

Norunn Askeland

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
Universitetet i Oslo
Det humanistiske fakultet
2008

© **Norunn Askeland, 2008**

*Doktoravhandlingar forsvart ved
Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
No. 373*

ISSN 0806-3222

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Inger Sandved Anfinsen.
Trykk og innbinding: AiT e-dit AS, Oslo, 2008.

Produsert i samarbeid med Unipub AS, Oslo.
Avhandlingen blir kun produsert av Unipub AS i forbindelse med disputas.
Alle henvendelser vedrørende avhandlingen skal rettes til rettighetshaver eller enheten der doktorgrad er forsvart.

*Unipub AS er et heleid datterselskap av
Akademika AS, som eies av Studentsamskipnaden i Oslo.*

Forord og takk

Kommunikasjon er eit emne som er vanskeleg å gjere til konkret gjenstand for forskning. I denne avhandlinga har eg prøvd å utforske korleis begrepet kommunikasjon er forstått gjennom metaforar i lærebøker i norskfaget. Arbeidet med avhandlinga har vore ein inspirerande og lærerik prosess, ei reise som blant anna har opna auga mine for det skapande og kommunikative i både kvardagsspråk og fagspråk.

Det er mange som har vore til hjelp for meg i arbeidet med denne avhandlinga. Først og fremst er det rettleiarane, Frøydis Hertzberg og Kjell Lars Berge, som har oppmuntra meg i motbakkar og vore godt reisefølge også i slakare terreng. Eg takkar også The Fulbright Foundation, som gav meg eit raust stipend til opphald ved Department of Linguistics ved University of California at Berkeley. Ikkje minst takk til professorane Eve Sweetser og George Lakoff, som tok imot meg der, presenterte meg for andre med liknande prosjekt, inkluderte meg i diskusjonsgrupper og tok seg tid til å drøfte teoretiske spørsmål i avhandlinga med meg. Dette var til stor hjelp og inspirasjon.

Eg takkar også Høgskolen i Vestfold som har gitt meg forskingsstipend og gode arbeidskår. Vidare vil eg rette ein stor takk til bibliotektilsette ved høgskolen og til kollegaer og andre som har lese heile eller delar av avhandlinga og kome med nyttige kommentarar. Desse er Cecilie Falck-Ytter, Liv Gjems, Hildegunn Otnes, Dagrun Skjelbred, Anne Charlotte Torvatn og Bente Aamotsbakken. Takk også til Anne Golden for lange og inspirerande samtalar om teori, terminologi og analyse, til Ruth Vatvedt Fjeld for faglege og språklege råd og til Ommund C. Vareberg og Hanne Dahl for kyndig bistand og godt humør i slutfasen. Og takk til interesserte venner og venninner for inspirasjon, støtte og gode samtalar både seint og tidleg. Ein spesiell takk for humor, glede og omsorg går til dottera mi Sara og sambuaren min Thorleif.

Tønsberg, mars 2008

Norunn Askeland

Innhald

Kapittel 1: Innleiing.....	11
1.1 Om avhandlinga	11
1.2 Kommunikasjon i norskfaget	12
1.3 Kommunikasjon i eit samhandlingsperspektiv.....	16
1.4 Kommunikative aktivitetar i eit samhandlingsperspektiv	18
1.5 Metaforar og lærebokspråk	20
1.6 Kvifor konvensjonaliserte og forklarande metaforar om kommunikasjon i lærebøker?	23
1.7 Tidlegare forskning om språk i lærebøker.....	26
1.8 Problemstilling	30
1.9 Framgangsmåte og teoretisk utgangspunkt	31
1.10 Disposisjon av avhandlinga.....	33
Kapittel 2: Definisjonar og teoretisk bakgrunn	35
2.1 Kommunikasjonsbegrepet	35
2.2 Diskursbegrepet.....	41
2.3 Ulike retningar innan metaforforskning	43
2.4 Metaforbegrepet	45
2.4.1 Kognitiv metafor-teori i relasjon til tidlegare metafor-teoriar	45
2.4.2 Å definere ein metafor.....	48
2.5 Kognitiv metafor-teori – føresetnader og sentrale begrep.....	52
2.5.1 Erfaringsalternativet – mellom objektivisme og subjektivisme	52
2.5.2 Kategorisering	53
2.5.3 Kategoriar på basisnivå	54
2.5.4 Idealiserte kognitive modellar og bildeskjema.....	55
2.5.5 «Den usynlege handa» eller det kognitivt ubevisste	57
2.5.6 Overføring, metafor og metaforisk uttrykk	58
2.5.7 Ulike typar projeksjonar og metafortypar	59
2.6 Kritikk av den kognitive metafor-teorien	61
2.6.1 Kritikk basert på klassisk retorikk.....	61
2.6.2 Kritikk basert på kognitiv metafor-teori	64
2.6.3 Kritikk basert på grammatisk og korpusbasert metaforforskning	67
2.6.4 Oppsummering av kritikk av kognitiv metafor-teori.....	70
2.7 Diskursanalytisk orientert metaforforskning – sentrale føresetnader og begrep.....	70
2.7.1 Situert mening – eit pragmatisk og tekstorientert utgangspunkt.....	71
2.7.2 Sosiokulturelt utgangspunkt	75
2.7.3 Begrepsmetafor og systematisk metafor	78
2.8 Forklarande metaforar	80
2.8.1 Metaforens funksjon og formål i klassisk retorikk.....	80
2.8.3 Bevisste og konvensjonaliserte metaforar og metaforsignal.....	85
2.9. Samanfating.....	87
Kapittel 3: Forsking om metaforar om kommunikasjon	89
3.1. Innleiing.....	89
3.2 Reddy – rørmetafor og ”the toolmaker’s paradigm”.....	89
3.3 Linell – kommunikasjon som prosess og produkt.....	93
3.4 Taylor – kommunikasjon som instruksjon og konstruksjon i lesing.....	94
3.5 Sweetser – rørmetaforen og reisemetaforen i eit historisk perspektiv	97
3.6 Grady og Wiseman - rørmetaforen utan rør?	99
3.7 Lakoff og Johnson – “Metaphors of the mind”.....	102

3.8 Kövecses – ”METAFOREN OM DEN STORE KJEDA”	103
3.9 Rohrer – ”CYBERSPACE” og ”CYBERFUTURE”	104
3.10 Maglio og Matlock – korleis folk tenkjer om Internett	105
3.11 Tønnessen – Forførande forteljingar om framskritt	107
3.12 Oppsummering om forskning om metaforar om kommunikasjon	108
Kapittel 4: Metodisk tilnærming og val av data	111
4.1 Innleiing	111
4.2 Metodisk grunnlag	112
4.2.1 Abduksjon	112
4.2.2 Validitet i tekstanalyse	113
4.2.3 Forskarrolla	117
4.3 Om materialet	118
4.3.1 Presentasjon av læreverka	118
4.3.2 Referansesystem	120
4.3.3 Om val av tekstar om kommunikasjon	120
4.3.4 Om val av tekstar om å tale, lytte, lese og skrive	121
4.3.5 Omfang og forfatterskap	124
4.3.6 Utvalet i forhold til metaforanalyse	124
4.4 Forskingsprosedyre	125
4.4.1 Identifisering av språklege metaforar via spørjeundersøking	125
4.4.2 Identifisering av språklege metaforar via identifisering av kjeldeområde	132
4.4.3 Å avgrense eit uttrykk frå kjeldeområdet	134
4.4.4 Å avgrense kategorien ”språkleg metafor”	134
4.4.5 Å gruppere til kjeldeområde	138
4.4.6 Identifisering av systematiske metaforar	142
4.5 Identifisering av forklarande metaforar via metaforsignal	144
4.6 Oppsummering	146
Kapittel 5: Metaforanalyse	147
5.1 Innleiing	147
5.2 Objekt og manipulering av objekt	148
5.2.1 Behaldarar	148
Systematiske metaforar om behaldarar	153
Forklarande metaforar om behaldarar	153
Dominerande trekk innan kjeldeområdet behaldar	154
5.2.2 Utveksling av objekt	155
Systematiske metaforar om utveksling	161
Forklarande metaforar om utveksling	162
Dominerande trekk innan kjeldeområdet utveksling	162
5.2.3 Kamp og fangst	163
Systematiske metaforar om kamp, fangst og ståstad	166
Forklarande metaforar om kamp og fangst	167
Dominerande trekk innan kjeldeområdet utveksling (kamp)	167
5.2.4 Kropp, dyr, menneske og plantar	167
Systematiske metaforar om kropp, dyr, menneske og plantar	173
Forklarande metaforar om kropp, dyr, menneske og plantar	174
Dominerande trekk innan kjeldeområdet kropp, dyr, menneske og plantar	174
5.2.5 Varer, produkt og pengar	175
Systematiske metaforar om varer, produkt og pengar	177
Forklarande metaforar om varer, produkt og pengar	177
Dominerande trekk innan kjeldeområdet varer, produkt og pengar	177

5.2.6 Bygninger og konstruksjonar	178
Systematiske metaforar om bygninger og konstruksjonar	180
Forklarande metaforar om bygninger og konstruksjonar	180
Dominerande trekk innan kjeldeområdet bygninger og konstruksjonar	181
5.2.7 Musikk, film, forsøk og målarkunst	181
Systematiske metaforar om musikk, film, forsøk og målarkunst	186
Forklarande metaforar om musikk, film, forsøk og målarkunst.....	186
Dominerande trekk innan kjeldeområdet musikk, film, forsøk og målarkunst.....	187
5.2.8 Lys og syn	187
Systematiske metaforar om lys.....	190
Forklarande metaforar om lys	191
Dominerande trekk innan kjeldeområdet lys.....	191
5.2.9 Handarbeid og handverk	192
Systematiske metaforar om handarbeid og handverk.....	194
Forklarande metaforar om handarbeid og handverk	194
Dominerande trekk innan kjeldeområdet handarbeid og handverk.....	195
5.2.10 Mat.....	195
Systematiske metaforar om mat	198
Forklarande metaforar og metaforsignal om mat	198
Dominerande trekk innan kjeldeområdet mat	198
5.2.11 Vatn	199
Systematiske metaforar om vatn	201
Forklarande metaforar om vatn	201
Dominerande trekk innan kjeldeområdet vatn	202
5.2.12 Eigedom.....	202
5.2.13 Oppvarming og berøring	202
5.2.14 Andre systematiske metaforar	204
5.3 Metaforar om reise	205
5.3.1 Å følge med og å guide	205
5.3.2 Mange slags reiser og framkomstmiddel.....	206
5.3.3 Tankereiser	206
5.3.4 Lesereiser.....	208
5.3.5 Skrivereiser.....	208
5.3.6 Samtale- og diskusjonsreiser	210
5.3.7 Forteljingsreiser.....	212
5.3.8 Reising via reklame, film og fjernsyn	212
5.3.9 Reising via Internett	213
5.3.10 Reisetempo og hopping	215
5.3.11 Hindringar på reisa	215
5.3.12 Å ha noko å halde seg til	216
5.3.13 Forklarande metaforar og metaforsignal om reising	217
5.3.14 Systematiske metaforar om reising	218
5.3.15 Dominerande trekk ved reisemetaforar	219
5.4. Oppsummering	219
Kapittel 6: Drøfting og avsluttande kommentarar	223
6.1 Systematiske metaforar om samtale, diskusjon, lesing og skrivning	223
6.2 Systematiske metaforar om reklame, film, fjernsyn og Internett.....	227
6.3 Systematiske metaforar om forteljing, litterær sakprosa og funksjonell sakprosa....	229
6.4 Typar metaforsignal	231
6.5 Forståing av begrepet kommunikasjon i lærebøker i norsk.....	234

6.6. Avsluttande kommentarar	235
Litteraturliste	239
Vedlegg 1: Skjema for undersøking av metaforbestemming	253
Vedlegg 2: Oversikt over språklege metaforar sorterte etter omtalt emne	255
Vedlegg 3: Oversikt over språklege metaforar sorterte til moglege systematiske metaforar relaterte til omtalt emne.....	301

Kapittel 1: Innleiing

1.1 Om avhandlinga

Problemstillinga for denne avhandlinga er

Kva forståing av kommunikasjon kjem til uttrykk gjennom metaforar brukte om kommunikasjon i lærebøker i norsk for ungdomsskolen?

Emnet for avhandlinga er forståing av begrepet kommunikasjon i lærebøker i norsk for ungdomstrinnet frå perioden 1997-99. Norskfaget har som kjent mange emne. Faget er både eit kulturfag, der kunnskapar om språk og litteratur skal formidlast, og eit ferdigheitsfag, der evner til å kommunisere munnleg og skriftleg skal utviklast. Avhandlinga konsentrerer seg om lærebøkene forståing av begrepet kommunikasjon innan kjerneaktivitetane i faget, som omfattar både munnleg og skriftleg kommunikasjon, både lese, skrive, tale og lytte i ulike sjangrar og medium.

Gjennom dei tre siste læreplanane, Mønsterplanen av 1987, Læreplan 97 og LK06, har kjerneaktivitetane i norskfaget fått ei tydeleg deltakarorientert kommunikatív forankring. Men sjølv om læreboka blir skriven med utgangspunkt i ein læreplan, kan lærebokas forståing av kommunikasjon vere ulik læreplanens forståing, i og med at læreboka er eit sosialt, kulturelt fenomen som truleg ikkje kan bryte særleg mykje med hevdvunne vanar i skolen om den skal lykkast på ein marknad.

I denne avhandlinga blir læreboka sett i to perspektiv. I det eine perspektivet er læreboka interessant som symptom på det dominante synet på kommunikasjon i skolen. Gjennom framstillinga konstruerer læreboka ei forståing av kommunikasjonsbegrepet som viser korleis dei som skriv bøkene og dei som er ansvarlege for kjøp av lærebøker i norsk skole, som oftast lærarane¹, tenkjer om kommunikasjon. For å utforske korleis læreboka konstruerer ei forståing av kommunikasjon, undersøker eg kva for metaforar som er brukte om kommunikasjon i lærebøkene. Det andre perspektivet i avhandlinga rettar seg mot at framstillinga i læreboka har betydning for korleis elevane lærer. Dersom bevisste eller forklarande metaforar er tydeleg signaliserte i framstillinga, vil elevane lettare kunne både forstå og ta stilling til teksten. Slik sett vil metaforsignal i ein tekst kunne sjåast på som ein metakommunikativ markør frå forfattaren si side.

For å få fram det første perspektivet, forståinga av kommunikasjonsbegrepet i framstillinga, bruker eg diskursorientert metaforanalyse². Det vil seie at kognitiv

¹ "reelt avgjøres valg av læremidler av lærerne" (Skjelbred og Selander 2004:68)

² Innan diskursivt orientert metaforanalyse er det vanleg å definere metafor på ein enkel måte slik: "To speak of something in terms of something else", ein definisjon som stammar frå Kenneth Burke (1945). Burke var litteraturteoretikar og filosof og oppteken av metafor i eit retorisk og filosofisk perspektiv.

metafor teori³ blir brukt som ein reiskap og som eit startpunkt for analyse av tekst i kontekst, men at kognitiv metafor teori ikkje skal testast undervegs. Det vil også seie at ein bruker andre måtar å identifisere metaforar på enn det som har vore vanleg innan kognitiv metafor teori. Det andre perspektivet, signaliseringa av metaforar og konsekvensar for læring, blir gjort synleg gjennom analyse av grammatiske markørar som kan vere teikn på metaforar i ei framstilling.

Ein vesentleg grunn til å utforske korleis kommunikasjon er framstilt i lærebøker, er at vi lever i det Castells har kalla «the information age», informasjons- og kunnskapssamfunnet, der informasjon og kunnskap etter Østerud (1999) metaforisk⁴ blir sett på som «den mest verdifulle ressursen, det viktigste produksjonsmidlet og det viktigste produktet i dagens samfunn » (s. 52). Nye former for informasjonsteknologi gjer dessutan at skole og utdanning blir sett på store prøver når det gjeld å finne andre kommunikasjonsformer enn dei som var vanlege i eit samfunn fattig på informasjonsteknologi (Säljö 2001). Til dømes gjeld det å finne fram til nye samarbeidsformer mellom elev og lærar, basert på at det er eleven som skal vere den aktive i læringsprosessen i samhandling med andre elevar og med læraren. Kommunikasjon og læring er med andre ord begrep som er nært knytte til kvarandre.

Ferdigheiter innan språk og kommunikasjon er viktig for deltakarar i eit demokratisk samfunn. Også i skolen er kommunikasjon og grunnleggjande ferdigheiter meir i sentrum enn før, ikkje minst gjennom den politiske debatten.

Lærebøkene er kjernen i skolens kunnskapsformidling og er også ei kjelde til utforsking av korleis eit emne som kommunikasjon blir forstått. Lærebøkene er også eit nødvendig vilkår for elevane sitt arbeid med å skape seg om til myndige menneske i eit komplekst og lite forutsigbart samfunn⁵. Derfor er det viktig å analysere fram korleis lærebøkene framstiller kommunikasjon gjennom metaforar, drøfte metaforane og forståingsmåtane og vise fram alternative skrive- og tenkje-måtar om kommunikasjon. Ikkje minst er det vesentleg å setje søkelyset på korleis lærebokas metaforar kan fungere kommunikativt overfor lesarane, elevane.

1.2 Kommunikasjon i norskfaget

Forståinga av kjerneaktivitetar i norskfaget har endra seg over tid. Historisk sett har morsmålsfaget vore konsentrert om emne som retorikk, skriveopplæring, munnleg opplæring og ikkje minst leseopplæring (Aase 2002). I eit bidrag til morsmålsfagets historie har Toril Steinfeld vist korleis trykkekunsten gjorde at skriftinga fekk dominans

³ Kognitiv metafor teori har ein annan og meir komplisert metafordefinisjon. Dette kjem eg tilbake til i kapittel 2.

⁴ Østerud bruker her vokabular frå industrisamfunnet til å beskrive informasjonssamfunnet.

⁵ Dette argumentet er henta frå NFF-BULLETIN 5/2006, frå ei utgreiing om faglitteraturen og norsk språk, forfatta av Kjell Lars Berge og Trond Andreassen.

over talen i skolesamanheng. Skrifta førte til ei frigjerung frå den regelstyrte talen, der det var om å gjere å hugse kunnskapen for at den ikkje skulle gå tapt (Steinfeld 1986:15). Seinare førte Grundvigs forsvar for det levande ordet i undervisninga til motstand mot skrifta og til ei større vekt på munnleg opplæring i morsmålsfaget. Kva som elles har vore viktige emne i faget, har sjølv sagt også endra seg over tid, men kanskje ikkje så mykje som ein kunne tru. Dagrund Skjelbred peikar i ein teksthistorisk analyse av lærarrettleiingar på at det som vart kalla dei ”nødvendige” eller ”grunnleggende ferdigheter” ikkje har endra seg særleg mykje på snart 200 år:

Ser vi bort frå at ”å kunne uttrykke seg muntlig” er kommet inn i stedet for sang, og at bruk av digitale verktøy av naturlege grunner ikke er med, er parallellen til det som omtales som grunnleggende ferdigheter i dagens læreplaner tydelig (Skjelbred 2007:126).

Også Kjell-Arild Madssen (1999) viser til at sjølv om innhaldet i morsmålsfaget har endra seg over tid, kan kjerneaktivitetane i faget seiest å vere både munnleg og skriftleg opplæring, både i vår tid og i eit historisk perspektiv.

Frå og med Mønsterplanen av 1987 kom termen ”kommunikasjon” inn i norskfaget, ofte i samband med kritisk lesing og reklameanalyse. Også i læreplanen frå 1997 (L97) og frå 2006 (LK06) er kommunikasjonsbegrepet med, og nye sjangrar og medium er blitt omfatta av begrepet. Sjangrar som reklamefilm og musikkvideoar er med i eit utvida tekstbegrep⁶ og skal både produserast og analyserast, samtidig som elevane skal ta i bruk og analysere medium knytte til data og Internett⁷. Begrepet kommunikasjon er dermed blitt eit vidt begrep, knytt til å lese, skrive, tale og lytte innan mange sjangrar og med bruk av ulike medium.

Når eg har valt å utforske forståinga av begrepet kommunikasjon i norskfaget, er det blant anna fordi det har vore ein diskusjon i det norskfaglege miljøet om korleis begrepet kan forståast, ein diskusjon som er knytt til kva som er viktige emne i faget og kva retning norskfaget skal utvikle seg i. Skal det først og fremst vere eit *nasjonsbyggande danningsfag*, der formidling av ulike former for kanon er viktig, eller skal det først og fremst vere eit *tekstfag*, der studentar og elevar skal få reiskapar til å møte dei ulike formene for tekst og kommunikasjon som finst i eit meir og meir internasjonalt mediesamfunn?⁸ Diskusjonen viser at norskfaget er eit vanskeleg fagfelt med mange interesser. Faget er dessutan ikkje berre danningsfag og tekstfag. Det er også eit kulturhistoriefag, der emne som til dømes dialektkunnskap, namnegransking, språkhistorie og litteraturhistorie krev meir eller mindre plass. Det er i det heile lite semje om kva norskfaget bør stå eller står for. Nokre element i

⁶ I LK06 blir desse kalla samansette tekstar, som er eit anna begrep for multimodale tekstar.

⁷ I LK06 er det lagt særleg vekt på grunnleggjande ferdigheiter, innan lesing, skriving, rekning, munnleg kompetanse og digital kompetanse.

⁸ På dette feltet har det vore ein etter måten ivrig diskusjon i tidsskriftet *Samtiden*, med innlegg av Andreassen & Berge (3/2001), Andersen, Faarlund og Hagen (4/2001).

faget, som lesing, skriving og det munnlege, har fått ei tydeleg deltakarorientert kommunikativ forankring, mens andre disiplinær, som formidling av språk og litteratur, er prega av formidlingspedagogikk og reproduksjon av kunnskap.

I LK06 er norskfaget profilert som tekstfag, der digital kompetanse er framheva som viktig på linje med munnleg og skriftleg kompetanse. Målet for både L97 og LK06 er at eleven skal få utvikle seg som ein aktør i dynamiske kommunikasjonsprosessar som ledd i oppbygging og vedlikehald av eit demokratisk samfunn. Kommunikasjonsforståinga i både førre og noverande fagplan er med andre ord både prosess- og deltakarorientert. I avhandlinga vil eg som nemnt utforske forståing av kommunikasjon slik den er konstituert i lærebøker med den prosess- og deltakarorienterte kommunikasjonsforståinga i dei to siste læreplanane som bakteppe.

I ei drøfting av forholdet mellom språk, kommunikasjon og didaktikk tek Sigmund Ongstad opp korleis begrepet kommunikasjon har blitt forstått i norskfaget (Ongstad 2004:89). Han hevdar med rette at den norske psykologen Ragnar Rommetveit bidrog til å endre perspektivet både i norskfaget og i andre fagdisiplinar då han i 1972 gav ut boka *Språk, tanke og kommunikasjon*. Boka vart etter Ongstads meining banebrytande ved at ho formidla eit anna syn på kommunikasjon og språk enn det som var rådande: ”Istedenfor å se på ren *overføring* av budskap og informasjon som det sentrale for å etablere mening, la den [Rommetveits bok] nettopp vekt på den dynamiske konteksten” (op.cit:ibid).

Eit kontekstuellt forankra syn på språk og kommunikasjon kom først tydeleg til syne i M87, ein læreplan som la stor vekt på skriving og å skrive for autentiske mottakarar. Først i L97 kom munnleg opplæring inn som vektlagte emne i norskfaget på linje med det skriftlege, med kunnskap om og ferdigheit i blant anna foredrag, munnlege framlegg og samtalar.

Ongstad drøftar vidare forskjellen mellom dei to læreplanane i lys av begrep som kommunikasjon og samhandling:

En kan også si at mens norskplanen i M87 i vesentlig grad var rettet mot kommunikasjon, så er norskplanen i L97 rettet mot *samhandling*, også det nok i Rommetveits ånd. Rommetveit er inspirert av de russiske språk- og teksteoretikere Lev Vygotsky (1896-1934) og Mikhail Bakhtin (1895-1975). Ved å flytte perspektivet over på samhandling går en altså enda et skritt lenger ved å se kommunikasjon, ikke som enveis eller toveis, men som dynamisk *gjensidig*. Den amerikanske skriveforskeren Martin Nystrand kaller denne retningen *sosial interaksjonisme* (Nystrand, 1997: 13). Retningen ser språk som *forhandling* og er særlig opptatt av det *dialogiske* (Ongstad 2004:89).

Etter mi meining teiknar Ongstad eit presist bilde av skilnaden i forståing av kommunikasjon i dei to læreplanane, M87 og L97. Dei lærebøkene eg skal analysere, er skrivne med L97 som bakteppe, der kommunikasjon blir forstått som samhandling, som dynamisk gjensidig, ikkje berre einvegs eller tovegs. Lærebokas forståing treng som nemnt ikkje vere den same som læreplanens, men kan vere prega

av skolens kvardagsforståing⁹ av kommunikasjon, ei forståing som heller ikkje treng vere den same som vi finn i vitskapen.

Ein annan viktig grunn til å utforske forståing av kommunikasjon i lærebøker knytt til kjerneaktivitetane i norskfaget, er at lesing og skriving av sakprosa har fått ein større plass i faget enn før ved at kunnskap om munnlege og skriftlege sakprosattekstar er blitt poengterte emne i norskfaget etter L97. Dette er emne som er følgt opp i L06, der elevane skal utvikle lese- og skriveferdigheit i alle fag. Dei bøkene eg skal undersøkje, er som nemnt skrivne etter L97, på ei tid då sakprosaen fekk ein større plass i norskfaget. I den forrige læreplanen, M87, var det lagt stor vekt på skjønnlitteratur og på kreativ skriving, og det var skjønnlitteraturen som var rekna for å vere den eigentlege og viktigaste litteraturen. I L97 og i noverande læreplan er kjerneaktivitetane sterkare knytt til munnlege og skriftlege sakprosattekstar enn i M87. Dette gjer det av særleg interesse å utforske forståing av kommunikasjon knytt til sakprosa.

I ein kommentar til ein studie av ungdommars skrivekompetanse (KAL) skil Kjell-Lars Berge og Frøydis Hertzberg (2005) mellom forteljande, ekspressiv skriving og skriving av funksjonelle sakprosasangrar som resonnerande og utgreiande tekstar¹⁰. Ifølgje Berge og Hertzberg legg læreplanen og lærebøkene opp til både forteljande og resonnerande tekstar, mens det store fleirtalet av elevar helst vil skrive forteljingar. Berre mellom 15 og 20 prosent av elevane vel andre skrivetypar enn forteljande, og då dreier det seg ofte om meir ekspressive sjangrar som kåseri, brev og lesarinnlegg, og ikkje den saklege, upersonlege og kunnskapsutviklande skrivinga, som kanskje er den typen skriving dei fleste elevar vil få bruk for i arbeidslivet.

No kan det vere mange grunnar til at elevar vel å skrive forteljingar og kåseri framfor å skrive referat og utgreiande og resonnerande artiklar. Det er ikkje sikkert at lærebøkene spelar ei særleg stor rolle for kva tekstar elevar liker å skrive. På den andre sida veit vi at lærebøker er svært mykje brukte i norsk skole og at dei styrer undervisninga og lærarens planlegging (Bachmann m.fl. 2003). Lærebøkene er viktige fordi dei kan gje meir eller mindre hjelp og forklaring til elevar som gjerne vil lære seg å skrive både ekspressive og meir saklege tekstar. I og med at læreboka er viktig for korleis elevane lærer, har eg blitt nysgjerrig på korleis sakprosasangrane er framstilte og omtalte i lærebøker, og om det er skilnad på omtalen av ekspressive, litterære tekstar og saklege tekstar.

⁹ Kvardagsforståing er knytt til begrepet "kvardagsforestilling". Kvardagsforestillingar er å forstå som oppfatningar som er annleis enn den kunnskapen vitskapen står for, men som trass i dette fungerer i det daglege (Sjøberg 1989:39). Eit liknande begrep på engelsk er "every day folk theory" (Lakoff 1987:5) eller berre "folk theory" (Lakoff og Johnson 1999:352).

¹⁰ Andre former for typisk sakprosaskriving kan vere beskrivande, forklarande og argumenterande skriving.

No er ikkje sakprosa eit enkelt begrep, noko som er gjort grundig greie for hos Tønnesson (2008). Etter å ha vist fram eit breitt lerret med mange typar sakprosa og kjem han fram til eit praktisk og institusjonelt basert skilje mellom litterær og funksjonell sakprosa (Tønnesson 2008:33 f). Litterær sakprosa er forlagspubliserte tekstar der ein namngjeven forfattar vender seg til ei allment tilgjengeleg offentlegheit, mens funksjonell sakprosa er offentleg tilgjengelege tekstar, ikkje nødvendigvis forlagspubliserte, som kan vere publiserte via andre kanalar, som aviser, brosjyrar og Internett. Dette skiljet korresponderer i hovudsak med den inndelinga av sakprosasjangrar som er å finne i dei lærebøkene eg undersøker, der så å seie alle lærebøkene har eigne kapittel om forteljing, om essay og kåseri og om referat, lesarbrev og resonnerande artiklar, og der essay og kåseri vil falle i kategorien litterær sakprosa, og referat, lesarbrev og resonnerande og utgreiande artiklar vil kunne kallast funksjonell sakprosa. Eg nyttar her høvet til å poengtere at Tønnessons definisjon av litterær og funksjonell sakprosa omfattar fleire sjangrar enn dei eg har nemnt ovanfor¹¹, men for mitt formål vil litterær sakprosa omfatte essay og kåseri, mens funksjonell sakprosa er referat, lesarbrev og resonnerande og utgreiande artiklar. I kapittel 4 går eg nærmare inn på korleis desse sjangrane er presenterte i lærebøkene.

Som nemnt innleiingsvis blir læreboka sett i to perspektiv. I det eine er det lærebokas forståing av kommunikasjon som står i sentrum, særleg i framstillinga av grunnleggjande ferdigheiter. Det andre perspektivet handlar om framstillingsforma i læreboka og kva den har å seie for korleis elevane lærer, særleg retta mot forteljing og litterær sakprosa på den eine sida og funksjonell sakprosa på den andre sida. Begge perspektiva dreier seg dessutan om å sjå kommunikasjon i norskfaget i eit samhandlingsperspektiv, med L97 som bakteppe.

1.3 Kommunikasjon i eit samhandlingsperspektiv

Viktige bidrag til kva vi meiner med kommunikasjon i norskfaget har kome frå Johan Tønnesson (2004) og Jan Svennevig (2005). Tønnesson hevdar at alle tekstar, når dei blir skrivne, er sjølvkommuniserande på den måten at dei foregrip respons frå ein modell-lesar. Han kritiserer vidare rørmodellen for kommunikasjon: "[...] modellen med sender-budskap-mottaker, hvor et såkalt budskap sendes som rørpost fra senderens fulle til mottakerens tomme hjerne, en hjerne som langsomt fylles opp" (Tønnesson 2004:9). Tønnesson gjev fleire grunnar til at ein slik modell ikkje gjev eit dekkande bilde av kva kommunikasjon er, men peikar også på at rørmodellen: "ennå har status som selve kommunikasjonsmodellen langt inn i academia, selv om

¹¹ Etter Tønnessons definisjon vil funksjonell sakprosa også omfatte reklametekstar og det meste av tekstar som finst på Internett. I min analyse har eg skilt mellom sjangrar og medium, der reklame er sett på som ein sjanger, mens Internett er eit medium. Vidare vil litterær sakprosa etter Tønnessons definisjon også omfatte dokumentarforteljingar eller sakprosaforteljingar. I min analyse ser eg på forteljinga som ein sjanger for seg, i tråd med lærebøkene bruk av begrepet.

den er en forfalskning av Shannon og Weavers snart 60 år gamle informasjonsmodell som slett ikke handlet om overføring av semantiske budskap, men av signaler” (op.cit:ibid). Tønnesson presiserer vidare at det er viktig å kritisere rørmodellen fordi den har så solid feste i kulturen vår, trass i at mange andre også har kritisert den.

Mens Tønnesson konsentrerer seg om skriftlege tekstar og kritiserer rørmodellen brukt på desse, tek Svennevig for seg rørmodellen ut frå eit munnleg perspektiv, med utgangspunkt i korleis vi skaper meining i samtalar. Han gjev ei rad med grunnar til at modellen ikkje kan fange opp det dynamiske samhandlingsperspektivet i ein samtale, der begge partar er aktive og tek den andres perspektiv, og der konteksten endrar seg kontinuerlig. Også Svennevig peikar på at rørmodellen for kommunikasjon er svært utbreidd, og hevdar vidare behovet for ein kontinuerlig diskusjon av kva vi meiner med kommunikasjon både i norskfaget og elles.

Sjølv har eg utført ein analyse av visuelle, multimodale kommunikasjonsmodellar i lærebøker i norsk for ungdomsskolen, dei same lærebøkene som materialet for denne avhandlinga er henta frå (Askeland 2007). Det viser seg at dei visuelle kommunikasjonsmodellane som er brukte i lærebøkene, for det meste er prega av ei lineær og statisk forståing av kommunikasjon, og dette gjeld både munnleg og skriftleg kommunikasjon. Det er derfor av interesse å utforske kva slags forståing av kommunikasjon som blir konstituert gjennom den verbalspråklege framstillinga i dei same bøkene.

Diskusjonen om rørmodellen ovanfor er bygd på Michael Reddys svært kjende og mykje kommenterte analyse (Reddy 1979) av metaspråk om kommunikasjon. Uttrykk vi bruker om å kommunisere tyder etter Reddys meining på at vi forstår kommunikasjon gjennom minst to grunnleggande metaforar, behaldarmetaforen og rørmetaforen. Han hevdar vidare at desse metaforane gjev eit falskt bilde av fenomenet kommunikasjon, i og med at kommunikasjon blir sett på som rein overføring av informasjon, og ikkje som dynamisk samhandling.

Det er som sagt mange som har kommentert og forska vidare på kommunikasjon med utgangspunkt i Reddys analyse, blant anna Per Linell. For å gi eit samhandlingsperspektiv til analysen av forståing av kommunikasjon i lærebøker vil eg etter Linell (1998:24) trekkje eit skilje mellom eit monologisk og dialogisk syn på kommunikasjon. Linell forklarar skilnaden slik:

Monologism tends to treat communication as a *«from-to» process*; communication is therefore considered to have taken place as soon as a sender A has expressed a message and a recipient B has understood it (in accordance with A’s intentions). Dialogism takes the prototypical case of communication to be a *«between» process*, the requirement is not only that something becomes *shared* knowledge through the communicative process, but also that the parties somehow *mutually provide evidence* that they have established an intersubjectively valid, *«shared»* understanding of the things talked about (Linell 1998:24).

Linell har vidare diskutert forholdet mellom skrift og tale og korleis den vekta vi legg på skriftleg kommunikasjon både i språkvitskapen og i kulturen generelt ("the written language bias") påverkar måten vi tenkjer om all kommunikasjon på, i den forstand at vi forstår kommunikasjon som ein «frå-til»-prosess (op.cit.:28). Han har dessutan uforstått kva type metaforar som er vanlege å bruke om kommunikasjon i ein skriftleg kultur (Linell 1982 og 1998) og skil mellom metaforar som framhevar kommunikasjon som overføring og kommunikasjon som prosess, og viser vidare til at sidan kommunikasjon er eit komplekst fenomen, vil det vere ulike måtar og ulike metaforar ein bruker til å beskrive fenomenet. Andre forskarar, som John R. Taylor (1987), dreg skilje mellom metaforar som framstiller kommunikasjon som overføring og kommunikasjon som konstruksjon og relaterer desse til undervisning og læringssyn.

Forståing av kommunikasjon i lærebøker blir prega av den tida bøkene er skrivne i. På den andre sida er forståinga av kommunikasjon også stabile uttrykk for ein diskurs med røter attende i tid. John Durham Peters (1999:19) viser korleis det i 1920-åra var ei mengd med visjonar om kommunikasjon. Ein visjon var at å kommunisere godt var synonymt med å meiste massane. Ein annan visjon var ønsket om å kunne eliminere semantisk skodde. Peters hevdar også (op.cit.:28) at det etter andre verdskrig har vore to dominerande diskursar for kommunikasjon: ein teknisk ein om informasjonsteori og ein terapeutisk ein som ser kommunikasjon som kurering av sjukdom i menneskelege relasjonar. Han hevdar vidare at det i vår kultur er eit overordna krav om at alle skal uttrykkje seg klart, og at ønsket om klar kommunikasjon kan vere uttrykk for ein terapeutisk diskurs om kommunikasjon. Som vi skal sjå, har også lærebøker krav om klar kommunikasjon, uttrykt gjennom metaforar knytte til synssansen, metaforar som nok har røter lenger tilbake enn til førre århundre.

Ifølgje Peters ovanfor har vi vore for lite opptekne av kommunikasjon i eit samhandlingsperspektiv. Han ser på kommunikasjon som «a risky adventure without guarantees», der det ikkje er til hjelp å uttrykkje seg klart. Kommunikasjon som problem er ikkje i første rekkje semantisk og psykologisk, men heller politisk og etisk, hevdar han (1999:279). Dei fleste norsklærarar vil truleg meine at det er viktig å lære elevar å uttrykkje seg klart, men mange vil nok også tilliks med Peters hevde at det å uttrykkje seg klart kan vere ein viktig, men ikkje alltid tilstrekkeleg føresetnad for kommunikasjon.

1.4 Kommunikative aktivitetar i eit samhandlingsperspektiv

Denne avhandlinga undersøker metaforar knytte til kommunikative aktivitetar som å lese, skrive, tale og lytte og til ulike sjangrar i norskfaget. Korleis kan desse beskrivast i eit samhandlingsperspektiv?

Skriveforskaren Martin Nystrand dreg eit skilje mellom sosial konstruksjonisme og sosial interaksjonisme, som to retningar som representerer kvar

sin ende av ein kikkert, der den eine fangar inn det store overblikket og den andre detaljane med omsyn til kva som konstituerer lese- og skriveprosessar. Sosiale konstruksjonistar¹² har lett for å sjå på lesaren som ein abstraksjon, ein normallesar, ”en tenkt størrelse som lik alle andre abstraksjoner faktisk aldri leser noe” (Nystrand 1997:133).

Dette er etter Nystrands mening ei feilslutning som har som føresetnad at berre dei som kjenner kvarandre godt, kan kommunisere godt. Men skrivaren treng ikkje vite alt om lesarane sine eller kjenne dei personleg for å skrive ein tekst som fungerer. Det er nok å vite det som er relevant for *formålet* med kommunikasjonen, det som er grunnlaget for at vi kan kommunisere med framande:

Felles kunnskap er ikke en forutsetning for kommunikasjon; det er heller motsatt: Behov for felles kunnskap er en grunn til å kommunisere, og felles kunnskap er et resultat av kommunikasjon (op.cit: ibid).

Det same synspunktet, at komplementaritet er karakteristisk for kommunikasjon, er også blitt framheva av Linell, som hevdar at ”if everybody possessed the same information, there would be little point in communicating” (Linell 1998:14).

Slik Nystrand ser det, arbeider både skrivaren og lesaren ut frå det dei veit om kvarandre. Kunnskapen er liten i begynnelsen av teksten, men aukar utover i teksten både når det gjeld lesarens lesing og skrivarens skrivning. Skrivaren veit kva han har fortalt lesaren utover i teksten, og lesaren veit kva han har lese. På denne måten blir aktivitetane deira vikla inn i kvarandre, og forholdet mellom dei blir tettare etter kvart som teksten skrid fram.

Å tru at ein skriv for ein generell ”Lesar” og ikkje for ein lesar, byggjer etter Nystrands mening på ei falsk førestilling om at skrivning er ei einsidig handling som berre tener skrivarens eige formål:

Man antar at skrivning er en enveisprosess, som på den ene siden er initiert av en målbevisst forfatter som koder et budskap i tekst, og på den andre siden blir fullført av en effektiv, men passiv leser som har som sin eneste hensikt å avkode teksten for å forstå innholdet (op.cit.:ibid)

Nystrand vedgår at skoleskriving ofte kan opplevast slik, som ei linje ”som halter nedover siden, blottstiller alt det skriveren ikke vet for så å havne i hendene på en fremmed som leser det med anklagerens øyne på jakt etter mangler” (Shaugnessy 1977:7, sitert etter Nystrand). Men ser ein bort frå skoleskriving, vil lesar og skivar møtast meir eller mindre på halvvegen. Begge bringer sine mål med inn i teksten, og kvar av dei forhold seg til det dei trur om den andre. Teksten er den staden der dei finn kvarandre, og lesing skjer i den augneblinken dei begynner å dele på teksten.

Både skriftleg og munnleg kommunikasjon er like på denne fundamentale måten, ved at begge typane kommunikasjon er strukturerte ut frå brukarane sine mål

¹² Nystrand reknar forskarar som Fish, Kuhn, Rorty og Saussure som representantar for sosial konstruksjonisme.

og forventningar. Både lesing, skrivning, taling og lytting blir organisert ut frå kva vi antar om den andre. Lesaren går fram som om han skulle ha vore forfattar, og forfattaren går fram som om han skulle ha vore lesar. Tekstar fungerer og får meining berre når dei blir lesne:

Av denne grunn er skrivning en klart dialogisk prosess selv om den tilsynelatende er monologisk. Den spesifikke kommunikative strukturen i en gitt tekst avhenger altså ikke bare av skriveren, men også av leseren (op.cit.:134).

Der konstruksjonistar går ut frå den ”normale” teksten og den ”normale” lesaren, og er tilsvarande opptekne av formidling av kanon, vil sosiale interaksjonistar, Nystrand medrekna, sjå på tekst og diskurs som varierende, lagdelt, mangfaldig og med mange stemmer, og som produkt av eit gjensidigheitsforhold mellom talar og lyttar. Nystrand byggjer her på Bakhtins tankar om at det er teksten som er den grunnleggjande eininga i kommunikasjonen og som formidlar interessene til samtalepartnarane. Ifølgje Bakhtin er teksten ein tråd som er strekt mellom samtalepartnarane: ”[Budskap] X blir ikke overført fra [skriveren] til [leseren], men det oppstår mellom dem som en slags ideologisk bro, bygd underveis i samhandlingsprosessen dem imellom” (Bakhtin og Medvedev 1985:152, sitert etter Nystrand 1997:136).

Med dette resonnementet nærmar vi oss Reddys kritikk av rørmetaforen og tenkinga om kommunikasjon denne metaforen fører med seg. Nystrands resonnement gjeld ikkje berre lesing og skrivning, men kommunikasjon generelt. Å sjå kommunikasjon som samhandling gjev etter mi meining eit interessant og vesentleg overordna perspektiv til ein analyse av forståing av kommunikasjon i lærebøker for elevar som veks opp i kommunikasjonssamfunnet. Korleis blir kunnskapen om lesing, skrivning, samtale og diskusjon framstilt? Er det i eit monologisk eller eit dialogisk perspektiv? Er teksten sett på som ein gitt storleik, eller er det snakk om å sjå teksten som eit produkt av eit gjensidigheitsforhold mellom talar og lyttar?

Korleis samhandlingsperspektivet ser ut når det kjem til aktuell forskning om forståing av kommunikasjon og metaforar, vil bli gjort nærmare greie for i kapittel 2 og 3, og vil danne bakgrunn for drøfting av funn i analysen av forståing av kommunikasjon gjennom metaforar brukte i læreboktekstar.

Men kvifor metaforar? Finst det i det heile metaforar i lærebøker? Og om dei finst, er dei nødvendigvis interessante? Det er betimelege spørsmål ut frå kva vi veit om språket i lærebøker.

1.5 Metaforar og lærebokspråk

Å utforske forståinga av kommunikasjon gjennom metaforar i lærebøker i norsk for ungdomstrinnet kan synast å vere eit motsetningsfylt prosjekt, då læreboktekstar som regel er svært nøkternt utforma språkleg sett, og gjerne meir og meir nøkternt til

høgare ein kjem i utdanningssystemet. I ei gjennomgang av forskning om lærebokspråk tek Dagrun Skjelbred og Staffan Selander (2004) utgangspunkt i retorikkens logos, etos og patos, som er dei tre bevismidla ein talar eller skrivar har om han vil overtyde lyttaren eller lesaren. Læreboka er etter deira vurdering som oftast logosorientert fordi den handlar om fakta, og fordi den siktar etter å vere sakleg framfor å påverke openlyst.

Skjelbred og Selander hevdar vidare at etos, som handlar om påverknad gjennom karakter og personlegdom, ofte er fråverande i lærebøker: "Det finnes sjelden forfattere som "taler med" oss" (Skjelbred og Selander 2004:115). Elevane møter ingen person, men snarare ei nøytral og ofte autoritær stemme. Ei nøytral stemme er med på å gjere lærebokteksten vanskeleg tilgjengeleg, seier Monica Reichenberg (Reichenberg 2000), som i ein studie av "röst och kausalitet" finn at om ein tekst har "röst" eller stemme, blir den lettare tilgjengeleg for elevane enn om stemma (etos) manglar. Ein måte å identifisere stemme på er ifølgje Reichenberg at forfatternen talar direkte til lesaren. Selander og Skjelbred seier det slik: " I grunnen finnes det store likheter mellom pedagogens og retorens oppgaver, nemlig å skape tiltro" (op.cit:114). Går vi tilbake til Skjelbred og Selanders synspunkt på korleis dei tre bevismidla i retorikken, logos, etos og patos, er representerte i lærebøker, er lærebøkene etter deira mening først og fremst logosorienterte og lite etosorienterte. Logosaspektet har dessutan vore utilstrekkeleg, med ganske dårleg underbygd argumentasjon, i og med at det sjeldan er slik at argument for eller mot ei tolking blir presenterte. Snarare er det slik at fakta blir lagt til fakta, sakspåstand på sakspåstand, heilt til teksten framstår som ei vifte av informasjon (op.cit:115). Når to av tre retoriske bevismiddel, logoselementet og etoselementet, er svekte, er det mykje som tyder på at lærebokspråket ikkje er særleg effektivt med omsyn til å kommunisere. Men kva så med det tredje bevismiddelet, patos? Her kan metaforar og eksempel spele ei viktig rolle for å vende tilhøyrarens eller lesarens kjensler til fordel for eiga sak. Ifølgje Skjelbred og Selander er også patos ofte fråverande i lærebøker. Kvifor skal ein då leite etter metaforar i det heile? kan ein spørje. Mitt svar på det er at metaforane finst, anten som heller usynlege element i tekstane eller som synlege, på den måten at dei er markerte eller signaliserte på ein eller annan måte i teksten. Både logos, etos og patos, både saksinnhaldet, stemma og kjenslene i teksten, kan vise seg med hjelp av metaforar.

Ei sakleg og logosorientert framstilling vil neppe ha metaforar som utan vidare er lette å identifisere. Truleg må dei analyserast fram på ein heller møysommeleg måte. Dette er særleg relevant i forhold til det første perspektivet eg ser læreboka i, der eg skal analysere fram forståing av kommunikasjon gjennom metaforar. Etos- og patosorienterte framstillingar vil truleg ha metaforar som meir eller mindre er signaliserte i teksten, og dette er relevant i forhold til det andre perspektivet eg ser læreboka i, der framstillingsmåten har betydning for korleis elevane lærer, og der eg vil drøfte kva potensial læreboktekstar har i så måte.

Lærebokforskeren og lærebokforfatteren Egil Børre Johnsen har i sine analysar av lærebokspråk peika på manglande litterær kvalitet ved lærebokspråket (Johnsen 1989 og 1993). Johnsen kallar lærebokspråket for ”ingen-språket” fordi det ofte er upersonleg, abstrakt og lite prega av dei assosiasjonsrike sidene ved språket. I eit slikt perspektiv kan metaforar bli sett på som uttrykk for noko individuelt, kreativt og kunstnarleg.

Men i eit pedagogisk perspektiv kan ein utprega kunstnarleg bruk av metaforar skape problem. Toolan (1996) hevar at den som bruker det han kallar kreative metaforar¹³, går inn i eit samspel med lesaren, eit samspel som kan vere risikofyllt:

[Creative] metaphor is a creative risk-taking with the less conventional or usageshrouded associative possibilities of the language – risky because your addressee may not «get» your metaphor, may merely think you a liar or an idiot or needlessly obscure (Toolan 1996:66).

Lærebøker skal ideelt sett kommunisere med så mange som mogleg, slik er det i alle fall vanleg å tenkje om lærebøker, og det er lite sannsynleg at kreative metaforar vil vere framtrekande trekk ved språket i bøkene. I mitt perspektiv er det ikkje kravet om litterær kvalitet eller ønske om fleire kreative metaforar i lærebøker som er utgangspunktet for analysen, men heller eit ønske om å utforske kva metaforar kan seie om forståing av eit fenomen, og korleis dei kan bidra til læringspotensialet i teksten.

”Lærebokas fundament er det bruksretta og funksjonelle,” hevdar Ottar Grepstad i eit omfattande verk om sakprosaens teori og retorikk (Grepstad 1998:12). Den som skriv lærebøker, skriv etter hans meining ikkje for å utforske grensene for språket, og heller ikkje for å styrke samhaldet mellom seg og eit smalt publikum. Ho er klar over kravet om at læreboka skal brukast og forståast av så mange som mogleg. Grepstad slår seg såleis til ro med at læreboka ikkje kan eller bør sprengje språklege grenser. Dette er eit synspunkt eg ikkje utan vidare deler med Grepstad, då eg meiner det kjem an på korleis læreboka er tenkt brukt i klasserommet. Ei lærebok med utfordrande språk kan vere ein god læringsressurs om den blir gjenstand for samtale og samarbeid i klasserommet, der teksten blir sett på som eit produkt av eit gjensidigheitsforhold mellom skivar og lesar, talar og lyttar. Men uansett kva syn ein har på språkleg utfordrande lærebøker, vil eg hevde at det er interessant å utforske kva språkleg potensial som finst innanfor dei tenkte språklege grensene rundt læreboka, også om ein ser på tekst og lesar som statiske fenomen, der teksten er Tekst og lesaren Lesar.

I denne avhandlinga er læreboka som nemnt sett i to perspektiv. I det første perspektivet vil eg utforske korleis læreboka konstituerer forståing av

¹³ Kreative metaforar er etter Toolan metaforar som opptre sjeldnare enn konvensjonaliserte metaforar. Ofte vil dei vere å finne i skjønnlitteratur og poetiske tekstar. Meir om dette under kritikk av kognitiv metafor-teori (2.7.1).

kommunikasjon gjennom metaforar. Desse metaforane vil truleg ikkje vere verken litterære eller særleg kreative, og er kanskje heller ikkje brukte på ein bevisst måte for å forklare noko, men er ofte heller usynlege og konvensjonelle. Slike metaforar blir i denne avhandlinga kalla *konvensjonaliserte*¹⁴. I det andre perspektivet ser eg på korleis framstillinga i læreboka har noko å seie for korleis elevane lærer gjennom å analysere dei metaforane som er tydeleg signaliserte i teksten, ut frå tanken om at tydeleg signaliserte metaforar ofte vil vere lette å forstå og ta stilling til. Slike metaforar kallar eg *forklarande*.

1.6 Kvifor konvensjonaliserte og forklarande metaforar om kommunikasjon i lærebøker?

Eg vil seinare kome tilbake til kjenneteikn på både konvensjonaliserte og forklarande metaforar, men vil i denne samanhengen peike på at det er desse to metafortypene det er særleg relevant å utforske i lærebøker, både fordi lærebøker ofte har eit kvardagsleg språk og fordi lærebøker er forventa å vere forklarande og pedagogiske. Lærebøker blir då også ofte kalla pedagogiske tekstar (Selander 1994, Skjelbred og Selander 2004).

Konvensjonaliserte metaforar er ikkje alltid lette å få auge på i kvardagsspråk og lærebøker. Men det betyr ikkje at dei ikkje finst. Metaforforskaren og psykologen Raymond W. Gibbs hevdar følgjande: ”Bildespråk er ikkje avvikande eller ornamentalt, men er til stades overalt i kvardagsspråket”¹⁵ (Gibbs 1994:16, mi omsetjing). Liknande synspunkt er fremma av lingvisten George Lakoff og filosofen Mark Johnson, som dessutan hevdar at det er viktig å studere konvensjonaliserte metaforar fordi:

[M]etaforar kan i nokre høve vere svært nyttige og i andre høve ekstremt misleiande. Men fordi vi ikkje kan greie oss utan dei, er det klokt av oss å prøve å få ei så klar forståing som mogleg av korleis dei fungerer i språket – korleis dei kontrollerer måten vår å tenkje og oppfatte på, korleis dei saman formar komplekse begrepssystem, kva dei medfører og framhevar og kva dei skjuler¹⁶ (Lakoff & Johnson 1999:390, mi omsetjing).

I lys av slike synsmåtar kan ein hevde at metaforar spelar ei viktig rolle i språk generelt, også i lærebøker.

¹⁴ Diskursivt orientert metaforanalyse bruker termen ”konvensjonalisert” og ikkje ”konvensjonell”, for å få fram at bildestyrken i metaforar alltid er i endring.

¹⁵Figurative language is not deviant or ornamental but is ubiquitous in everyday speech.

¹⁶ Since we cannot do without such folk theories and metaphors, and since they can in some cases be extremely useful, while in other cases extremely misleading, it would be wise to get as clear an understanding as possible of how they operate – when they are present, how they control our reasoning and our very perceptions, how they hang together to form complex conceptual systems, what they entail and what they hide.

Innan naturfag har Clive Suttons (1993) studie av metaforar i naturvitskapleg forståing illustrert særleg godt metaforens rolle i naturvitskaplege lærebøker. Han vil reaktivere det ein med ein metafor kan kalle sovande metaforar i naturvitskapen. På den tida folk begynte å kalle hjertet ei pumpe, var pumpene truleg laga av tre og metall og lær, og folk ville dermed vere meir klar over at hjertet ikkje var ei pumpe, eigentleg. I dag er det truleg mange som vil seie at hjertet er ei pumpe, utan å tenkje på at «pumpe» er eit metaforisk uttrykk. Mot dette kunne ein innvende at hjertet er ei pumpe fordi det pumpar blod rundt i kroppen. Men i medisinsk forstand er hjertet ein muskel som trekkjer seg saman og vidar seg ut, og som gjennom desse rørslene fører til at blodet strøymer rundt i kroppen frå hjertet og tilbake. Hjertet er ikkje ei pumpe, men det kan fungere på same måten som ei pumpe.

Sutton hevdar at det finst to måtar å bruke språk på. Anten er ein medviten om at ein bruker metaforar, eller så er ein det ikkje. I det siste tilfellet tek ein språket for gitt. Er ein bevisst om at det er metaforar ein bruker, vil ein gjere det klart ved å uttrykkje seg på denne måten: «Lat oss tenkje på hjertet som ei pumpe». I det siste tilfellet vil det vere snakk om bevisst bruk av ein metafor, og sidan metaforen blir brukt i ein fagleg samanheng for å forklare korleis hjertet fungerer, kan vi kalle det ein forklarande metafor, og formuleringa "lat oss tenkje på" er ein måte å signalisere metaforen på.

Ein vesentleg grunn til å utforske emnet kommunikasjon med hjelp av metaforanalyse er at det finst ei mengd med måtar å framstille kommunikasjon på. Sidan emnet har så mange sider, kan det vere vanskeleg å definere og presentere det med hjelp av klare begrep, grenser og strukturar. På slike område vil vi ofte bruke metaforar¹⁷. I nokre høve bruker vi dei av forklarande grunnar, og vi bruker dei bevisst fordi vi ønskjer å forklare eit emne innan faget¹⁸. I andre høve bruker vi dei fordi dei ligg meir eller mindre gøynde i det språket vi har tilgang til, og då bruker vi metaforar utan å vite at det er det vi gjer. Det er derfor viktig å bli kjent med norskfagets metaforar, for dei gjev oss tilgang til kunnskap om kva som er rådande tenkjemåtar innan faget (Petrie & Oshlag 1993 [1979]).

Dei siste tjuefem åra har forskning innan kognitiv lingvistikk og semantikk kartlagt ei mengd konvensjonaliserte metaforar og vidare hevda at metaforane er uttrykk for ein tenkjemåte¹⁹. I ein artikkel om metaforforskning viser Gibbs til at det alt i 1979 var ei svært stor interesse for forskning om metaforar. Så stor var interessa

¹⁷ Dette er eit synspunkt som særleg er understreka av Lakoff & Johnson (1980 og seinare) og av Svare (2002:17). Svare legg større vekt på dette enn Lakoff & Johnson, som er meir opptekne av å vise at metaforar er til stades over alt i språket, også på område der vi trur vi har såkalla klare begrep, grenser og strukturar.

¹⁸ I ein studie av klasseromsmetaforar kallar Cameron (2003) forklarande metaforar for «deliberate metaphors».

¹⁹ Lakoff (1993:208) seier det slik: «The metaphor is not just a matter of language, but of thought and reason.»

at den kjende litteraturkritikaren og litteraturforskarer Wayne Booth meinte å kunne forutsjå at om interessa skulle halde fram å auke i same grad som før, ville det i året 2039 vere «more students of metaphor than people» (Booth 1979:47, her sitert etter Gibbs 1999:29)²⁰. Faktum er i alle fall at svært mange metaforforskarar dei siste tretti åra har vore opptekne av konvensjonaliserte metaforar brukte i kvardagsspråk²¹. Utgangspunktet for forskinga har ofte vore eit ønske om å avdekkje måten folk tenkjer på og endre denne. For sidan folk tenkjer i metaforar, kan ein finne ein nøkkel til folks tenkjemåte og kanskje også endre denne gjennom å avsløre metaforane. Om metaforar er den einaste måten folk tenkjer med hjelp av, er ei anna sak, og her vil både metaforforskarar og språkforskarar generelt ha ulike syn, sjølv om det er ei viss semje om at metaforar eit stykke på veg kan forklare tanke og språk. Dette kjem eg tilbake til i neste kapittel.

Ein teori om metaforar i kvardagsspråk kan hjelpe til med å gjere kvardagsspråket og dei konvensjonaliserte metaforane synlege og dermed vere godt eigna til å utforske ein bruksretta, funksjonell tekst med kvardagsspråk. Metaforane seier noko om måten vår å tenkje og oppfatte på, dei formar komplekse begreppssystem, dei framhevar noko og skjuler noko anna. Lakoff og Johnson er dei som framfor nokon har gitt bidrag til ei større innsikt i forholdet mellom metaforar, begrep og tenking, blant anna gjennom teoriutvikling og gjennom kritiske tekstanalysar av både fagleg og politisk retorikk. I denne avhandlinga bruker eg delar av deira apparat for metaforanalyse, med begrep som *kjeldeområde* (det området metaforen er henta frå) og *målområde* (det området metaforen blir brukt om)²². Slike begrep er i bruk også innan ein meir diskursorientert metafortradisjon (Deignan 2005).

Lakoff og Johnsons metaforteori har vore startpunkt og reiskap for fruktbare diskursorienterte metaforanalysar av språk i lærebøker og klasserom (Cameron 2003), analysar som omfattar både konvensjonaliserte og forklarande metaforar. Dei siste åra har den diskursorienterte metaforanalysen funne fram til andre, meir presise og meir kontekstuelt orienterte metodar for metaforbestemming enn det den kognitive tradisjonen har stått for. Der kognitiv metaforteori startar med *begrepsmetaforar* som Å SJÅ ER Å FORSTÅ og leitar fram konvensjonaliserte metaforar som bevis for dette, vil diskursorientert metaforanalyse starte med *konvensjonaliserte språklege metaforar i teksten*, til dømes med uttrykk som har med *å sjå* å gjere (I see what you mean) og så vurdere om språklege metaforar kan

²⁰ Dette kunne ha vore sitert frå mange fleire kjelder. Det er truleg det mest brukte sitatet i metaforlitteraturen i den kognitive tradisjonen.

²¹ «Kvardagsspråk» er kanskje eit noko upresist uttrykk. Det er likevel i samsvar med den terminologien som er brukt i den norske omsetjinga av klassikaren *Metaphors we live by* frå 1979. På norsk har boka fått tittelen *Hverdagslivets metaforer*, og «conventional metaphors» er omsett til «konvensjonaliserte metaforer».

²² Dette er forenkla og foreløpige definisjonar av begrep eg kjem tilbake til i 2.4 og i 4.4.

systematiserast til meir overgripande, *systematiske* metaforar innanfor tekstens univers. Her postulerer ein altså ikkje metaforar som strukturar i hjernen, men leitar etter mønster i aktuelle og konkrete tekstar. Sjølv om resultatet av analysen nokre gongar kan vere likt ved at ein kjem fram til dei same metaforane i dei to tradisjonane, er måten ein tenkjer om metaforar på, og måten ein analyserer på, ulik.

Min ståstad er innanfor diskursorientert metaforanalyse, der kognitiv metafor-teori er eit utgangspunkt for analyse av forståing av kommunikasjon i lærebøker i norsk. Men som eg nemnde ovanfor, er kognitiv metafor-teori omdiskutert. Diskusjonen og vidare kjenneteikn ved kognitiv metafor-teori, diskursivt orientert metaforanalyse og andre retningar innan metaforforskning kjem eg tilbake til i neste kapittel. I det følgjande vil eg gjere greie for tidlegare forskning om språk i lærebøker generelt og metaforar spesielt.

1.7 Tidlegare forskning om språk i lærebøker

I norsk samanheng har det vore publisert mange studiar av *kva* og *korleis* lærebøker kommuniserer. Det finst til dømes ideologikritiske og kulturkritiske studiar (Skjelbred 1975, Haavelsrud 1979, Sollie 1994 og Folkenborg 1999). Andre viktige studiar er Tønnesson (1998 [2001], 2004), der saktekstar blir analyserte som fleirstemte og samansette tekstar.

Desse studiane kan seiast å stå i same tradisjon som den analysen eg skal gjere her, blant anna fordi den har som mål å bevisstgjere språkbrukarar generelt og forfattarar spesielt om forholdet mellom språk, tenking og kommunikasjon. Vidare finst det studiar av elevars bruk og forståing av lærebøker, som til dømes Anne Charlotte Torvatn (1995, 2002) og Brit Mari Solemslie (2000). Torvatns studiar er av særleg interesse for mitt prosjekt, då ho viser korleis lærebøker er prega av språk med høg abstraksjonsgrad, og at dette skaper vanskar for lesaren. Etter mitt syn vil høg abstraksjonsgrad i tekstar ofte ha med konvensjonaliserte metaforar å gjere, og dersom lærebokforfattaren hadde nytta høvet til å forklare ord og uttrykk som har med faget å gjere, ville han eller ho ofte kunne bruke forklarande metaforar eller etymologi til å forklare og konkretisere begrep innan faget. Som vi skal sjå, er dette ein metode nokre lærebokforfattarar i mitt materiale gjer seg nytte av for å gjere lærestoffet meir konkret.

Andre studiar eg har drege lærdom frå, er studiar av korleis kunnskap blir presentert i lærebøker, som Cecilie Falck-Ytter (1996 og 1999) og Erik Knain (1999). Falck-Ytter har studert forståinga av sakprosasjangrar i lærebøker i norsk for mellomtrinnet og funne at mykje sjangerkunnskap er tatt for gitt, og at lite blir forklart for elevane om korleis sakprosatetekstar kan skrivast. Knain, som har skrivne avhandling om lærebøker i naturfag i vidaregåande skole med utgangspunkt i Hallidays funksjonelle grammatikk, har blant anna gjort studiar av det faglege metaspråket i bøkene og vist blant anna korleis prosessar og grammatiske metaforar er ein del av faget. Han hevdar at naturfagleg kunnskap blir presentert på ein lite

problematiserande måte i lærebøker, og at bøkene har som implisitt føresetnad at eleven vil gjere det han kan for å forstå verda på ein naturvitskapleg måte. Felles for Falck-Ytters og Knains studiar er påpeikinga av det sjølvsaute i faga, det som blir tatt for gitt og ikkje forklart.

Når det gjeld dei læreverka eg skal studere her, har fleire forskarar vist interesse for bøkene, ut frå ulike perspektiv. Det gjeld Nina Goga (1998), Dagrun Skjelbred (2000), Brit Mari Solemslie (2000), Ane Hoel (2001) og Sveinung Nordstoga (2001). Studiane dreier seg om bruken av forord og manglande samsvar mellom forord og innhald i bøkene (Goga), faglege og forklarande tendensar i læreverka (Skjelbred), elevars bruk og forståing av læreverket Pegasus, som er med i mitt materiale (Solemslie), omtale av Ibsen (Hoel) og framstilling av litteraturhistorie (Nordstoga). Av desse har særleg Skjelbreds arbeid vore nyttig for meg. Ho påviser blant anna korleis alle læreverka legg stor vekt på skriveprosessen og korleis det skal arbeidast med den.

Lise Iversen Kulbrandstad (Kulbrandstad 2003:213) peikar i ein interessant studie av minoritetelevars lesing på andrespråket blant anna på kor viktig overskrifta kan vere med omsyn til å gje eleven eit hint om kva teksten handlar om. Det viste seg at det metaforiske uttrykket *medaljens bakside* skapte problem når det var brukt som overskrift. Fordi elevane ikkje kjende uttrykket eller kunne gjere greie for kva det betydde, fekk dei også problem med å følgje resonnementet vidare i teksten. Det er neppe usannsynlig at elevar med norsk som morsmål også ville ha behov for ei forklaring på kva som er meininga med uttrykket *medaljens bakside* eller andre liknande uttrykk.

Også Anne Goldens arbeid (2001 a og b, 2005) har vore til inspirasjon for meg. Golden drøftar kva slags metaforar som er lette eller vanskelege å forstå for minoritetelevar og hevdar at bildesterke metaforar og metaforar brukte i ein ungdomskontekst lettare blir forstått enn andre metaforar, blant anna fordi konteksten gjer det lett å gjette kva det metaforiske uttrykket betyr. Goldens studie viser kor viktig det kan vere at metaforen blir vist fram eller gjort tydeleg i teksten, då dette kan vere ei hjelp til forståing.

I tillegg vil eg nemne at det våren 2005 låg føre ein rapport frå Utdanningsdirektoratet om minoritetelevars bruk og forståing av læremiddel på norsk, der underteikna har skrive om forståing av begrepsmetaforar i lærebøker i norsk, matematikk og naturfag (Aamotsbakken m.fl. 2005, Askeland 2006 a), og der eitt av funna var at særleg konvensjonaliserte metaforar skapte forståingsproblem i tekstar hos minoritetelevar både i grunnskole og vidaregåande skole²³. Eit anna funn var at desse metaforane såg ut til å bli tekne for gitt av lærebokforfattarane, i og med

²³ Eit døme på ein konvensjonalisert metafor som skapte forståingsproblem var uttrykket "et ømt punkt" i eit intervju med forfattaren Jostein Gaarder i ei norsk bok for utlendingar.

at dei sjeldan vart tematiserte, markerte eller forklarte i eller ved sidan av brødteksten.

Studiane ovanfor dreier seg om minoritetsspråklege elevar i grunnskole og vidaregåande skole. Ein studie av Jeanette Littlemore (2001) om korleis universitetslærarar bruker metaforar og korleis studentane oppfattar metaforar, peikar på at metaforar er viktige også i høgare utdanning. Littlemore studerte metaforar brukte i forelesingar på ei internasjonal avdeling på eit engelsk universitet, der studentane, som var frå Bangladesh, var høgt kvalifiserte både fagleg og engelskspråkleg. Likevel kunne studentane oppfatte metaforane annleis enn forelesaren hadde tenkt. Når forelesaren brukte metaforen *parent company*, vart denne av ein student oppfatta som *supplier*, ikkje som *controller*, som var det forelesaren ville ha fram. Littlemore peikar på at kjeldeområdet for metaforar, som i dette tilfellet er forholdet mellom foreldre og barn, ofte vil vere kulturspesifikt, og vidare:

It is not always easy to guess which meaning or connotation is intended. In this example the student had no difficulties with the lexical aspects of the metaphor, but was confused by its discursual and pragmatic features (Littlemore 2001:334).

Ein annan studie som dreier seg om metaforforståing, er den før nemnde studien til Lynne Cameron (Cameron 2003). Studien er ei utforsking av metaforar lærarar bruker til å forklare og til å oppretthalde og mediere aktivitetar i klasserommet, og dermed også ein studie av metaspråk om kommunikasjon. Eit av hennar funn er at elevar i grunnskolen (5. klasse) har problem med å forstå metaforar i fagtekstar dersom det ikkje finst tydelege signal i teksten om at eit språkleg uttrykk skal forståast metaforisk. Denne studien var det som sette meg på ideen om å utforske ikkje berre kva metaforar fortel om lærebokas forståing av kommunikasjon, men også korleis metaforar er signaliserte i teksten. Får lesaren eit hint om at eit gitt ord eller uttrykk skal forståast metaforisk? Camerons studie har også vore særleg nyttig for meg fordi den drøftar dei mange teoretiske og metodiske utfordringane innan metaforforsking og kombinerer ulike metafortradisjonar i metaforanalysen. Ikkje minst viser den kor viktig lærarens rolle er som mediator mellom eleven og læreboka, nettopp fordi læreboka gjev så mykje innforstått informasjon, blant anna gjennom metaforar som ikkje er signaliserte i teksten.

Å signalisere metakommunikativt at ein bruker metaforar, er ikkje berre viktig for læring, men også viktig i eit vidare retorisk perspektiv. Dersom eleven får vite at han har med ein metafor å gjere, kan han bli meir språkbevisst og dermed også i stand til å utøve språkleg sjølvforsvar overfor omtalen av kontroversielle emne. Innan lærebøker i samfunnsfag vil det til dømes ofte vere omtale av innvandringsspørsmål, men trass i at emnet er kontroversielt, ser det ikkje ut til at det blir brukt særleg mykje metakommunikative markørar for å markere metaforar i den siste generasjonen av lærebøker etter LK06 (Askeland 2008). Markørane er lite varierte og for det meste utelatne. Forfattarar av lærebøker i norsk er ofte høgt

utdanna norsklærarar med medvit om metaforar. På dette området kan det vere grunn til å vente seg ein større variasjon i bruken av markørar i teksten.

Andre studiar eg har kunna hente inspirasjon frå er blant anna Sutton, nemnt innleiingsvis, og Cleo H. Cherryholmes (1988), som har vist at studiar av og bruk av metaforar i lærebøker kan bidra til kritisk lesing. Vidare har Shawn Glynn (1996) drøfta korleis ein kan bruke analogiar i naturfaglærebøker for å skape større forståing for faget.

Eit anna og meir multimodalt perspektiv på metaforar og læring finst hos Carey Jewitt og Gunther Kress m.fl. (2001). Her blir det studert korleis fire ulike elevar i 7. klasse i naturfag forstår lærarens metaforar i undervisninga om celler i løk. Elevane hadde fått forklart at celler var det same som byggjesteinar. Elevane vart så bedne om å teikne celler ut frå forklaringa til læraren. Gjennom å studere teikningane til elevane fann ein at lærarens metafor «byggjestein» brukt om celler, vart omdanna til fire visuelt sett ulike oppfatningar av kva ein byggjestein er, realisert i ulike kontekstar, varierende frå ny murstein i ein bygard, murstein med sprekkar og til gammal murstein i hus på landet. Desse metaforane og fortolkingane kunne igjen vere ein peikepinn om kva elevane tenkte om fenomenet celler, om celler var ein del av den nære kvardagen i byen eller noko fjerntliggande langt ute på landet. Forsøket viser at metaforen utfordrar elevane til å gi metaforen mening ut frå egne erfaringar, som kan variere frå person til person. Jewitts eksempel viser kor viktige metaforar kan vere i fagformidling, og det viser også at ein metafor kan fungere i pedagogiske tekstar sjølv om elevane oppfattar metaforen noko ulikt. Metaforen er ei hjelp i læringsprosessen gjennom at eleven koplar ny kunnskap til kunnskap som er kjend frå før.

Ein studie som ikkje er spesielt innretta mot metaforforståing, men som likevel er av interesse i min samanheng, er den før nemnde Monica Reichenbergs avhandling om "röst och kausalitet" i læreboktekstar frå 2000. Her viser ho for det første til at lesing handlar om motivasjon, og at forfattaren kan bidra til motivasjon ved på ulike måtar å gje seg til kjenne i teksten, blant anna gjennom det ho kallar "röst". Reichenberg tek ikkje opp metaforbruk spesielt, men eitt av døma hennar på "röst" frå svenske lærebøker i historie er henta frå Grimbergs *Sveriges historia för folkskolan* frå 1923, der det berande eksempelet er ein forklarande metafor. Samfunnet slik Grimberg såg det i 1923 var så samansett og kunstferdig "att det kan liknas med människokroppen med dets organ" (Grimberg sitert etter Reichenberg 2000:58). "Röst" kan med andre ord også kome til syne gjennom metaforbruk.

Eit anna poeng hos Reichenberg er at det er viktig å markere kausalitet i læreboktekstar, for å støtte eleven i arbeidet med å lese mellom linjene. Reichenberg hevdar at det ikkje berre er i lyrikk og skjønnlitteratur ein må lese mellom linjene, men også i faglitteratur, og ikkje nok med det, det er faktisk vanskelegare å lese mellom linjene i faglitteratur enn i skjønnlitteratur. Ikkje alltid på grunn av metaforbruk, men kanskje fordi fag-og lærebøker ofte er skrivne av spesialistar innan

eit emne, og då er det lett å gløyme at elevane ikkje har så mange forkunnskapar som forfattaren skulle ønskje (Reichenberg 2000:25). Reichenberg peikar på kor viktig rolle læraren kan spele i lesing og kunnskapstileining gjennom tekstsamtaler om fagtekstar (Reichenberg 2007:100). Dette er synspunkt som peikar i retning av å sjå lærebøker i eit samhandlingsperspektiv, der teksten ikkje er noko gitt, men noko som blir til i samarbeid mellom forfattar, lesar og mediator, i dette tilfellet læraren.

I det heile er det mange synspunkt og perspektiv som kan trekkjast ut av tidlegare forskning om språk i lærebøker, perspektiv som kan komplettere og kommentere dei to hovudperspektiva eg ser læreboka i, undersøking av forståing av kommunikasjon gjennom metaforar og undersøking av signalisering av metaforar i framstillinga. Eitt av dei er at språk i lærebøker ofte er prega av høg grad av abstraksjon, og at dette i nokre høve har med metaforar å gjere, men at graden av abstraksjon blir mindre om ein forklarar metaforane eller viser kva opphav dei har. Metaforar kan dessutan fungere godt sjølv om elevar oppfattar dei på ulik måte, fordi elevar forstår og gjev metaforar meining ut frå egne erfaringar. Eit anna perspektiv er knytt til tendensen til implisitt språkbruk i lærebøker, der mykje kunnskap blir tatt for gitt og lite blir forklart, truleg fordi forfattaren er ekspert på emnet sitt, og så grundig sosialisert inn i ein fagkultur at han går ut frå at eleven gjer alt ho eller han kan for å bli medlem av denne fagkulturen. Men mykje tyder på at motivasjon har mykje å seie for kva elevar ønskjer å lære. Det viser seg også at metaforar kan by på vanskar for forståing blant elevar om metaforane blir tatt for gitt og ikkje blir forklarte i teksten. Eleven må lese mellom linjene i alle slags tekstar, og ofte meir i fagtekstar enn i skjønnlitterære tekstar. I all lesing blir lærarens rolle som mediator mellom elev og tekst svært viktig.

1.8 Problemstilling

Innleiingsvis i dette kapitlet viste eg til at kva som har vore rekna som grunnleggjande ferdigheiter i morsmålsfaget, har endra seg lite dei siste 200 åra, om ein ser bort frå at vi har fått nye medium som film, fjernsyn og Internett. Grunnleggjande ferdigheiter i vår tid dreier seg om å lese, skrive, tale og lytte i og med hjelp av ulike medium. Eg presiserte også at læreboka skal sjåast i to perspektiv i denne avhandlinga. Det første perspektivet dreier seg om lærebokas forståing av kommunikasjon gjennom metaforar i omtalen av grunnleggjande ferdigheiter. Det andre perspektivet handlar om lærebokas forklarande metaforar generelt, men særleg i framstillinga av litterær sakprosa kontra funksjonell sakprosa.

Det eg ønskjer å finne ut med denne studien, er følgjande:

Kva forståing av kommunikasjon kjem til uttrykk gjennom metaforar brukte om kommunikasjon i lærebøker i norsk for ungdomsskolen?

For å kunne svare på desse spørsmåla stiller eg følgjande delspørsmål:

- Kva for metaforar er brukte om grunnleggjande ferdigheiter i norskfaget som samtale, diskusjon, lesing og skrivning?
- Kva for metaforar er brukte om kommunikasjon gjennom norskfaglege sjangrar som reklame og gjennom medium som film, fjernsyn og Internett?
- Kva for metaforar er brukte om kommunikasjon gjennom norskfaglege sjangrar som forteljing og litterær sakprosa og sjangrar som omfattar funksjonell sakprosa?
- På kva måte er metaforane signaliserte i tekstane?

I det første delspørsmålet ønskjer eg å få fram skilnader og likskapar mellom metaforar brukte om ulike typar munnleg kommunikasjon og igjen samanlikne desse med metaforar brukte om lesing og skrivning, som ofte er knytt til skriftleg kommunikasjon. Her er det av særleg interesse å studere om metaforane er prega av prosess og konstruksjon, noko som kan tyde på at ein ser tekst i eit samhandlingsperspektiv, eller om dei er prega av behaldarmetaforen og rørmetaforen som reiskapar for overføring av informasjon, noko som kan tyde på at ein ser teksten som ein gitt storleik, der meininga er lagt ned på førehand.

Det andre delspørsmålet tek for seg multimodale tekstar og medium som film, fjernsyn og Internett. Også her kan det vere interessant å studere forholdet mellom prosess og overføring av informasjon, men også om andre metaforar kan få fram den retoriske krafta som ofte er i reklame og i multimodale tekstar.

Det tredje delspørsmålet tek for seg forholdet mellom forteljing og litterær sakprosa på den eine sida og funksjonell sakprosa på den andre sida. Er desse omtalte med metaforar prega av prosess og konstruksjon, eller av uhindra og enkel overføring av informasjon? Eller er det heilt andre metaforar som er brukte om desse sjangrane?

Det siste delspørsmålet knyter seg til korleis metaforane er signaliserte eller markerte i teksten. Kva for metaforsignal er til rådighet? Og kva for signal er brukte? Her er det av interesse å studere om det er ein bestemt type metaforar som er markerte eller signaliserte i omtalen av ulike sjangrar og medium, særleg i relasjon til omtalen av forteljing og litterær sakprosa kontra funksjonell sakprosa, også for å utforske potensialet for forklarande metaforar i sakprosa.

1.9 Framgangsmåte og teoretisk utgangspunkt

For å kunne svare på spørsmåla stilte i kapittel 1.8 har eg teke utgangspunkt i lærebøker i norsk for ungdomsskolen gitt ut i perioden 1997-99, i alt seks læreverk. Frå desse er det valt ut kapittel og delar av kapittel som handlar om relevante emne om kommunikasjon.

Med hjelp av manuell gjennomlesing har eg identifisert språklege metaforar som eg igjen grupperer til systematiske metaforar. For å kunne identifisere dei

språklege metaforane og systematisere dei, har eg henta inspirasjon og metodar frå eit større metaforanalyseprosjekt, *Metaphor Analysis Project*, ved Universitetet i Leeds, og særleg frå den delen av prosjektet som tek for seg *Finding Metaphors in Discourse Data*. I tillegg har eg fått utført ein test med utvalde uttrykk frå materialet for å kunne gjere tydelege skilje mellom metaforiske og ikkje-metaforiske ord og uttrykk.

Eit teoretisk utgangspunkt er Reddys framstilling av rørmetaforen saman med andre forskarars kommentarar til denne, blant anna Lakoff og Johnsons framstilling av sinnets metaforar i *Philosophy in the Flesh* frå 1999. Lakoff og Johnson byggjer i denne framstillinga på at det er kroppen som er avgjerande for korleis vi oppfattar verda. Våre erfaringar med å bevege oss i rommet gjer at vi dannar kognitive skjema som igjen er grunnlag for korleis vi lagar og forstår metaforar.

Lakoff og Johnson byggjer i si framstilling i hovudsak på Reddy (1979), Sweetser (1987, 1992) og Grady (1997, 1998) sine arbeid om metaforar om kommunikasjon, men lagar ei samla og systematisk framstilling av desse arbeida og presenterer dei innanfor ei ramme av ein større metafor om kommunikasjon, der dei presenterer projeksjonar (mappings) som blir rekna for å vere ein fast og bestandig del av metaforen. Andre forskarar, som representantar for korpusbasert metaforforskning (Deignan 2005), har stilt spørsmål ved Lakoffs og Johnsons framstilling av metaforar og etterlyser språklege belegg for nokre av dei. Andre innvendingar har kome frå psykolingvistisk orienterte metaforforskarar (Gibbs 1998,1999) der kulturens rolle i bruk, læring og forståing av metaforar blir framheva. Vidare har forskarar knytte til den diskursanalytisk orienterte tradisjonen, som Cameron (2003,2007), markert klar avstand til kognitiv metafor-teori. Desse er mindre overtydde om ein absolutt samanheng mellom kropp og tenking, og vil rekne inn kultur og kontekst som viktige faktorar i spørsmålet om korleis vi lærer og forstår metaforar. Innan denne tradisjonen er det utvikla metodar for metaforidentifisering som er språkleg orienterte, og som ikkje har som utgangspunkt at metaforar er faste strukturar i hjernen.

I mitt arbeid tek eg utgangspunkt i kognitiv metafor-teori og drøftar kva den kan bidra med i tekstanalyse, og kjem fram til at analysemetane innan denne tradisjonen ikkje høver så godt for mitt formål, som er å studere metaforar i eit kommunikativt perspektiv. I sjølve analysearbeidet bruker eg derfor metodar frå diskursorientert metaforanalyse, og har denne tradisjonen som det teoretiske utgangspunktet for arbeidet med å analysere språklege metaforar og gruppere dei til systematiske metaforar.

Når diskursorientert metaforanalyse er hovudsaka i avhandlinga, kan det synast merkeleg å bruke plass på å diskutere kognitiv metafor-teori. Men etter mitt syn er det umogleg å forklare utgangspunktet til diskursivt orientert metaforanalyse om ein ikkje gjer det mot eit bakteppe av kognitiv metafor-teori. Diskursivt orientert metaforanalyse er ein heller ny disiplin som har vakse fram parallelt med og i dialog

med kognitiv metafor-teori. Den diskursivt orienterte metaforanalysen har vore meir oppteken av empiri og av å utvikle pålitelege analysemetodar enn av å posisjonere seg teoretisk, og dette er hovudgrunnen til at den teoretiske diskusjonen dreier seg meir om kognitiv metafor-teori enn om diskursivt orientert metafor-analyse.

Den teoretiske diskusjonen dreier seg i første rekkje om konvensjonaliserte metaforar, men berører også metafor-signal og dei forklarande metaforane. I analysen av metafor-signal tek eg utgangspunkt i metafor-analysar av munnleg tekst i klasserommet utført av Cameron (2003), Deignan og Cameron (2003) og i metafor-analysar av skriftleg vitskapsspråk (Knudsen 2003) og av fleire andre sjangrar (Goatly 1997). Desse studiane har ikkje primært ei kognitiv tilnærming, men tek for seg kjenneteikn på forklarande metaforar relatert til sjangerbaserte, diskursive og pragmatiske kontekstar.

1.10 Disposisjon av avhandlninga

I dette første kapitlet har eg presentert utgangspunktet mitt, gjort greie for bakgrunn og problemstilling, plassert studien innan lærebokforskning og innan tradisjonen med diskursanalytisk metafor-forskning og gjort kort greie for framgangsmåten.

I kapittel 2 gjer eg først greie for ulike tilnærmingar til metafor-analyse, og forklarar nærmare kva som ligg i begrepet diskurs slik det er brukt i diskursivt orientert metafor-analyse. Vidare tek eg opp sentrale trekk ved diskursorientert metafor-forskning. Eg gjer også greie for ulike tilnærmingar til metafor-begrepet og for kognitiv metafor-teori og kritikken mot den. Sentrale namn her er Lakoff & Johnson, Grady og Sweetser. I denne samanhengen tek eg også opp og drøftar breiare det eg vurderer som dei viktigaste innvendingane mot kognitiv metafor-teori, slik dei er representerte blant anna hos Bredsdorff (1997), Grady (1997), Gibbs og Steen (1997), Grevy (1999), Svanlund (2001), Semino (2005), Cameron (2003), Musolf (2004), Deignan (2005) og Pinker (2007). Eg behandlar også begrepet forklarande metafor og metafor-signal med utgangspunkt i Cameron (2002), Cameron og Deignan (2003), Knudsen (2003) og Goatly (1997).

Kapittel 3 gjev ei oversikt over forskning om metaforar om kommunikasjon som er relevante for analyse av mitt materiale. Utgangspunktet er Reddys analyse frå 1979, som er blitt kommentert frå ulike perspektiv blant anna av Brugman, Grady og Lakoff og Johnson. Vidare gjer eg greie for forskning utført om metaforar om kommunikasjon av Linell (1996) og Taylor (1987), som begge dreg eit skilje mellom metaforar som handlar om overføring av kommunikasjon og metaforar som handlar om prosess og konstruksjon. Til slutt i dette kapitlet presenterer eg forskning relatert til metaforar om Internett og moderne medium.

I kapittel 4 gjer eg greie for materialet, presenterer læreverv og referansesystem og viser korleis eg har valt ut dei ulike kapitla og delar av kapittel som handlar om relevante emne om kommunikasjon. Eg gjer også greie for kva kontekstar kommunikasjonsbegrepet er omtalt i innan dei ulike lærevervka og for ulike dilemma

knytt til utval av tekstar i materialet. Vidare drøftar eg utvalet i forhold til problemstilling og formålet med metaforanalysen og tek opp emne relaterte til validitet og reliabilitet i studien.

Når det gjeld sjølve metoden, tek eg utgangspunkt i Cameron (2003) og Cameron og Deignan (2003). Cameron gjev saman med Deignan eit grundig bidrag til høvelege kategoriar til bruk i metaforanalyse både ved nærlesing av mindre corpora og ved arbeid med store corpora og drøftar også forskingsproblem knytt til begge måtane å analysere metaforar på. I samband med desse spørsmåla gjer eg greie for korleis eg har gått fram gjennom å bruke testar for identifisering av språklege metaforar og kva prinsipp som ligg til grunn for grupperinga av språklege metaforar til systematiske metaforar.

Kapittel 5 inneheld analysen av metaforar og metaforsignal. Her har eg delt inn metaforane i objekt- og reisemetaforar og presenterer dei systematiske og forklarande metaforane om dei ulike kommunikative aktivitetane og sjangrane kvar for seg. Forklarande metaforar blir registrerte om alle aktivitetar og sjangrar, mest for å sjå kva slags metaforsignal som er brukte eller ikkje brukte innan ulike kjeldeområde. I drøftinga avslutningsvis legg eg mest vekt på forklarande metaforar brukte om forteljing og litterær sakprosa i relasjon til forklarande metaforar brukte om andre sjangrar, som lesing og funksjonell sakprosa.

I kapittel 6 samanfattar eg funna frå analysen og diskuterer kva metaforbruk og metaforsignal i lærebøkene kan fortelje om lærebokforfatarane si forståing av kommunikasjon gjennom ulike sjangrar og medium knytte til norskfaget, før eg i nokre avsluttande kommentarar peikar på vidare forskning om metaforbruk og språk i lærebøker i norskfaget.

Kapittel 2: Definisjonar og teoretisk bakgrunn

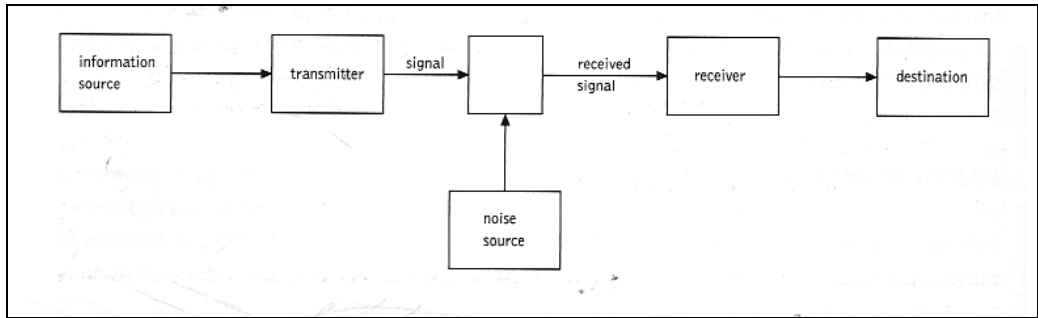
Innleiingsvis i dette kapitlet tek eg for meg sentrale begrep knytt til problemstillinga i kapittel 1. Bruken av begrep som munnleg og skriftleg kommunikasjon, forteljing, litterær sakprosa og funksjonell sakprosa er nøye knytt til korleis desse begrepa er brukte og kategoriserte i materialet. Dei blir derfor blir ikkje behandla i dette kapitlet, men blir gjort greie for i kapittel 4, under omtale av materialet. Her i dette kapitlet gjev eg først ei oversikt over ulike tilnærmingar til begrepa ”kommunikasjon” og ”diskurs”, før eg gjer greie for ulike retningar innan metaforforskning, med særleg vekt på diskursorientert metaforforskning, som er den retninga denne avhandlinga plasserer seg innanfor. Deretter drøftar eg ulike tilnærmingar til metaforbegrepet relatert til ulike retningar innan metaforforskning med særleg vekt på skiljet mellom begrepsmetafor og systematisk metafor og definerer metaforbegrepet for mitt formål for denne analysen.

Vidare i kapitlet gjer eg nærmare greie for grunnlaget for kognitiv metafor teori og drøftar teorien ut frå den kritikken som har vore reist mot den frå dei ulike retningane for metaforforskning nemnde i kapittel 1. Til slutt i kapitlet gjer eg greie for forskning knytt til det eg har valt å kalle forklarande metaforar, og viser vidare kva eg legg i dette begrepet og i begrepet metaforsignal.

2.1 Kommunikasjonsbegrepet

Som eg alt har vore inne på, blir begrepet «kommunikasjon» brukt om mange ulike fenomen. Etymologisk har kommunikasjonsbegrepet utgangspunkt i det latinske *communicare* som betyr å *gjere felles*. I språkvitskapleg samanheng er kommunikasjonsbegrepet definert blant anna av Winfried Nöth (1990) og Kjell Lars Berge (1997). Dei hevdar begge at fenomenet kommunikasjon er mangetydig og vanskeleg å bruke i praktisk empirisk arbeid, eller for å seie det med Nöth: «the meaning of the term is extremely diffuse». På slike område er det at metaforar og modellar byr seg fram som ein måte å definere eller beskrive eit fenomen på.

Nöth i *Handbook of semiotics* legg særleg vekt på å drøfte ulike visuelle modellar for kommunikasjon, kva aspekt ved kommunikasjon desse legg vekt på, og korleis dei er blitt forstått kommunikasjonsteoretisk gjennom historia. Nöth går særleg inn på ein lineær modell, som er Shannon og Weavers kommunikasjonsmodell frå 1949, også nemnt i kapittel 1 i denne avhandlinga som ein modell som er blitt sterkt kritisert. Nöth tek også for seg kritikken av denne modellen, men hevdar at ”in the history of communication theory, Shannon & Weavers’ model has been so influential that it cannot be ignored in a handbook of semiotics” (op.cit:174). I si opphavelige form såg modellen slik ut:



Shannon og Weavers kommunikasjonsmodell (her henta frå Kress og van Leeuwen (1996: 46))

Shannon og Weavers modell ovanfor viser kommunikasjon der *signal* (lydbølger) går i ei kjede frå *informasjonskjelda* (hjernen) med ein *bodskap* til *sendar* (taleorgana) via ein *kanal* (lufta) til *mottakar* (mottakarens høyreorgan) slik at *bodskapen* når *målet* (mottakarens hjerne). Det som eventuelt hindrar lyden i å nå fram, uønska forstyringar, blir kalla *støy*. Shannon og Weaver har i si framstilling av modellen presisert at modellen handlar om tekniske prosessar og at den ikkje tek for seg semantiske og pragmatiske aspekt knytte til kommunikasjon. Dette blir også understreka av Nöth. Modellen deira er meint å handle om signal, om fysiske fenomen, den handlar ikkje om teikn, som er mentale fenomen. Likevel handlar modellen implisitt om teikn, i og med at Shannon og Weaver bruker termen *bodskap* (message), og definerer den som "a sequence of elementary symbols", der symbol refererer til teikn. På denne måten blir "message" synonymt med tekst, hevdar Nöth med rette. Bodskapar har med meining å gjere og krev ein mental prosess med innkoding og avkoding. Derfor er då også bodskapen plassert i modellen mellom kjelde og sendar og mellom mottakar og mål. Sjølv om modellen er meint å handle om fysiske fenomen, blir den ofte oppfatta og brukt om mentale fenomen, og det er særleg bruken av ordet *bodskap* som er problematisk når det gjeld denne modellen, hevdar Nöth. Dette synspunktet er også fremma av Reddy i hans kritikk av rørmodellen. Dette kjem eg tilbake til i neste kapittel under framstillinga av forskning om metaforar om kommunikasjon.

Det er ikkje berre nemninga *bodskap* som har fått fotfeste i framstillingar om kommunikasjon, men også ulike variantar av *kanal*, *medium*, *sendar* og *mottakar*, og Nöth viser korleis desse er blitt brukte i seinare utbygde versjonar av den lineære kommunikasjonsmodellen.

Nöth kommenterer også to andre typar modellar, nemleg den sirkulære modellen, som får fram lyttarens reaksjon på bodskapen, og den autopoietiske modellen, som i særleg grad skal framheve lyttarens eller mottakarens autonomi og den meningsskapinga som går føre seg inne i dei kommuniserande. Det er denne siste modellen som er blitt kommentert og brukt i tekstanalyse av Tønnesson (Tønnesson 2002, 2004), også nemnt i kapittel 1.

I lingvistikkleksikonet *Concise encyclopedia of philosophy of language* frå 1997²⁴ peikar Berge på at kommunikasjon som fenomen har heller låg status i lingvistikken. Lingvistar er for det meste opptekne av språk, ikkje av kommunikasjon. Språk representerer ein intellektuell struktur, mens kommunikasjon berre er ein av mange underordna funksjonar språk kan ha. Dette er ei retning særleg representert ved det Berge kallar "The Abstract Objectivist View", typisk representert ved blant anna Chomskys skilje mellom "competence" og "performance". I denne måten å tenkje på blir språk noko som kjem før kommunikasjon.

Men det finst andre og meir dialogorienterte tilnærmingar til språk. Berge nemner her blant anna den sovjetiske dialogismen, representert ved Voloshinov, Vygotsky og Bakhtin, som ser på språk som essensielt dialogisk og fundamentalt sosialt, med nære band mellom tanke, tale, kommunikasjon og tradisjon. Språket i seg sjølv er dialogisk i vid forstand og er ein stadig kommunikasjonsprosess. I ei slik forståing av språk gjev det ikkje mening å skilje kommunikasjon frå språk eller omvendt, då dette vil vere to sider av same sak. Som eg nemnde i kapittel 1 er det blant anna denne siste forståinga av kommunikasjon som er lagt til grunn for kommunikasjonsforståinga i L97.

Men trass i at lingvistar har vore lite opptekne av kommunikasjon, er det ifølgje Berge mogleg å risse opp fire tankemodellar eller metaforar²⁵ for å drøfte ulike måtar å nærme seg kommunikasjonsforskning på²⁶ innan lingvistikken. Dei fire tankemodellane er den lineære modellen, sirkelmodellen, feedbackmodellen og autopoiesis-modellen. Dei tre første modellane har mykje felles med dei modellane som er kommenterte av Nöth ovanfor, men Berge ser dei i forhold til ulike tilnærmingar til språk og gjev ei meir nyansert framstilling av det Nöth kallar den sirkulære modellen.

Den lineære modellen er den enklaste kommunikasjonsmodellen, først og fremst knytt til Shannon og Weavers informasjonsteori som hos Nöth ovanfor. Men Berge tek i tillegg opp at det intensjonelle i kommunikasjonen er eit trekk ved denne modellen, og dermed blir også klassisk retorikk, der kommunikasjon er det same som intensjonell kommunikasjon, ein kommunikasjonsteori som kan framstillast med hjelp av den lineære modellen. No kan ein innvende at om ein ikkje hadde

²⁴ Artikkelen var først trykt i *Encyclopedia of Language and Linguistics*, og er seinare trykt opp i andre leksika.

²⁵ Forholdet mellom metaforar og modellar er nærmare drøfta hos Black (1962:219 ff) og hos Svare (2002:63 ff) som gjev fleire døme på korleis metaforar og modellar kan vere eitt og det same i naturvitskap, der blant anna Saturns satelittar og solsystemet har vore grunnleggande metaforar for å forstå og forklare atomet.

²⁶ Dei fire tankemodellane er den lineære modellen, sirkelmodellen, feedback-modellen og autopoiesis-modellen. Disse er nærmare kommenterte hos Tønnesson (2001) med blick for kva dei kan brukast til i praktisk tekstanalyse.

intensjonalitet, men andre kriterium for inndeling, ville det vere mogleg å argumentere for at retorikk representerer meir enn eit lineært syn på kommunikasjon, men i denne samanhengen er intensjonalitet i kommunikasjon eit kriterium som kan få fram interessante skiljeliner mellom ulike syn på kommunikasjon. For mitt formål er Berges synspunkt om retorikk som representant for den lineære kommunikasjonsmodellen interessant fordi L97 også nemner retorikk som ei av fleire tilnærmingar til kommunikasjon i norskfaget. Som nemnt innleiingsvis og ovanfor er L97 prega av eit dialogisk og prosessorientert kommunikasjonssyn, der også retorikk har sin plass. Dersom intensjonalitet er eit kriterium for å skilje mellom lineære tankemodellar og andre måtar å tenkje om kommunikasjon på, er det rimeleg å sjå på retorikk som ein lineær tankemodell. På den andre sida har retorikk eit dialogisk potensial, i og med at det er mogleg å tenkje inn ein mottakar og ein respons frå denne. Denne sida av retorikk er særleg utvikla av Jørgen Fafner, som vil skilje retorikk frå propaganda ved å definere den første som dialogisk og den andre som monologisk (Fafner 1985). For å overtyde lyttarane vil retorikaren setje seg i deira stad. På den måten er retorikken dialogisk, hevdar Fafnar. Motsetninga mellom eit monologisk og dialogisk syn på kommunikasjon er elles utførleg gjort greie for hos Linell (Linell 1998) også nemnt innleiingsvis i denne avhandlinga. Det monologiske synet på kommunikasjon kjem først og fremst fram gjennom at kommunikasjon blir framstilt som ein "frå-til"-prosess og ikkje som ein "mellom"-prosess.

Dette intensjonelle og monologiske synet på kommunikasjon blir utfordra i dei tre andre modellane Berge nemner. Sirkelmodellen gjev mottakaren ei meir aktiv rolle og framstiller kommunikasjon som ein kreativ, dynamisk prosess, der kommunikasjon ikkje berre er overføring av mening. Kommunikasjon er likevel sett på som intensjonell, som i den lineære modellen, men altså på langt nær så enkelt framstilt. Kommunikasjon i sirkelmodellen er sett på som eit system med spørsmål og svar der begge partar er med og konstruerer budskapet, og der misforståing kan vere vanlegare enn forståing, noko som gjer at prosessen må halde fram for å klargjere mening. Kommunikasjonsdeltakarane forpliktar seg på å følgje visse reglar for kommunikasjon, som Grices konversasjonelle implikaturar (Grice 1976) eller Habermas universalpragmatikk (Habermas 1976, 1981). Innan denne forståingsramma vil kommunikasjon innebere ei viss gjensidig moralsk forplikting, som at ein t.d. snakkar sant, og at ein går ut frå at andre følgjer dei same prinsippa som ein sjølv gjer.

Den tredje modellen, kalla feedback-modellen, skil seg frå dei føregåande ved at den kvittar seg med oppfatninga av at kommunikasjon må vere intensjonell. I denne modellen blir all åtferd kommunikativ. Målet med kommunikasjon sett innanfor denne modellen, er ikkje å komme fram til felles forståing, men heller å forstå at slike mål er idealiserte. Det er ikkje mogleg å forstå kvarandres intensjonar fullt ut eller dele kvarandres mentale verd på grunn av maktrelasjonar i samfunnet.

Maktrelasjonar treng ikkje vere intendert til stades i språket, men vil likevel vere det. Innan denne modellen kan det vere vanskeleg å skilje kommunikasjon frå informasjon. Ein måte å gjere det på, er å sjå på kommunikasjon som både informasjon, formidla bodskap og forståing av bodskapen, for å famne om heile kommunikasjonsprosessen. Dette er ein modell som viser kor vanskeleg kommunikasjon er, og som etter mi meining i høg grad problematiserer det ein tek for gitt i kommunikasjon i dagleglivet. Modellen byggjer blant anna på synspunkt frå den engelske sosialantropologen og lingvisten Gregory Bateson, som går ut på at ein ikkje kan ikkje-kommunisere.

Dei tre modellane som til no har vore kommenterte, kviler alle på ei forståing av at det er ein fiks ferdig bodskap som blir kommunisert, kvar gong ordet går fram og tilbake mellom kommunikasjonspartane. Den fjerde modellen, autopoiesis-modellen, har som føresetnad at bodskapen ikkje er fiks ferdig, men blir skapt undervegs, gjennom meiningsskapinga som går føre seg inne i dei kommuniserande. Dette er ein modell som harmonerer med det Nystrand kallar sosial interaksjonisme og med Bakhtins forståing av kommunikasjon, der bodskapar ikkje blir overførte frå skrivar til lesar, men blir bygde undervegs i samhandlingsprosessen dei imellom.

Med utgangspunkt i Nöth og Berges framstilling av ulike måtar å forstå kommunikasjon på, ser vi at det er eit visst mangfald i språkvitskaplege tilnærmingar til emnet. I tillegg kjem at det finst modellar utvikla for å vise kva funksjon språket kan ha, som Karl Bühlers modell (Bühler 1934) om språkets tre funksjonar, som er i bruk i enkelte av lærebøkene i mitt materiale, og dei ulike språkfunksjonane hos Roman Jakobson (Jakobson 1978), som er ein meir avansert modell med fleire funksjonar, men som truleg er blitt vurdert som for avansert for ungdomstrinnet. Dette er modellar som er meint å vise ulike funksjonar språkbruk kan ha, men som ikkje er meint som forklaring på kva kommunikasjon er.

No er det viktig å ha in mente at Berges framstilling ovanfor først og fremst handlar om tankemodellar for kommunikasjon og ikkje nødvendigvis visuelle modellar. Berges framstilling eignar seg til å beskrive korleis kommunikasjon blir forstått og framstilt, og kan dermed eigne seg til å ramme inn det som er fokus i denne avhandlinga, nemleg forståing av kommunikasjon i lærebøker.

I første kapittel i denne avhandlinga tok eg opp korleis kommunikasjon er forstått i norskfaget, og viste der til Tønnesson og Svennevig, som begge tek avstand frå at den lineære modellen kan vere dekkande for norskfagets forståing av kommunikasjon. Eg viste også til ein analyse av bruken av kommunikasjonsmodellar i dei lærebøkene som utgjer materialet for denne avhandlinga (Askeland 2006), der det viser seg at Shannon og Weavers modell framleis er i bruk i tre av seks læreverk i norsk for ungdomsskolen i 1997. Eitt av dei seks læreverka presenterer ein sirkulær modell, og eitt læreverk presenterer ein retorisk kommunikasjonsmodell, mens verken feedbackmodellen eller autopoiesismodellen er representerte i læreverka, i alle fall ikkje via visuelle modellar. Kommunikasjonsforståinga slik den viser seg i

visuelle modellar er med andre ord prega av den lineære og den sirkulære modellen. Analysen vil vise om kommunikasjonsforståinga slik den viser seg gjennom metaforar i verbalspråket er prega av den same motsetninga, eller om det er andre skilje som kjem til syne.

Det er mykje som tyder på at den same kommunikasjonsforståinga er å finne i lærebøker for vidaregåande skole i same tidsperioden. Tønnessen (2002) hevdar at alle dei seks læreverka for vidaregåande skole som var på marknaden i 2002 "sit fast" i eit konvensjonelt syn på kommunikasjon, trass i at bøkene framstiller kommunikasjon som ein dialogisk prosess: "Også tanken om dialogisk kommunikasjon, der lesaren/lyttaren/sjåaren direkte eller indirekte melder tilbake undervegs, kviler ofte på ei tenking der det er ein fiks ferdig bodskap som blir transportert" (op.cit:19). Det som etter Tønnessons meining blir ignorert i lærebøkene forståing av kommunikasjon, er den meiningsskapinga som går føre seg inne i dei kommuniserande.

Utgangspunktet mitt er å analysere forståing av kommunikasjon i lærebøker i norsk for ungdomsskolen. Som reiskap i analysen bruker eg diskursorientert metaforanalyse, der kognitiv metafor-teori ikkje er ei hovudsak i seg sjølv, men eit teoretisk startpunkt for å utvikle reiskap i analysen. I denne samanhengen er det av interesse å sjå korleis kommunikasjonsbegrepet er forstått i kognitiv metafor-teori, først og fremst hos Lakoff og Johnson.

For Lakoff og Johnson (1999:235 ff) er kommunikasjon eit vidt begrep som både dekkjer aktivitetar som tale, lytte, forstå, tenkje og i det heile å prøve å forstå og gjere seg forstått gjennom ulike medium. Kommunikasjonsbegrepet blir vidt fordi det er daglegspråket og «folk theory» (op. cit.:352) som er av interesse for kognitiv metafor-teori. «Folk theories» er noko anna enn ekspertkunnskap eller vitskapelege teoriar, og dei kan vere meir eller mindre bevisst kunnskap i ein kultur. Lakoff og Johnson poengterer at «there are often good reasons for these models, and in many cases folk theories work sufficiently well to serve everyday purposes» (op.cit.ibid). «Folk theories» er med andre ord ikkje eit nedsetjande begrep, men eit uttrykk for menneskeleg erfaring. Eg har tidlegare nemnt at begrepet "kvardagsforståing" kan dekke noko av det same som "folk theories". Begrepet "kvardagsforståing" er interessant fordi det impliserer at det finst ei meir formell forståing, som då vil vere måten eit begrep er forstått på i vitskapen.

I lærebøker i norsk vil det truleg finnast metaforar basert på både «folk theories» og på vitskapelege forståingar av kommunikasjon. Det vil derfor ikkje tene formålet å definere kommunikasjonsbegrepet i forkant. Kommunikasjon er eit komplekst fenomen. Utgangspunktet mitt er som nemnt at det finst ei mengd med måtar å beskrive fenomenet på, alt etter kva type kommunikasjon ein har med å gjere.

Oversikt over forskning om metaforar om kommunikasjon i neste kapittel og metaforanalysen i kapittel 5 vil vise at det finst fleire ulike metaforar for

kommunikasjon. Ein kan velje å sjå desse måtane som motstridande, men ein kan også sjå på dei som utfyllande. Fordi kommunikasjon går føre seg i mange ulike kontekstar, vil metaforane og måtane vi tenkjer om begrepet på, vere mangfaldige, også i norskfagleg samanheng. På den andre sida vil det kanskje vere mogleg å sjå eit visst mønster i kva typar metaforar som er brukte om ulike ferdigheiter og sjangrar, eit mønster som vil kunne fortelje noko om korleis begrepet kommunikasjon blir forstått på ulike område i norskfaget.

2.2 Diskursbegrepet

Eg har tidlegare i denne avhandlinga drista meg til å bruke begrepet diskurs opptil fleire gongar utan å definere det, og har også fleire gongar plassert denne avhandlinga innan retninga diskursivt orientert metaforanalyse. At avhandlinga er plassert innan denne tradisjonen, vil ikkje seie det same som at avhandlinga relaterer seg til diskusjonen rundt kritisk diskursanalyse, med kvalifiserte deltakarar som Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Teun van Dijk og andre. Det synes likevel å vere på sin plass å gjere greie for korleis eg bruker begrepet "diskurs" i denne samanhengen, då diskurs er eit begrep som blir brukt på mange måtar.

I ei forskingsoversikt over sjangerbegrepet slik det er brukt i kritisk tekstanalyse diskuterer Per Ledin (Ledin 2001) relasjonen mellom sjanger-og diskursbegrepet. Kritisk tekstanalyse er særleg influert av Foucaults diskursbegrep som er eit vidare begrep enn sjanger. Ein diskurs i denne tydinga er knytt til ein sosial institusjon og er relatert til visse sosiale posisjonar og er dessutan forma av maktforhold. Ein diskurs kan bestå av fleire sjangrar og rommar eit visst grunnleggjande perspektiv. Ein akademisk diskurs dreier seg om visse førestillingar forskarar har om til dømes forskaren si rolle i samfunnet, om kva ein teori eller ein metode er, og korleis ein generelt skal ordleggje seg. Denne diskursen møter vi i mange sjangrar, som avhandlingar, tidsskriftartiklar, konferanseinnlegg og anna. I denne tradisjonen blir diskurs eit heller abstrakt begrep knytt til bestemte måtar å tenkje og uttrykkje seg på.

Foucaults sjangerbegrep har etter Ledins mening inspirert Fairclough, som definerer diskurs som "way of signifying experience from a particular perspective" (Fairclough sitert etter Ledin 2001:24), og som strekar under at diskursar er forma av maktforhold og er ideologisk ladde.

Ledin peikar med rette på at diskursbegrepet hos Fairclough og Foucault kan kontrasterast til diskursbegrepet hos Habermas, der begrepet ikkje inkluderer makt, men byggjer på ei førestilling om ideell kommunikativ handling og ein herredømmefri dialog.

Innan språkvitskapen finn vi ifølgje Ledin ein tredje variant av diskursbegrepet. Der kan diskurs kort og godt bety "tekst i kontekst" eller "språket i bruk". Per Linell

tek for seg to variantar av diskursbegrepet i språkvitskapen: "Individuals' use of language or interactions-in-contexts". Sjølv definerer han diskurs på denne måten:

I shall use the term 'discourse' in a rather substantive sense: a (piece of) discourse is a stretch of concrete, situated and connected verbal, esp. spoken, actions (Linell 1998:6).

Av definisjonen ser ein at Linell er særleg oppteken av munnleg kommunikasjon. I samanhengen sitatet er henta frå, er utgangspunktet eit ønske om å skilje mellom eit formalistisk og eit funksjonalistisk syn på språk, der diskursbegrepet for formalistane etter Linells meining er sekundært i forhold til teoriar om språksystemet og individets språklege kompetanse, og der grunnleggjande einingar for analyse er stabile storleikar uavhengige av kontekst. Eit funksjonalistisk syn på språk vil derimot ha konteksten med som ein faktor i analysen. Svennevig seier det slik:

For å skille tekst som struktur og tekst som ytring er det vanlig å kalle tekstytringer i kontekst for *diskurs*. Studiet av tekst som struktur foregår i disiplinen *tekstlingvistikk*, mens studiet av tekster som ytringer i sosial samhandling foregår i disiplinen *diskursanalyse* (Svennevig 2001:110).

Svennevig bruker her diskursbegrepet både om munnlege og skriftlege tekstar, og viser også korleis begge former for tekst kan studerast som ytringar i sosial samhandling.

Også Nystrand bruker begrepet diskurs, og skil mellom to former: normal versus heteroglossisk, der den siste er prega av lagdeling, mangfald og det tilfeldige, der eikvar kommunikativ utveksling er "produkt av et gjensidighetsforhold mellom taler og lytter, mellom avsender og mottaker" (Bakhtin 1973:85, sitert etter Nystrand 1997:134). Den normale diskursen, derimot, er retta mot at uttrykksmåten og diskursmønstra hos innfødde språkbrukarar hovudsakleg er like hos eitkvart medlem i eit språksamfunn. Innan normaldiskursens måte å tenkje på finst det normallesarar og normaltekstar, mens det innan den heteroglossiske diskursen er reelle lesarar og reelle tekstar, skapte av lesar og skrivar i samarbeid.

Som vi har sett, er diskursbegrepet brukt i mange samanhenger og med mange betydningar. I denne avhandlinga er diskurs det same som "språket i bruk" eller "tekst i kontekst". Avhandlinga er som nemnt inspirert av diskursivt orientert metaforforskning der diskurs blir definert relatert til kontekst. Innan diskursanalytisk orientert metaforforskning, der Cameron er ein framstående forskar, er diskurs definert på denne måten:

Discourse is taken here as 'language in use'. Language in use, including metaphor, always occurs in a specific context, where it is produced and made sense of, by specific people. A discourse perspective attempts to keep metaphor contextualized (Cameron 2003:3).

Konteksten kan i prinsippet vere endelaus, men for analyseformål av pedagogiske tekstar kan den i brei forstand vere formell utdanning, og i snever forstand kan den vere reint språkleg, slik tilfellet er når vi skal avgjere om ei ytring skal tolkast som

ein metafor eller ikkje. Konteksten er også sosial og interaksjonell på den måten at ytringar blir skapte av lesar og skrivar i samarbeid.

Cameron bruker uttrykket *You're on the right track* som døme på kva den fysiske konteksten har å seie for tolkinga. Blir det ytra i ein matematikktime, vil det mest sannsynlig bli tolka metaforisk. Blir ytringa framsett i ein kroppsøvingstime der ein til dømes dreiv med løping eller orientering, ville *track* kunne ha blitt forstått bokstaveleg og ikkje metaforisk. Også den sosiale konteksten kan bety noko for korleis denne ytringa blir tolka. I ein undervisningssamanheng, med eit asymmetrisk forhold mellom lærar og elev, vil den sosiale konteksten kunne beskrive og forklare at metaforar også har med kjensler å gjere og vidare vise korleis metaforen kan forståast i ein interaksjonell samanheng. Når ein elev har svart feil på eit spørsmål læraren har stilt, og læraren seier til eleven at han eller ho er på rett spor, er dette ei ytring som viser at metaforen kan ha som verknad å hindre at eleven taper ansikt. Etter mi meining vil også metaforsignal i pedagogiske tekstar, der forfattaren med hjelp av ulike signal viser eleven at ord og uttrykk skal tolkast metaforisk, kunne sjåast i lys av den sosiale og interaksjonelle konteksten.

Analysen i denne avhandlinga er ikkje primært retta mot metaforar som stabile einingar i teksten, men mot studiet av ytringar i kontekst, der konteksten er med på å avgjere om ytringa er metaforisk eller ikkje. Vidare er analysen særleg retta mot språket i bruk og mot korleis metaforar er signaliserte overfor lesarane, og er dermed ein studie av tekst som ytring i sosial samhandling. For å forstå kva som kjenneteiknar diskursivt orientert metaforanalyse, er det nødvendig å sjå den i relasjon til andre retningar, først og fremst i relasjon til Lakoff og Johnsons kognitive metaforteori.

2.3 Ulike retningar innan metaforforskning

Lakoff og Johnsons begrepsapparat og argument for metaforens sentrale rolle for tenking har blitt utforska og utvikla i ei mengd med studiar innan psykologi, lingvistikk, kritisk diskursanalyse og filosofi. Denne forskinga kan kategoriserast på mange ulike måtar. Ein kan til dømes gjere eit grovt skilje mellom metaforanalyser baserte på eit kognitivt lingvistisk syn på metaforar og andre tilnæringsmåtar, som til dømes det aristoteliske synet eller det interaksjonistiske synet, slik det til dømes er blitt gjort hos Lakoff og Johnsons ulike framstillingar frå 1980, 1989 og 1999. Dette er ein inndelingsmåte som kviler på metaforteoretiske skiljelinjer, og som eg skal gjere nærmare greie for i neste delkapittel.

Ein annan inndelingsmåte basert på kva som er *formålet* med forskinga, er gjort nærmare greie for hos Deignan (Deignan 2005: 75 ff). I ei framstilling av gjeldande metaforforskning deler ho feltet i tre:

1. Kognitiv og psykolingvistisk metaforforskning
2. Korpusbasert metaforforskning
3. Diskursanalytisk metaforforskning

Den kognitive og psykolingvistiske metaforforskinga dreier seg om å undersøkje menneskets begrepsstrukturar og tankeprosessar, med andre ord kva som skjer i hjernen. Her er ein oppteiken av om det finst eit avgrensa og identifiserbart sett med begrepsmetaforar, om nokre metaforar er meir sentrale enn andre og vidare korleis metaforisk språk blir danna og oppfatta. Forskarar som er opptatt av å identifisere begrepsmetaforar er blant anna Lakoff og Johnson (1980, 1989, 1999), Kövecses (2000, 2002) og Grady (1997), mens Gibbs er det mest sentrale namnet innan den psykolingvistiske metaforforskinga (t.d. Gibbs 1994, 1998, 2006).

Den korpusbaserte metaforforskinga dreier seg om kva for metaforar som er språkleg tilgjengelege. Etter Deignans oppfatning er korpusbasert metaforforsking nødvendig for å utforske, drøfte og presisere kognitiv metafor-teori. Slik ho ser det, utgjer kognitiv metafor-teori eit svært nyttig rammeverk for metaforanalyse, men teorien har etter hennar meining ikkje gode og klare nok kategoriar som reiskap for ein språkleg fundamentert analyse. Deignan gjev fleire døme på korleis korpusbasert metaforanalyse, som gjev høve til å arbeide med store tekstmengder på tvers av både sjangrar og kulturar, har vore nyttig for å utvikle teorien vidare.

Den tredje retninga innan metaforforsking er den diskursanalytiske, og det er innan denne retninga min studie kan plasserast. Den diskursanalytiske metaforforskinga står i motsetning til både den korpusbaserte og den psykolingvistiske metaforforskinga²⁷ som har som mål å utvikle og teste teoretiske modellar for språk og tanke. Diskursanalytisk metaforforsking skal ikkje teste teorien, men bruker kognitiv metafor-teori som eit rammeverk og startpunkt for analysen. Diskursanalytisk metaforforsking:

[...] do not generally attempt to test the theory, or other theoretical models, in themselves. Instead, their main interest is in how speakers use language to create meaning, metaphor being one tool in this task (Deignan 2005:123).

Ein annan skilnad mellom kognitiv og diskursanalytisk metaforforsking er at den sistnemnde så å seie alltid arbeider med språk i kontekst i naturlege tekstar og ikkje med oppdikta eller isolerte setningar.

Målet med diskursanalytisk metaforforsking er ofte å vise korleis metaforar er brukte til å presentere spesielle syn eller ideologiar. Eit anna mål med diskursanalytisk metaforforsking kan vere å sjå korleis metaforar blir brukte for å utvikle ei felles forståing i samtalar, slik Cameron har gjort i ein studie av klasseromssamtalar (Cameron 2003). Kjende studiar innan den ideologikritiske tradisjonen handlar om metaforar brukte til å rettferdiggjere Gulf-krigen (Lakoff 1991 og Rohrer 1995), metaforar i amerikansk valkamp (Lakoff 1996), metaforar henta frå område som fotball og religion brukte av den italienske politikaren

²⁷ Deignan slår saman kategoriane kognitiv og psykolingvistiske metaforforsking i samanlikning med den diskursanalytiske, mens eg ser det som naturleg å trekkje klarare skiljeliner mellom psykolingvistisk forskning og diskursanalyse enn mellom kognitiv forskning og diskursanalyse.

Berlusconi (Semino og Maschi 1996) og metaforar om immigrasjon til USA i amerikanske avisartiklar (Santa Ana 1999).

Som eg alt har nemnt, vil eg plassere min studie innan den diskursanalytiske metafortradisjonen. Eg skal ikkje teste kognitiv metafor-teori, men bruke den som eit utgangspunkt for analyse av metaforar i kontekst i naturlege læreboktekstar for å finne svar på kva for metaforar som er brukte om kommunikasjon i norskfaget, korleis metaforane er signaliserte og vidare diskutere kva forståing av kommunikasjon metaforane kan vere uttrykk for. Diskursanalytisk orientert metaforforskning er inspirert av kognitiv metafor-teori, men har likevel ei anna forståing av kva ein metafor er. Det er derfor nødvendig å ta for seg metaforbegrepet for å få tak i dei ulike forståingsmåtene.

2.4 Metaforbegrepet

Ulike oppfatningar av kva ein metafor er, fører naturlegvis til ulike måtar å definere metaforen på. Før eg tek for meg metaforbegrepet, vil eg derfor kort skissere dei metafortradisjonane som kognitiv metafor-teori definerer seg sjølv i forhold til. For ei grundigare framstilling og drøfting av desse og andre tilnærmingar til metafor, viser eg til Hansen og Holmgaard (1997)²⁸, Johnson (1981)²⁹ og Svare (2002:162 f)³⁰, der både klassiske og nyare europeisk metafor-teori og kognitiv metafor-teori blir drøfta på brei basis. Nyare oversiktar der også andre metafor-teoriar er med, er å finne hos Cameron (2003), Deignan (2005) og på nettstaden

<http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/project-introduction.cfm>
(14.03.07).

2.4.1 Kognitiv metafor-teori i relasjon til tidlegare metafor-teoriar

Lakoff og Johnson tek avstand frå tidlegare oppfatningar av metafor for å profilere sin eigen metafor-teori, og gjer i ulike samanhengar kort greie for kva andre tradisjonar står for. Enkelte kritikarar vil hevde at denne avstandsmarkeringa kunne ha vore utført på ein meir nyansert måte. Trass i faren for å forenkla og fare med harelabb over fleire fagfelt, skal eg likevel her kort vise kva tradisjonar særleg Lakoff (1993) og Lakoff og Johnson (1999) vil profilere seg i forhold til, og kva som etter deira meining er hovudskiljelinjene mellom kognitiv metafor-teori og andre

²⁸ Hansen og Holmgaard er ei artikkelsamling om «billedsprog» med bidragsytarar frå ulike posisjonar, som Roman Jakobson, Ricoeur og Paul de Man.

²⁹ Johnson 1981 er ei artikkelsamling med ulike filosofiske perspektiv på metafor. Johnsons innleiing gjev eit oversyn over ulike teoriar om metafor frå Aristoteles til Black (1962). Etter Black er det ikkje lenger mogleg med kronologi, hevdar han, og går derfor over til å diskutere filosofiske spørsmål knytte til metaforbruk.

³⁰ Svare gjev først ei nyansert framstilling av Aristoteles sin metafor-teori og følgjer deretter metaforens idehistorie med visse nedslag fram til Lakoff og Johnson (1980) og Ricoeur (1994). Svare går lenger enn Johnson og lagar ei kronologisk utgreiing fram til 1994.

måtar å forstå metafor på. I dei tidlegare framstillingane (Lakoff og Johnson 1980 og Lakoff og Turner 1989) er det klassisk metafor-teori (etter Aristoteles) og interaksjonsteori (etter Richards og Black) som er i fokus, mens det i dei seinare framstillingane (1993 og 1999) er eldre og nyare språkfilosofi som tener som grensesteinar for teorien.

Lakoff og Johnson distanserer seg for det første frå filosofar som Grice og Searle, som vil hevde at spørsmålet om metaforar ikkje er eit spørsmål om pragmatikk, men om semantikk. Desse opererer i tillegg med ein tradisjonell distinksjon mellom bokstavleg og overført eller metaforisk mening, eit skilje som gjer det mogleg å forklare korleis metaforisk mening oppstår (Searle 1979:83 ff). Dette er eit skilje Lakoff og Johnson ikkje er villige til å akseptere som forklaring på kvifor og korleis vi forstår metaforar.

Vidare distanserer Lakoff og Johnson seg frå klassisk metafor-teori (etter Aristoteles) som etter deira mening framhevar metaforen som eit *språkleg* fenomen som utpeikar ein eksisterande *likskap* mellom to fenomen. Eitt uttrykk kan etter teorien dessutan erstattast med eit anna. Klassisk metafor-teori blir dermed omtalt både som *likskapsteorien* og *erstatningsteorien*. Lakoff og Johnson vil dessutan hevde at metaforen er eit *mentalt* fenomen, og ikkje eit språkleg. Dei språklege uttrykka kan rett nok vere metaforiske, men tanken er overordna det språklege. Følgjeleg kan heller ikkje eitt uttrykk erstattast med eit anna, eller parafraserast. Likskapen mellom to fenomen er heller ikkje noko som finst, men noko som blir *skapt* gjennom bruken av metafor, slik Lakoff og Johnson ser det. Klassisk metafor-teori framstiller i tillegg metaforbruk som *avvikande* språkbruk, noko Lakoff og Johnson er sterkt ueinige i, då dei tvert imot vil hevde at metaforar er del av daglegspråket.

Den andre retninga innanfor metafor-teori som Lakoff og Johnson markerer seg i forhold til, er interaksjonsteori, slik den er utforma av Richards (1936) og seinare av Black³¹ (1962 og 1979). I korte trekk går denne teorien ut på at når vi bruker ein metafor, er to tankar om forskjellige ting aktive saman, og påverkar kvarandre. Eit vanleg døme er MENNESKET ER EIN ULV, der tanken på menneske og tanken på ulv interagerer. Begrepet «menneske» får ei ny mening som ikkje var der før metaforen, og det same gjeld begrepet «ulv». Eit anna kjent døme er WOMEN ARE THE NEGROES OF THE WORLD, der begge delane av metaforen påverkar eller fargar av på kvarandre, slik at ein ifølgje Black karakteriserer både «women» og «negroes» gjensidig ved å bruke denne metaforen. Interaksjonsteorien hevdar tilliks med kognitiv metafor-teori at metaforisk språk ikkje er avvik og at metaforen først og fremst er eit tankefenomen. Dei to teoriane har dermed ein del felles i spørsmålet om kva ein

³¹ Johnson (1981:19) hevdar at Richards og Black forfekta mange av dei same synspunkta, men at Black fekk større gjennomslag fordi han var ein respektert filosof, og derfor vart sett på som grunnleggar av interaksjonsteorien blant filosofar, sjølv om Richards var den første som formulerte grunnlaget for teorien.

metafor er, men det er usemje i spørsmålet om korleis den metaforiske overføringa er. Interaksjonsteorien ser det slik at den metaforiske overføringa går begge vegar, slik at dei to elementa i metaforen tek farge av kvarandre. Lakoff og Johnson (1980:131) vil derimot hevde at overføringa berre går ein veg, frå «women» til «negroes» og ikkje andre vegen. Dei hevdar at metaforen LIVET ER EI REISE er eit godt døme på slik einvegsoverføring. Vi forstår det abstrakte livet på bakgrunn av konkrete erfaringar med reiser, mens det motsette ikkje er tilfelle (Lakoff og Turner 1989:131 ff).

Akkurat når det gjeld desse to heller abstrakte områda, liv og reiser, og når det gjeld ein del konvensjonaliserte metaforar som er tekne ut av samanhengen dei er brukte i, kan nok Lakoff og Turner ha rett. Men ser ein nærmare på det som ofte blir kalla litterære eller poetiske metaforar, vil ein for det første sjå at dei som regel er på eit anna og meir konkret nivå i eit semantisk hierarki enn LIVET ER EI REISE. Det gjeld også WOMEN ARE THE NEGROES OF THE WORLD. Spørsmålet er då om desse to metaforypane kan samanliknast i det heile. Interaksjonsteorien har då også vore meir oppteken av litterære enn av konvensjonaliserte metaforar.

I norskspråkleg litteratur om metaforar har det vore ein del variasjon i terminologi. Svare (2002) framstiller til dømes kognitiv metaforsteori som eit døme på *interaksjonistisk* metaforsteori.³² Interaksjonsbegrepet er definert ulikt i kognitiv metaforsteori og interaksjonsteori. I kognitiv metaforsteori er interaksjon det same som vekselverknad mellom *mennesket og verda*, mens det i interaksjonsteori i tradisjonen etter Richards og Black handlar om interaksjon eller samspel mellom *to semantiske område i metaforen*.

Også innan feltet kognitiv metaforsteori er og har det vore ulik begrepsbruk om metaforar. Ortony (1993:8) bruker termen «rotmetafor», ein term som ser ut til å ha mykje felles med Lakoff og Johnsons oppfatning av metaforar. Det same kan seiast om termen «generative metaforar» (Schön 1993 [1979]:146), som blir kalla generative fordi dei styrer måten vi tenkjer på og fordi dei inneheld si eiga løysing på det problemet dei skal beskrive³³.

³² Boka til Svare fekk etter måten grundig omtale i Morgenbladet, der det også kom kritikk for framstillinga av Lakoff og Johnsons metaforsteori som interaksjonsteori. Svare kunne godt ha språkleg belegg for bruk av denne termen, men interaksjonsteori er eit innarbeidd begrep for omtalen av Richards og Blacks metaforsteori i litteraturen om metaforar, også innan kognitiv metaforsteori.

³³ Schön bruker eksempelet med *slum i byar* og drøftar kva konsekvensar det har å sjå slumområdet som ein sjukdom og som ei forstyring av eit «naturleg» samfunn. Ser ein på slum som ein sjukdom, ligg det i korta at sjukdommen må kurerast og slummen fjernast. Metaforen har då ei slags normativ kraft, blant anna fordi vi sjølvsagt vil bekjempe sjukdom og strebe etter god helse. Schön bruker termene «deep metaphors» og «surface metaphors» for å illustrere forholdet mellom «sjukdom» og «sanering». «Sanering» blir ofte brukt i byplanlegging utan at ein nødvendigvis tenkjer over at uttrykket har med sjukdom å gjere. Schön bruker her termar som er kjende frå Chomskys teori om generativ syntaks (djupstruktur og overflatestruktur).

Kognitiv metaforteori er som nemnt mest oppteken av kvardagsspråket og metaforane i dette. Blacks interaksjonsteori er meir konsentrert om såkalla litterære metaforar³⁴, sterke metaforar som kan endre måten vi ser verda på (1979:26). Mot sterke metaforar set Black opp dei svake, dei som ikkje har så stort potensial for å endre synsmåtar. Svake metaforar nærmar seg det Black vil kalle «begrep». Ordet *metafor* er etter hans mening ein tidlegare sterk metafor som ikkje er nokon metafor lenger, men eit uttrykk³⁵. Blacks måte å vurdere sterke og svake metaforar på har vist seg å vere relevant for min analyse. Det Black kallar svake metaforar, kan i nokre høve samsvare med konvensjonaliserte metaforar, og sterke metaforar kan i nokre høve samsvare med forklarande metaforar.

Den interaksjonistiske metaforteorien har dessutan influert den retninga som kallar seg lingvistisk metaforteori, representert ved forskarar som Low, Cameron og Deignan. Desse forskarane bruker stundom det same begrepsapparatet som Black, t.d. *tenor*, om det området som blir omtalt med metaforar (målområdet), og *vehicle*, om det området metaforen er henta frå (kjeldeområdet). Denne retninga er også inspirert av kognitiv metaforteori og har medverka til å utvikle empiri knytt til føresetnader for kognitiv metaforteori.

2.4.2 Å definere ein metafor

Innan den klassiske tradisjonen er det vanleg å forklare metaforbegrepet etymologisk: *Metafor* stammar frå gresk *metaphora* som betyr *flytting* eller *overføring*. Flyttevogner i det moderne Hellas kan kjennast att på ordet *Metaphora* som gjerne er skrive på sidene på bilen. Begrepet metafor blir då brukt om det å overføre eller flytte mening frå eit semantisk område til eit anna. Flyttinga eller overføringa skjer med hjelp av ein mental flyttebil³⁶, nemleg metaforen.

I Aschehogs og Gyldendals leksikon frå 1997 finn vi metafor forklart slik:

metafor (av gr[esk] ord el. uttrykk som brukes i billedlig betydning, f.eks. *alderens sne* i stedet for *hvitt hår*)

³⁴ Teigland (2001:14) hevdar at interaksjonsteorien er godt eigna til å utfylle den kognitive metaforteorien, og hevdar også at teoriane har ulike forskingsfelt, litteraturvitskap kontra lingvistikk. Dette synest for meg å vere eit falsk skilje, då interaksjonsteorien har inspirert diskursivt orientert metaforanalyse brukt på sakprosa. Kognitiv metaforteori er dessutan brukt i lyrikkanalyse (Lakoff og Turner 1989) for å vise at nyskapande metaforar blir tolka på grunnlag av kvardagsmetaforar, og Graae (1999) har analysert dikt av Edith Södergran med hjelp av den same teorien med eit vellykka resultat, nettopp fordi dikta til Södergran har mange av det Black ville kalle «svake metaforar». Vidare er interaksjonsteori brukt i analyse av avistekstar i ein abortdebatt frå 1913 (Flatseth 2003: 82 ff) for å analysere metaforar brukte om ugifte mødrer.

³⁵ Black (1979:25) formulerer det slik: «A so called dead metaphor is not a metaphor at all, but merely an expression that no longer has a pregnant metaphorical use.»

³⁶ Begrepet 'mental flyttebil' er henta frå Jon Tolaas *Nattkino* (1992:27) som er ei bok med artiklar om draum og draumetyding. At flyttebilen er mental og ikkje språkleg, strekar under at prosessen med å skape metaforar primært er eit tankefenomen som får eit språkleg uttrykk.

Metaforbegrepet er her eksemplifisert med hjelp av det Black kallar ein sterk metafor, ein metafor vi legg merke til og som i alle fall nokre høve vil bli oppfatta som poetisk. Forklaringa ovanfor er klart i slekt med erstatningsteorien, då eitt metaforisk uttrykk (alderens sne) blir erstatta med eit anna, ikkje-metaforisk uttrykk (hvitt hår).

Eit lingvistisk leksikon frå 1994 har denne forklaringa:

Metaphor, a trope in which one thing is spoken of as if it were some other thing, is a ubiquitous feature of natural language.[...] What is called a «metaphor» spans the fresh and startling use of language (illustrated by Melville's metaphor '[He] slept off the fumes of vanity»), the frequently used and barely noticed conventional metaphors (exemplified in using terms of light to refer to knowledge e.g., «I see»), and the entire familiar, even «dead metaphor» (employed for instance, by the aquatic term «current» used to speak of electricity) (Steinhart og Kittay 1994:2452).

Denne definisjonen omfattar både sterke metaforar, svake metaforar (konvensjonaliserte metaforar) og såkalla døde metaforar. Det er interessant at leksikondefinisjonen set uttrykket «dead metaphors» i hermeteikn, kanskje for å ironisere over metaforbruken i «død» eller for å markere avstand til uttrykket. Eit eksempel på «død» metafor her, er termen «straum» (henta frå vatn) for å snakke om elektrisitet. Slike metaforar kan lett vekkast til live ved at ein gjer merksam på kva område ordet er henta frå. Det er det same prinsippet målarer Salvador Dali bruker i fleire av sine surrealistiske måleri, når han leikar med dei døde metaforane «stolbein» og «armlene» ved å erstatte dei med menneskebein- og armar. Metaforen stolbein viser seg då å ikkje vere «død», men «sovande»³⁷. Når metaforar blir kalla «døde», «levande», «sovande», «slitte» eller liknande, får ein fram kor konvensjonell (og eventuelt usynleg, prosaisk og svak) eller sterk (og eventuelt synleg, poetisk og litterær) metaforen er.

Definisjonen har begrep henta frå både kognitiv metaforteori og interaksjonsteori, i og med at den tek for seg spennet mellom dei litterære metaforane og dei konvensjonaliserte. Ordbruken, som til dømes «conventional metaphor», tyder på at definisjonen er mest inspirert av kognitiv metaforteori. Begrepet «trope» derimot, stammar frå klassisk metaforteori³⁸.

Innan kognitiv metaforteori er termen «døde metaforar» elles ikkje mykje i bruk, nettopp fordi det som i det tradisjonelle synet (klassisk metaforteori) blir kalla døde metaforar, er konvensjonaliserte metaforiske uttrykk i kvardagsspråket og derfor levande fordi vi bruker dei (sjølv om vi ikkje alltid veit at dei er metaforiske).

³⁷ Eco (1983:85) viser til eit liknande tilfelle, der begrepet «fleksibel» brukt til å karakterisere det å vere open, fordomsfri og faktaorientert, kan få nytt liv når det blir omsett til ein visuell modus i form av eit fleksibelt objekt.

³⁸ «Trope: Gr. trópos 'dreining', av trépein 'vende', 'snu'» (Eide 1990:117). Eide forstår «dreining» slik at ordet får ei anna mening enn det normalt har. Eide omtalar ulike tropar, blant anna metafor, ironi, synekdoke og hyperbel. Trope blir som han seier, brukt om enkeltord, mens ein bruker uttrykket «figur» om ei omforming av eit heilt uttrykk.

Det som til vanleg har vore kalla døde metaforar, er dei konvensjonaliserte metaforane, dei som er så mykje brukte at dei er blitt nærmast usynlege. Kognitiv metafor-teori vil hevde at dei metaforane vi ikkje er oss bevisst, er dei som er mest levande og aktive (Lakoff og Turner 1989:129). Lakoff og Turner vedgår at den såkalla «Dead Metaphor theory» er lett forståeleg og også plausibel fordi vi i dag har uttrykk i språket som ein gong var metaforiske, men som ikkje lenger er det.

Diskusjonen om kva ein død metafor er, har nært samband med spørsmålet om det finst eit skilje mellom bokstavleg og metaforisk mening, og vidare om det i det heile finst ikkje-metaforisk språk. Lakoff og Johnson aksepterer ikkje det tradisjonelle skiljet mellom bokstavleg og metaforisk språk, slik vi til dømes kan finne det hos Searle ([1979] 1993:83 ff). Lakoff (1993:205) tek opp diskusjonen og meiner det finst ein annan måte å skilje det bokstavlege frå det metaforiske på: «those concepts that are not comprehended via conceptual metaphor might be called 'literal'». Men dette er eit skilje som ikkje er så enkelt som det kan sjå ut til.

Etter mi vurdering er det viktig å ha med konteksten når ein skal definere kva ein metafor er. Lakoff hevdar som kjent at det finst ei stor mengd begrep som er metaforiske, særleg i kvardagsspråket, men trass i dette er det likevel ein god del språkbruk som ikkje kan reknast som metaforisk:

A sentence like «the balloon went up» is not metaphorical, nor is the old philosopher's favorite «the cat is on the mat». But as soon as one gets away from concrete physical experience and starts talking about abstractions or emotions, metaphorical understanding is the norm (Lakoff 1993:205).

Mot ei slik oppfatning vil blant anna Toolan (1996:66) hevde at kva språkleg uttrykk som helst kan vere metaforisk, dersom konteksten er slik at metaforisk forståing er den mest relevante. Dette er eit synspunkt det er lett å slutte seg til, særleg med utgangspunkt i dei døma Lakoff gjev i sitatet ovanfor. I begge høve er det lett å tenkje seg kontekstar der «ballongen steig opp» og «katten er på matta» kan brukast metaforisk. Det same gjeld Camerons døme "You are on the right track" brukt i ein matematikktime og ein kroppsøvingstime. Med eit utgangspunkt som Toolans og Camerons gjev det lite mening å lage kontekstfrie skilje mellom metaforisk og ikkje-metaforisk språk.

Toolan utviklar resonnementet vidare og hevdar at spørsmål om metaforisitet ikkje berre handlar om *semantikk*, men kanskje meir om *pragmatikk*. Eit liknande syn finn vi også hos Black (1979:34) og hos Eco (1983:256). Særleg Eco har motvilje mot å gje enkle definisjonar på kva ein metafor er. Det er nemleg lett å forstå metaforar, seier han, og fordi det er så lett å forstå dei, kan ein også lett bli lurt til å tru at det er lett å definere dei med enkle kategoriar.

Ei sak er å drøfte overordna prinsipp for metaforbestemming. Ei anna sak er å klassifisere metaforar for analyse. Lakoff argumenterer som kjent for at mange metaforar som blir rekna som døde, likevel er levande. Det er viktig å ha in mente at Lakoff ikkje er oppteken av å klassifisere metaforar eller metaforiske uttrykk i og for

seg, men er oppteken av mønster i tenking som etter hans meining ligg til grunn for og styrer språk- og metaforbruk. Andre og meir språkleg orienterte metaforforskarar, som Goatly (1997), har utvikla kategoriar på bakgrunn av tekstanalyse og kome fram til fire metaforkategoriar eller grader av konvensjonalitet: Active, Tired, Buried and Dead Metaphors ”(1997:32). Dei to siste er del av ei undergruppe kalla ”inactive metaphors” (ibid.). Goatlys inndeling blir drøfta av Deignan (2005:38 f.). Problemet med inndelinga er etter hennar meining at ”Goatly relies largely on beliefs about how speakers process metaphors as his main way of distinguishing different types of metaphor” (ibid.). Ho peikar på at det er vanskeleg å finne empirisk støtte for metaforinndeling, og viser dessutan til at metaforisiteten i eit ord blir oppfatta ulikt av ulike personar og at den vil variere ut frå konteksten ordet står i.

Cameron, som arbeider innanfor den diskursorienterte metaforforsknings-tradisjonen, bruker ein enkel metafordefinisjon, henta frå den amerikanske forfattere og litteraturkritikaren Kenneth Burke: ”Metaphor is a device for seeing something in terms of something else” (Burke 1945, sitert etter Cameron 2007, 14.03.07). Dette er etter mi meining ein definisjon som høver godt for diskursorientert metaforforskning, der ein ikkje kan trekkje konklusjonar verken om skrivarens og talarens intensjon eller om lesaren og lyttarens tolking:

In spoken and written texts, we can usually only identify *language that has the potential to be metaphor*, rather than language that a speaker or writer intended as metaphor or that a hearer or reader interpreted as metaphor. To claim that some language was *actively processed as metaphor* would require psycholinguistic evidence or explicit statement from users. Neither of these types of evidence is usually available (op.cit.:ibid.).

Cameron hevdar vidare at diskursorienterte studiar må klargjere kva som blir rekna som metafor og ikkje, og bruker sjølv begrepet ’språkleg metafor’ (linguistic metaphor) som motsats til ’begrepsmetafor’: ”A linguistic metaphor is a stretch of language that has the potential to be interpreted metaphorically” (op.cit.:ibid.).

Cameron strekar under at hennar diskursorienterte metaforsyn er influert av kognitiv metafor-teori og det breie synet på kva ein metafor er. Ein som forskar ut frå kognitiv metafor-teori, der tanken er overordna språket, vil gå ut frå at ”metaphorical ideas can be expressed linguistically in many different ways”. Vidare vil språklege metaforar inkludere konvensjonalisert språkbruk, av den typen kognitiv metafor-teori er særleg oppteken av, og eksplisitte samanlikningar som knyter saman to ulike område. Språkleg metafor er med andre ord ein brei kategori som kan inndelast på ulike måtar. Termen ’språkleg’ peikar i første rekkje mot at ein primært er oppteken av språk i snever forstand, og at ein ikkje er retta mot analysar av til dømes kroppsspråk og gestar, slik fleire forskarar innan den kognitive metafor-tradisjonen har vore (Taub 2001, Núñez og Sweetser 2006).

For mitt formål har den diskursanalytiske tilnærminga gitt reiskapar til ei meir presis og kontekstuell orientert metaforbestemming enn det som har vore mogleg å få

til innan den kognitive retninga. Samstundes har eg funne nyttige termar og tenkjemåtar innan metaforforsking relatert til kognitiv metafor teori.

Det er med andre ord ikkje slik å forstå at den diskursorienterte metaforforskinga aktivt distanserer seg frå kognitiv metafor teori, sjølv om termane som vert brukte i analysar, er noko annleis. Det er heller snakk om ei justering av teorien i retning av pragmatikk og diskursanalyse, der språket i bruk blir overordna språket (og tanken) som system, og der ei top-down-tilnærming blir erstatta av ei bottom-up-tilnærming. Dette vil bli utdjupa i det følgjande, med orientering om føresetnadene for og sentrale begrep i kognitiv metafor teori og orientering om ulike former for kritikk av teorien.

2.5 Kognitiv metafor teori – føresetnader og sentrale begrep

Året 1980 blir innan den kognitive metafor teorien sett på som eit skilje i metafor historia. Då kom Lakoff og Johnson med eit viktig bidrag til metafor teorien ved at dei definerte metafor som ein av dei grunnleggande mekanismene vi bruker for å strukturere kognitive domene og forstå abstrakte begrep på. Lakoff har vidare i samarbeid med Johnson og Turner arbeidd vidare på metafor teorien og framsett den i verk etter verk på ein omfattande og overtydande måte, med ei mengd med godt formulerte eksempel som empiri til støtte for teorien. Titlar som *Metaphors we live by* (1980), *Death is the mother of Beauty* (1987), *Women, fire and dangerous things* (1987), *More than cool reason* (1989) og *Philosophy in the flesh* (1999) er slående og nærmast som kunstverk å rekne. Vektige innvendingar mot teorien eller andre måtar å tolke materialet på, har som regel blitt innarbeidd i nye versjonar, slik tilfellet til dømes har vore med Eve Sweetser (1987, 1990, 1992) og Joseph Gradys (1997, 1998) bidrag.

Som bakgrunn for ei drøfting av kognitiv metafor teori skal eg i det følgjande gjere greie for nokre sentrale føresetnader for teorien, slik dei er framsett i Lakoff og Johnson (1980), Lakoff (1987), Lakoff og Turner (1989), Lakoff (1993), Lakoff og Johnson (1999) og Kövecses (2002)³⁹. Lakoffs og Turners framstilling frå 1989 og Lakoffs frå 1993 er konsentrerte om metaforar, i motsetnad til Lakoff og Johnson frå 1999, der eit hovudsiktemål er å utfordre vestleg tenkjemåte slik den kjem til uttrykk blant anna i filosofi.

2.5.1 Erfaringsalternativet – mellom objektivisme og subjektivisme

Lakoff og Johnson (1980:192) lanserer begrepet *erfaringsalternativet*⁴⁰ for å plassere den kognitive metafor teorien i forhold til objektivisme og subjektivisme i den

³⁹ Kövecses gjev ryddige oversiktar over andres bidrag til metafor teorien, samtidig som han gjer greie for si eiga forsking om kjensler, blant anna sinne og kjærleik.

⁴⁰ Uttrykket «erfaringsalternativet» er henta frå Hidle, som har omsett *Metaphors we live by* til norsk.

filosofiske tradisjonen. Den objektivistiske tradisjonen er tradisjonen etter Aristoteles, der språket, som eksisterer uavhengig av mennesket, skal passe til eller korrespondere med røynda, som også eksisterer uavhengig av mennesket. Denne tradisjonen er etter deira meining rådande innan vitskapen og dei fleste andre diskursar i samfunnet. Metaforane kan veljast av språkbrukaren, dei skal vere høvelege og framfor alt bidra til at stilen blir klar. Metaforsynet i klassisk retorikk blir etter Lakoff og Johnson framstilt som å vere i slekt med objektivismen.

Den subjektivistiske tradisjonen har meir til felles med romantikken og med tanken om at det er intuisjon og førestillingsevne som kan hjelpe oss å finne fram til sanning. Innan denne tradisjonen er det metaforen som er den aller viktigaste tropen og den som kan hjelpe oss til å uttrykkje erfaringane våre. Den subjektivistiske tradisjonen er for det meste forvist til kunsten og er etter Lakoff og Johnsons meining ikkje særleg utbreidd eller påakta.

Mot desse to tradisjonane lanserer så Lakoff og Johnson erfaringsalternativet, som går ut på at metaforar er eit bindeledd mellom erfaring og førestillingsevne (imagination). Dei bruker også uttrykket «metaforisk tanke» om det å sjå ein ting som ein annan ting. Metaforen blir ei form for «imaginative rationality» som samordnar tanken og førestillingsevna. Tanken («reason») er med andre ord ein del av metaforen. Tanken har med kategorisering å gjere. Kategorisering blir dermed viktig for korleis vi dannar metaforar. Også på området kategorisering vil Lakoff og Johnson distansere seg frå objektivismen.

2.5.2 Kategorisering

Det er ikkje ofte ein finn bruk av grafiske verkemiddel som ropeteikn i vitskapleg litteratur, og langt mindre kombinert med kursiv, heller ikkje hos Lakoff og Johnson. Men på området kategorisering og korleis kategoriar blir til, uttrykkjer dei seg slik:

Living systems must categorize. Since we are neural beings, our categories are formed through our embodiment. What that means is that the categories we form are *part of our experience!* (Lakoff og Johnson 1999:19)

Bruken av kursiv kan i dette høvet forklarast med at utsegna om *menneskeleg* erfaring (experience) som grunnlag for både kategorisering og tenkjeevne hos mennesket, er eit brot med tidlegare tenkjemåtar om dette. Lakoff og Johnson vil bryte med den vestlege tradisjonen som går ut på at det er den *menneskelege* tenkjeevna som er kjenneteiknet på det som er sant menneskeleg og som derfor skil oss frå dyr. Dei vil hevde at grensa mellom dyr og menneske ikkje er absolutt. Menneskeleg kategorisering er ikkje ulik den kategoriseringa vi kan finne hos høgareståande dyr. Kategoriane våre er resultat av evolusjon, av korleis dyr og menneske har samhandla med omgivnadene sine gjennom tidene. Kategorisering tek altså ikkje utgangspunkt i verda *utanfor* mennesket, slik ein har tenkt innan den klassiske tradisjonen, t.d. hos Aristoteles. Som nemnt blir denne tradisjonen etter

Lakoff og Johnson kategorisert som objektivisme (1980:185 f, 1987:157 ff, 1989:117, 1993:247 og 1999:24 f). Innan objektivismen ser ein på tenking som det å manipulere abstrakte symbol som får meining uavhengig av mennesket fordi dei korresponderer med ting i verda. Kategorisering går ifølgje denne tradisjonen ut frå at noko er del av ein kategori fordi det fyller dei kriteria som definerer kategorien. Innan objektivismen er det vidare slik at kategoriane finst uavhengig av den som kategoriserer, som eigenskapar ved tilværet.

Lakoff (1987) og Lakoff og Johnson (1999) vidareutviklar ein teori om kategorisering med utgangspunkt i forskning utført av Rosch med bl.a Mervis, Berlin og Kay⁴¹. Gjennom deira forskning på ulike typar kategoriar viser det seg for det første at folk har ein tendens til å kategorisere ulikt avhengig av kva kategoriar dei har tilgang til. For det andre er det ikkje skarpe grenser mellom kategoriar. I tillegg er enkelte medlemmer i ein kategori betre eksempel på kategorien enn andre. Desse vert kalla *prototypar*. Døme på prototypar er primærfargane *raud, blå og gul* (nokre fargar er meir raude, blå og gule enn andre, som er *blandingsfargar*) og *sporv* (motsatt *pingvin*) i kategorien «fugl». Prototypane er viktige for mennesket fordi dei er ein del av den kognitive strukturen vår og dermed også viktige for korleis vi forstår og dannar metaforar.

Prototypar er av ulike slag. Nokre høyrer til *den typiske prototypen* (typical-case prototypes), andre til *den ideelle prototypen* (ideal-case prototypes). Det er lett å sjå skilnaden mellom desse to om ein samanliknar prototypen for den ideelle ektemannen med den typiske ektemannen (Lakoff og Johnson 1999:19). Prototypar er grunnlag for kategorisering. Dei fleste kategoriane vi har, er graderte meir enn skarpt avgrensa. Men fordi vi av og til treng skarpe skilje, utviklar vi *essensielle prototypar* (essence prototypes) for å kunne lage skarpe kategoriar, som om kategoriane skulle vere skarpt definerte og lette å skilje frå kvarandre. Når vi ser på kategoriar på denne måten, bruker vi ein romleg metafor, som om kategoriane var behaldarar, med ei innside, ei utside og ei grense. Å definere kategoriar på denne måten skjuler at grenser mellom kategoriar er graderte og ikkje absolutte.

2.5.3 Kategoriar på basisnivå

Rosch delte inn kategoriane i hierarki, med eit overordna nivå, eit basisnivå og eit underordna nivå. Vidare fann ho at enkelte medlemmer i ein kategori vart rekna som meir framtrèdande («salient») enn andre. Desse er som nemnt kalla prototypar.

⁴¹ Ei fyldig oversikt over forskning om kategorisering av fargar og andre objekt finst hos Mervis og Rosch (1981). Lakoff (1973) har også kome med bidrag til denne forskinga ved å studere kva akseptable garderingar (hedges) av typen «true» og «technically» fortel om kategorisering. Det er for eksempel akseptabelt å seie «A sparrow is a true bird», men ikkje «A penguin is a true bird». Tilsvarande vil setninga «A penguin is technically a bird», vere akseptabel, mens «A sparrow is technically a bird» ikkje vil vere det. Sporven er då meir representativ for kategorien fugl enn pingvinen.

Prototypar finst på alle tre nivå i hierarkiet. Det finst noko som er framtrudande for dyr (overordna nivå), for hundar (basisnivå) og for flatcoated retrievers (underordna nivå). Den kategorien som er lettast å identifisere, er kategorien på basisnivå. I hierarkiet dyr – hund – flatcoated retriever, er «hund» kategorien på basisnivå, «dyr» kategorien på overordna nivå, mens «flatcoated retriever» er kategorien på underordna nivå. Kategoriar på basisnivå («hund») er lettare å identifisere enn kategoriar på overordna nivå («dyr»). Det barn som regel lærer først, er kategoriar på basisnivå, og det er dette nivået som blir brukt oftast. Kategoriar på basisnivå blir av Lakoff framstilt som dei viktigaste kategoriane vi har, som stabile kunnskapskjelder, nettopp fordi vi kan interagere med dei. Vi veit korleis vi skal interagere med stolar, bord og senger, men vi har ingen konkrete kunnskapar om kva vi kan gjere med eit generelt møbel. Vi kan skilje kategoriar på basisnivå frå kategoriar på overordna nivå fordi det er mogleg å *teikne*⁴² kategoriane på basisnivå ut frå eit mentalt bilde. Vi kan lettare teikne ein hund og ein stol, som er kategoriar på basisnivå, enn eit dyr og eit møbel, som er kategoriar på overordna nivå.

Kategoriar på basisnivå gjeld både objekt, handlingar, sosiale begrep, sosiale handlingar og kjensler (Lakoff og Johnson 1999:29). Kategoriar på basisnivå kan forklare kvifor det kan vere vanskeleg å definere eksakt kva kommunikasjon er. Kommunikasjon er nemleg eit overordna begrep i forhold til til dømes basiskategoriane samtale, lese, lytte, skrive, som igjen kan ha prototypiske former både på basisnivå og på underordna nivå. Det vil seie at nokre samtalar er meir prototypiske samtalar (til dømes meir typiske eller meir ideelle) enn andre, nokre tale-, lytte-, lese-, og skrivesituasjonar er på same måten meir prototypiske enn andre. Samstundes vil det finnast lyttesituasjonar på underordna nivå, som til dømes lytting i samtale, lytting på radio eller lytting til / sjåing på fjernsyn, og nokre av desse situasjonane vil som nemnt igjen vere meir prototypiske enn andre, også på underordna nivå.

Kategoriar på overordna nivå og på basisnivå er viktige for korleis vi dannar metaforar. Dette har vore behandla av både Turner (1991:211 ff.) og Toolan m.fl. (1988:35) og Toolan (1996).

2.5.4 Idealisererte kognitive modellar og bildeskjema

I omtalen av kategoriar ovanfor var eg inne på at enkelte medlemmar av kategoriane er meir framtrudande og prototypiske enn andre. Lakoff (1987) hevdar vidare at kategoriane våre er strukturerte som dei er fordi dei er biprodukt av idealisererte kognitive modellar. Den engelske termen «idealized cognitive model» er blitt eit vanleg begrep innan den kognitive lingvistikken. Idealisererte kognitive modellar er

⁴² Dette er ein regel fanga opp på eit seminar om kognitiv lingvistikk med Eve Sweetser ved University of California at Berkeley våren 2001. Eg har leita etter regelen i bøker og artikkelar, men utan hell. Uansett ser dette ut til å vere ein regel som kan fungere godt i arbeidet med å identifisere kategoriar på basisnivå.

abstraksjonar og forenklingar for ei mengd med hendingar, forenklingar som ikkje vil høve til verda i detalj. Dei idealiserte kognitive modellane treng ikkje samsvare med verda slik ho verkeleg er. Dei er meir baserte på korleis vi *trur* at verda er. Vi har til dømes ein idealisert kognitiv modell av ein ungar som ein som ikkje er gift innan ein viss alder. Men dette stemmer ikkje med verda. Ein katolsk prest vil ikkje kunne kallast ein ungar, i og med at han har fjerna seg frå modellen ved å velje eit yrke som krev at han skal vere ugift. Vidare har vi ofte klare oppfatningar om korleis ei ungarsleilegheit er, som såkalla kvinnefri sone, trass i at mange unge menn i dag er interesserte både i matlaging, design og reingjering. Dei idealiserte kognitive modellane er bakgrunnen for at vi dannar prototypar, som er dei beste og mest framståande døma på eit medlem i kategorien. Der er her viktig å skilje mellom det å ha idealiserte kognitive modellar og det å la tenkinga si bli styrt av dei. Ein treng ikkje tru på idealiserte kognitive modellar for å ha dei. Idealiserte kognitive modellar handlar om kva ein er van med at folk gjer og korleis ein ventar at folk skal leve. Dei er både baserte på erfaring og på korleis vi *trur* at verda er.

Idealiserte kognitive modellar kan etablere seg som *bildeskjema* (image schema)⁴³. Begrepet «bildeskjema» dekkjer det fenomenet at det finst eit gjentakande, dynamisk mønster i måten vi sansar verda og samhandlar med henne på. Dette mønsteret lagar samheng og struktur i erfaringane våre. Eit grunnleggande skjema er *behaldarskjemaet* (the container schema). Vi erfarer at kroppane våre er behaldarar for mat som kjem inn og går ut att, det same er tilfellet med luft som vi dreg inn og pustar ut. Men det finst og mange andre kvardagslege erfaringar vi forstår ut frå eit behaldarskjema. Vi oppfatar til dømes tekstar som behaldarar med eit innhald når vi snakkar om kor viktig det er «å få noko ut av teksten», slik det ofte er tilfelle i det materialet som skal analyserast i kapittel 5.

Eit anna viktig skjema er *kjelde-bane-mål-skjemaet* (*source-path-goal*). Dette skjemaet har som kroppsleg grunnlag at det alltid er eit startpunkt, ein bane og eit sluttunkt for ei rørsle. Det er dette skjemaet vi bruker når vi snakkar om at «det er langt igjen til vi har lese ut boka». Formålet, som er å lese boka, blir forstått som å ferdast langs ein veg eller bane frå startpunkt til sluttunkt. Det kan og hende vi aldri får lese boka ferdig, fordi «det kom noko i vegen».

⁴³ Lakoff vekslar mellom begrepet «skjema» og «image schema». Desse to begrepa har noko ulikt opphav. Turner (1991:266,n15) gjev eit kort oversyn over litteratur om og utviklinga av skjemaet, frå Kant (1787) fram til Fillmores rammeteori (1982 og 1985). Begrepet «image schemata» stammar frå Johnson (1987), som også har teke utgangspunkt i Kant. Bildeskjemaet synest å vere mest brukt i omtale av metaforar. Begrepa blir nokre gonger brukte om kvarandre. Dei har tildels likt opphav og tildels ulikt bruksområde.

Lakoff (1987:271 ff) viser til dei bildeskjemaa som er nemnde ovanfor, og gjer også greie for fleire bildeskjema som er med på å styre tenkinga vår, som del-heilskap-skjema⁴⁴, sentrum-periferi-skjema⁴⁵ og link-skjema⁴⁶.

Men kva rolle spelar idealiserte kognitive modellar i metafordanning? Som eg var inne på ovanfor, kan dei forklare korleis prototypar blir til, og prototypane er viktige for kategorisering. Metaforar er igjen del av kategoriseringsprosessen fordi dei kan definere og endre bruksområde for begrep. Gjennom å studere metaforar ut frå ei kognitiv forståing kan vi få tilgang til det kognitivt ubevisste, og dermed også få auge på kva vi tek for gitt gjennom prototypar og kategorisering.

2.5.5 «Den usynlege handa» eller det kognitivt ubevisste

Ifølgje Lakoff og Johnson (1999:12 ff) er det den ubevisste tenkinga som utgjer størsteparten av all tenking, og som dessutan formar og strukturerer den bevisste tenkinga. Den bevisste tanken er då å samanlikne med toppen av eit stort isfjell. Det ubevisste begrepssystemet fungerer som «*ei usynleg hand*»⁴⁷ som formar dei måtane vi oppfattar, lagar begrep for og forstår det vi opplever og erfarer. Eit anna begrep for den skjulte handa er *the cognitive unconscious* eller det kognitivt ubevisste (op.cit:12 f.). Den skjulte handa er med på å skape vår «unreflective common sense» og vårt kognitivt ubevisste og oppfatningar av abstrakte entitetar som t.d. vennskap, handel, løgn eller kommunikasjon.

Det kognitivt ubevisste inkluderer som nemnt ei slags biologisk fundert tenking via prototypar og bildeskjema. Den ubevisste kunnskapen vår er metaforisk strukturert ut frå det faktum at mennesket har ein kropp og eit sansemotorisk system. Erfaringane våre er systematiserte som eit semantisk og metaforisk minne, der vi har organisert vår kunnskap om verda. Sidan alle menneske har ein ganske lik kropp og eit likt sansemotorisk system, vil Lakoff og Johnson hevde at ein del metaforar vil vere universelle eller i alle fall vere til stades i mange språk rundt i verda. Ein slik metafor er til dømes Å TENKJE ER Å BEVEGE SEG. Denne metaforen kviler for det

⁴⁴ Del-heilskap-skjemaet er styrt ut frå at kroppen vår er ein heilskap med delar. Skjemaet gjer at vi forstår ein familie som ein heilskap med delar. Å ta ut skilsmisse vil då seie det same som å splitte opp (heilskapen).

⁴⁵ Sentrum-periferi-skjemaet er styrt ut frå at kroppen blir oppfatta som å ha eit sentrum (overkroppen og indre organ) og ein periferi (fingrar, tær, hår). Dette skjemaet gjer at vi skil mellom det som er sentralt (viktig) og mindre sentralt (mindre viktig) i til dømes ein teori.

⁴⁶ Det fysiske grunnlaget for dette skjemaet er for det første navlestrengen og deretter dei erfaringane vi har med å halde oss fast i foreldre og ymse objekt i barndommen og dessutan at vi bruker reip eller tau til å binde ting saman. Dette skjemaet fører til at vi forstår sosiale relasjonar som *samband* eller *linkar*. Slik kan vi *knyte* nokre *vennskapsband* og *bryte* andre og dessutan oppleve det å ha plikter i forhold til andre (barn, ektefeller, foreldre) som *å vere bunden*.

⁴⁷ Uttrykket «a hidden hand» blir her ein delvis skjult intertekstuell referanse til Adam Smiths teori om marknadliberalisme frå 1776. Den usynlege handa var for Smith det same som fri konkurranse som skulle sikre ei økonomisk utvikling mot ein harmonisk tilstand til beste for alle. Lakoff og Johnson kommenterer ikkje sin eigen bruk av dette metaforiske uttrykket i denne samanhengen.

første på at vi har ei primær erfaring som går ut på at vi tileignar oss kunnskap eller informasjon ved å flytte oss frå stad til stad alt mens vi er på småbarnsstadiet. Vi får etablert eit kjelde-bane-mål-skjema. Sidan tileignar vi oss kunnskap via det å tenkje, og via det å flytte forstanden eller tenkjeevna frå tanke til tanke, på same måten som vi før flytta kroppen frå stad til stad for å få informasjon. Forstanden kan samanliknast med kroppen, sjølv det å tenkje kan samanliknast med å bevege seg, ei tankerekkje er ein bane, og tanken eller konklusjonen er den staden ein kjem til når ein har tenkt «ferdig». Dersom ein ikkje greier å tenkje meir, står ein fast og kjem ikkje lenger. Metaforen Å TENKJE ER Å BEVEGE SEG kan som nemnt finnast igjen i mange kulturar. Ein annan mykje brukt metafor er LIVET ER EI REISE. I det heile er det mange metaforiske uttrykk for «reise» som må sjåast på som universelle. Sjølv om reisemåten vil variere noko frå kultur til kultur⁴⁸, så er sjølv det å reise truleg ein universell metafor for mange abstrakte fenomen, som til dømes kommunikasjon og kjærleik.

2.5.6 Overføring, metafor og metaforisk uttrykk

Gjennom metaforar blir det danna eit systematisk samsvar eller ein korrespondanse mellom eit *kjeldedomene* og eit *måldomene*. Det systematiske samsvaret mellom to område blir i kognitiv metafor-teori kalla *mapping*. I metaforen KJÆRLEIK ER EI REISE er det ein projeksjon frå kjeldedomenet «reise» til måldomenet «kjærleik». I denne projeksjonen er det samsvar mellom dei elskande og dei reisande, mellom deira felles livsmål og felles reisemål, mellom forholdet deira og køyretøyet og mellom vanskane i forholdet og hindringane på reisa. Denne metaforen ligg til grunn for metaforiske og kvardagslege uttrykk i språket, som til dømes: Vi er komne til *ein skiljeveg*. Vi kan bli nøydde til å gå *kvar vår veg*. Forholdet har kome inn *i eit dårleg spor*. Det er ikkje meir *energi* i forholdet. Ekteskapet *havarerte* (Lakoff og Johnson 1999:64).⁴⁹

KJÆRLEIK ER EI REISE-metaforen består av eit sett med systematiske samsvar som set oss i stand til å resonnerer om kjærleik med hjelp av den kunnskapen vi bruker til å resonnerer om reiser:

Kjærastar samsvarer med dei reisande.

Kjærleiksforholdet samsvarer med køyretøyet.

⁴⁸ Seyda Özçaliskan (2003) *In a caravanserai with two doors I am walking day and night. Metaphors of death and life in Turkish* undersøker samsvar mellom engelsk og tyrkisk når det gjeld metaforar om liv og død. Det viser seg at livet blir metaforisk forstått som ei reise også i tyrkisk, ofte som ei reise med kamelar og stort reisefølgje, til skilnad frå engelsk der det ofte handlar om andre reisemåtar. Skilnaden i metaforbruk kan forklarast ut frå at det historisk har vore skilnad i reisemåte mellom dei to kulturane.

⁴⁹ Døma er prøvd omsett frå tilsvarande amerikanske uttrykk: We have come to a crossroad. We might have to go our separate ways. The marriage is out of gas. Our relationship is off the track. The marriage is on the rocks.

Dei felles livsmåla deira samsvarer med felles reisemål.

Vanskar i kjærleiksforholdet samsvarer med vanskar på reisa.

Vidare er det ei mengd med samsvar mellom dei to domena som gjer at vi kan resonnerer oss fram til kva som til dømes kan gjerast dersom dei elskande møter vanskar på reisa ved at forholdet (køyretøyet) ikkje fungerer lenger. Om dei ikkje gjer noko, kan dei ikkje lenger nå livsmåla sine og har då følgjande tre alternativ: dei kan reparere forholdet, være i det dysfunksjonelle forholdet og gje opp å nå livsmåla (reisemåla) sine, eller dei kan rett og slett forlate forholdet (Lakoff 1993:208). Metaforen KJÆRLEIK ER EI REISE er ikkje berre eit språkleg fenomen, men også eit spørsmål om tenking og resonnering.

Innan den kognitive tradisjonen har det etter kvart vorte vanleg å bruke termen «metafor» om sjølve den metaforiske projeksjonen (KJÆRLEIK ER EI REISE), og termen «metaforisk uttrykk» for å referere til det språklege uttrykket, som til dømes «Vi er komne til ein skiljeveg». Lakoff forklarar bakgrunnen for denne terminologibruken:

Metaphor, as a phenomenon, involves both conceptual mappings and individual linguistic expressions. It is important to keep them distinct. Since it is the mappings that are primary and that state the generalizations that are our principal concern, we have reserved the term «metaphor» for the mappings, rather than for the linguistic expressions (Lakoff 1993:209).

I Lakoff og Johnsons tekstar er ikkje denne terminologien gjennomført konsekvent, og det kan sjå ut til at den er mest i bruk der det er behov for å presisere skiljet mellom projeksjonar og det enkelte språklege uttrykket. I andre høve bruker Lakoff metaforisk uttrykk og metafor om kvarandre.

Eit metaforisk uttrykk er det same som det språklege uttrykket den kognitive metaforen blir realisert gjennom, og vil i prinsippet kunne samanliknast med det Cameron (2007) og andre diskursorienterte metaforforskarar kallar "linguistic metaphor" eller "språkleg metafor". Dette utgangspunktet vil bli nærmare omtalt under kritikken av kognitiv metaforteori nedanfor.

2.5.7 Ulike typar projeksjonar og metafortypar

I sentrale framstillingar i kognitiv metaforteori (Lakoff & Turner 1989, Lakoff 1993, Lakoff og Johnson 1999) er det gjort greie for tre ulike metafortypar, som kvar har si form for projeksjon. Det er *spesifikke metaforar*⁵⁰, *generiske metaforar* og *bildemetaforar*. Desse er karakteriserte ved tre typar projeksjonar: *spesifikk projeksjon*, *generisk projeksjon* og *bildeprojeksjon*. Den første typen projeksjon finn vi i den før nemnde metafortypen KJÆRLEIK ER EI REISE, der det er samsvar mellom fleire delar i kjeldedomenet og måldomenet, som til dømes livsmål og reisemål, dei

elskande og dei reisande, og mellom forholdet og køyretøyet. Dette er ein spesifikk projeksjon der ein kan setje opp ei liste med klare samsvar mellom spesifiserte einingar i kjelddomenet og måldomenet. Desse er då blitt kalla «specific level metaphors» (op.cit.:81). Den andre typen projeksjon, den generiske projeksjonen, karakteriserer projeksjonen av ein struktur eller eit skjema frå kjelddomenet til måldomenet. Her kan ein ikkje på same måten setje opp ei liste over spesifiserte einingar som blir projiserte frå eit bestemt kjelddomene til eit bestemt måldomene. Her er det snakk om ein projeksjon på generisk nivå, med ein *skjelettstruktur*, som i metaforen HENDINGAR ER HANDLINGAR. Det er denne projeksjonen vi finn i det ein i tradisjonell metafor-teori har kalla personifisering⁵¹. Vidare gjer strukturprojeksjonen det mogleg å tolke ordtak⁵² og allegoriar, der vi må bruke evna vår til å generalisere, eller til å forstå det generelle på bakgrunn av det spesifikke.

For å sjå skilnaden mellom spesifikke projeksjonar og generiske projeksjonar, kan ein tenkje seg at dei kviler på to ulike former for skjema. Spesifikke projeksjonar er rike og har skjema med meir spesifikke detaljar (som reiser), mens generiske projeksjonar har skjema med ein skjelettstruktur på generisk nivå, med få detaljar (som hendingar når dei blir forstått som handlingar utført av ein agent).

I tillegg kjem bildemetaforane, som ein har vore lite oppteken av innan kognitiv metafor-teori, truleg fordi desse ikkje er del av dei systematiske projeksjonane som ha vore viktig å påvise innan denne tradisjonen.

I framstillinga av dei ulike metafortypene ser ein tydeleg at det er tankestrukturane og projiseringane som har forrang framfor det enkelte språklege uttrykket. Eit særtrekk ved kognitiv metafor-teori er som nemnt orienteringa mot at tankestrukturar er overordna det språklege uttrykket. Deignan seier det slik i ein omtale av kognitiv metafor-teori:

For proponents of Conceptual Metaphor Theory, *thought has primacy over language* (mi utheving). The theory was not intended to account for language in use, which is merely the surface manifestation of more important phenomena. Nonetheless, patterns of word use are the main evidence presented for the theory (Deignan 2007)⁵³.

Mykje av kritikken mot kognitiv metafor-teori dreier seg om dei språklege bevisa for teorien.

⁵¹ Lakoff og Johnson (1989: 73ff) fann at i mange dikt er hendinga død forstått som ei handling utført av ein agent. Handlinga kan vere ei avreise, og agenten er då vognførar eller tenar. Handlinga kan også vere innhausting (reaping), og agenten er då forstått som onnearbeidar. I engelsk blir døden då omtalt som The Grim Reaper.

⁵² Lakoff (1993:223) viser korleis ordtaket *Blind blames the ditch* kviler på eit generelt kunnskapsskjema om at ein person med eit handikapp møter ein situasjon der handikappet får negative konsekvensar. Personen skuldar på situasjonen i staden for å ta ansvaret sjølv. Dette generelle skjemaet og ordtaket kan karakterisere mange situasjonar.

⁵³ Sitatet er henta frå denne nettstaden: <http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/theories.cfm?paper=cmt>, lesedato 13.03.07

2.6 Kritikk av den kognitive metafor-teorien

Kritikk av kognitiv metafor-teori slik den er framstilt i Lakoff/Johnson/Turner-tradisjonen, har kome frå mange kjelder, men eg reknar fire av dei som særleg viktige. Den første er Bredsdorff, som har sin ståstad i den klassiske metafor-teorien som kjennar av Aristoteles sin metafor-teori i poetikk og retorikk. Den andre er forskarar som sjølve arbeider innan kognitiv språk- og metafor-forskning, som Grady, Gibbs og Pinker. Ei tredje kjelde til kritikk er lingvistar som har ei grammatisk og nokre gongar også kvantitativ og korpusbasert tilnærming til metafor-analyse, som Croft og Cruse, Grevy, Svanlund og Deignan. Ei fjerde og siste kritikargruppe høyrer til den diskursorienterte metafor-forskingstradisjonen. Sentrale namn her er Toolan, Cameron og Musolf. I denne samanhengen skal eg først og fremst gjere greie for kritikken frå dei tre første gruppene. Til slutt kjem kritikken frå den diskursorienterte metafor-forskingstradisjonen, som mi avhandling plasserer seg innanfor.

2.6.1 Kritikk basert på klassisk retorikk

Eit viktig trekk ved kognitiv metafor-teori er som nemnt at metaforen primært blir sett på som ein kognitiv mekanisme, ikkje ein språkleg. Derfor skil Lakoff og Johnson mellom metaforen (KJÆRLEIK ER EI REISE), som er eit kognitivt fenomen, og det metaforiske uttrykket (*å gå kvar sin veg*) som er eit språkleg fenomen. For Lakoff og Turner er det som nemnt viktig å få presisert dette skiljet. Det er også om å gjere å distansere seg frå Aristoteles, som dei hevdar ser på metaforen som berre eit språkleg fenomen og dessutan som eit ornamentalt fenomen (1989:198). At dette ikkje utan vidare er ei rettferdig og kontekstuell lesing av Aristoteles, har blitt påpeika av fleire, blant anna Golden (2001a:113) og Bredsdorff (1997:190 ff) som begge hevdar at Aristoteles var fullstendig klar over at metaforen kunne ha ei begrepsmessig side.

Lakoff og Turner tek som nemnt avstand frå samanlikningsteorien og likskapsteorien og hevdar at Aristoteles er ein representant for desse. Men Bredsdorff peikar vidare på at ein av metafortypene Aristoteles gjer greie for, eksemplifisert ved *Alderdommen er livets solnedgang*, er dekkande for projeksjonsbegrepet «mapping» i kognitiv metafor-teori. «Mapping» er etter Bredsdorffs mening også ei form for likskap, nemleg likskap mellom strukturar. Den strukturellikskapen som ligg i «mapping»-begrepet, er også å finne i Aristoteles sin eksempelmetafor *Alderdommen er livets solnedgang*. I den metaforen er det heller ingen likskap mellom klokka åtte om kvelden og åtti år, men det er likskap mellom plasseringa dei to posisjonane har i forhold til dagen og til menneskelivet, hevdar Bredsdorff og fyrer laus på vegner av Aristoteles:

Dermed være ikke sagt noget om verdien av den kognitive semantiks indsigter. Dem har jeg respekt for og lært meget af. Hvad jeg afviser her er kun den medfølgende og meget velbekendte imperialisme, der fører opphavsmændene til at forsikre at her har ingen været før. Det sker nu som før ved at man slår Aristoteles for panden (op.cit.:193).

Det er ikkje å undre seg over at Bredsdorff har valt *Forsvar for Aristoteles* som tittel på artikkelen.

I løpet av den tida eg har arbeidd med å setje meg inn i kognitiv metafor-teori, har eg mange gongar lagt merke til kor få referansar det har vore å finne til eldre og notidig europeisk metafor-teori. No kan ein innvende at prosjektet til Lakoff og Johnson m.fl. har vore å byggje opp eit nytt fagfelt, eit nytt syn på metaforar, ikkje å byggje vidare på eldre tilnærmingar til emnet og slik dokumentere ei historisk interesse. Turner har også vore sentral i dette arbeidet, samtidig som han har vore oppteken av å byggje bru til europeisk tradisjon, blant anna til antikken (Turner 1991). Etter mitt syn er det grunn til å legge vekt på første del av sitatet og gi Lakoff og Turner delvis rett i at Aristoteles ikkje var opptatt av kor stor del av begrepssystemet eller språket som var metaforisk. Men om ein ser Aristoteles sine framstillingar i lys av at dei er lærebøker i retorikk og poetikk, og dermed lærebøker om korleis ein skal overtyde folk eller få dei til å legge merke til språket ein bruker, kan det han seier kome i eit noko anna lys enn det Lakoff og Turner har lagt merke til. I eit slikt perspektiv er det interessant å merke seg kva Aristoteles seier om metaforar og daglegspråk:

Kun de sædvanlige og de egentlige ord samt ord i overført betydning (metaforer) (2) er anvendelige i prosa, hvilket bl.a. fremgår af, at de er de eneste alle mennesker benytter. Alle bruger jo metaforer når de taler med hinanden, lige så vel som de naturlige og sædvanlige betegnelser, så det er klart, at hvis taleren kan sine ting, vil stilen kunne få dette «særlige» over sig, uden at det er til at mærke hvordan, og samtidig være klar. Og det var jo, hvad vi fastslog som den retoriske prosas fornemste egenskab (Aristoteles: *Retorik* (dansk utgåve) 1991: 204).

Sitatet viser at Aristoteles ser på metaforar som noko anna enn «naturlige og sædvanlige betegnelser», men samtidig og som noko alle bruker når dei snakkar med kvarandre. Dermed er dei og ein del av daglegspråket.

Eg har sjølv diskutert dette spørsmålet med Lakoff⁵⁴, som på spørsmål om Aristoteles kunne ha sett at metaforar hadde med kognisjon å gjere, svarte: «He might well have been aware of it, but his examples show that he was not very interested in that kind of metaphors». Lakoffs svar viser elles kor viktig rolle eksempla spelar i forståinga av ein teori. Sjølv om Aristoteles fleire stader nemner at metaforen er ein kognitiv storleik, er det eksempla som har blitt styrande for korleis han har blitt oppfatta.

Bredsdorffs kritikk kan vere ei påminning om at det historisk sett har vore andre enn Lakoff og Aristoteles som har sett at metaforbruk også er eit spørsmål om tanke⁵⁵. Den tyske filosofen Hans Blumenberg gav i 1960 ut boka *Paradigmen zu*

⁵⁴ Våren 2001 følgde eg eit metaforseminar med Lakoff i samband med Fulbright-opphald ved University in California at Berkeley.

⁵⁵ Også i Norden har språkforskarar vore opptekne av forholdet mellom språk og tanke. I 1880 gav Tegnér ut *Språkets Makt öfver Tanken*, og denne boka inspirerte Western til å skrive *Tankens makt*

*einer Metapherologie*⁵⁶, der han drøftar til dømes lysmetaforar for sanning (Å SJÅ ER Å FORSTÅ, dette ser vi klart og tydeleg). Han kallar denne og liknande metaforar *absolutte metaforar*, i tydinga metaforar som strukturerer verda for oss, og som derfor blir «Metaphors we live by».

At metaforar har med tenking å gjere, er også framheva av den tyske filosofen Friedrich Nietzsche som i 1873 hevda at vitskapleg sanning er identisk med ein hær av metaforar. Denne utsegna er blitt sitert og diskutert i mange samanhengar. Per Krogh Hansen og Jørgen Holmegaard kommenterer nettopp dette og hevdar at Nietzsche og Lakoff har mykje felles:

Denne den tidlige Nietzsches opfattelse 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).

Ein kunne som sagt ønskje seg at kognitiv metafor-teori hadde relatert seg meir til klassisk retorikk og til den europeiske arven elles, dette fordi det openbert er feil å framstille Aristoteles som ein som ikkje er oppteken av forholdet mellom metaforar og tenking. Heile retorikklæra og topikken til Aristoteles er bygd over nettopp ein indre samheng mellom form og innhald, sjølv om det rett nok er slik at retorikkens lære om tropar og figurar, tropologien, er bygd over at det finst eit "eigentleg" uttrykk som så blir omskrive til å bli ein metafor. Metaforen kan då bli sett på som eit avvik og som pynt, og ikkje som noko som har med tenking å gjere. Jens Kjeldsen drøftar dette spørsmålet og hevdar: "I stedet for den antikke avvikelsesteorien, kan vi med fordel tenke på språket som en nærmest uendelig rekke av valgmuligheter for å uttrykke seg" (Kjeldsen 2004:194). Han hevdar også at retorikkens tropar og figurar er meir enn overflattisk pynt. Dei er effektive språklege verkemiddel som vi bruker til å formidle betydning, handle og påverke kvarandre. På den måten er metaforar også eit kognitivt fenomen, og som før nemnt er det ikkje berre Lakoff som har hevdar at metaforar har med tenking å gjere. Liknande synsmåtar er å finne også hos Aristoteles og andre.

Spørsmålet er om det for analyseformål er tenleg å sjå på metaforar som *anten* eit språkleg eller eit kognitivt fenomen. På same måten kan ein spørje om det treng vere eit strengt skilje mellom ein djupstruktur og ei overflate, der djupstrukturen (metaforisk sett) er tenkinga og overflata (metaforisk sett) er språket. Og er det mogleg å trekkje skarpe skilje mellom kvar enkelt språkbrukar og den kulturelle verda? Er metaforane internaliserte i menneskesinnet, eller er dei ein del av kulturen? Spørsmålet om korleis kognitive metaforar kan identifiserast og kva kognitiv status slike metaforar har, er emnet for neste punkt.

over sproget (1926), der dei første sidene er brukte til å drøfte metaforar brukte om Gud og fedreland.

⁵⁶ Boka kom på norsk i 2002 med tittelen *Tenkning og metaforer*, omsett av Eivind Lilleskjæret.

2.6.2 Kritikk basert på kognitiv metafor teori

Å identifisere og lage lister over kognitive metaforar har vore eit viktig arbeid for forskarar innan kognitiv metafor teori. Lakoff og Johnson har til dømes publisert slike lister i eigne publikasjonar (1980, 1999). Andre som har publisert lister over metaforar, er Kövecses (2002), basert på eiga forskning om metaforar om kjensler og vennskap. Slik han ser det, er kognitive metaforar ikkje berre ei enkel overføring frå kjeldeområdet til målområdet, men ein kompleks struktur der det er snakk om fleire overføringar samtidig. Dette har vidare ført til ein diskusjon om nokre metaforar er meir sentrale eller grunnleggande enn andre.

Ein særleg aktiv aktør i diskusjonen om korleis metaforar er strukturerte, har vore Grady med lanseringa av begrepet 'primary metaphor' (Grady 1997). Grady undersøker til dømes den kognitive metaforen THEORIES ARE BUILDINGS og finn at dei same kjeldeområda blir brukte på mange ulike målområde, som til dømes kjærleiksrelasjonar og økonomiske system. Grunnen til dette er etter Gradys mening at metaforen THEORIES ARE BUILDINGS ikkje er grunnleggande i begrepssystemet. Den kviler på to andre meir grunnleggande projeksjonar, nemleg ORGANIZATION IS PHYSICAL STRUCTURE og PERSISTING IS REMAINING ERECT. Grady kallar desse 'primary' eller 'simple metaphors' og hevdar at det er kombinasjonar av desse som kan danne kognitive metaforar. Dei kognitive metaforane er med andre ord ikkje grunnleggande strukturar i begrepsverda vår, men moglege realiseringar av andre og meir primære koplingar.

I avhandlinga si introduserer Grady (1997) som før nemnt begrepet *primærmetafor* for å gjere greie for kva mønster som ligg til grunn for overføringar mellom grunnleggande begrep som til dømes *tyngde* og *vanskar*. Tyngde har med konkrete erfaringar og sansingar å gjere. Når noko er tungt, strevar vi med å løfte det, og gjer oss tankar om at det er eit samsvar mellom det som er tungt og det som er vanskeleg. I Gradys terminologi blir tyngde eit primærkjeldebegrep, mens vanskar blir eit primærmålbegrep. Det første har med konkrete erfaringar å gjere, mens det andre handlar om tenking, vurdering og respons.

Grady drøftar vidare kva som kan vere bakgrunnen for primærmetaforane, og hevdar at når enkelte aspekt ved ein situasjon gjentek seg, blir dei assosierte med kvarandre. Det blir skapt ein kognitiv samanheng mellom dei, og dette er ein fundamental samanheng. Grady bruker primærmetaforen ACCEPTING IS SWALLOWING som døme på ein slik primærmetafor. Her er det sjølve handlinga, det å svelge, som er knytt til den handlinga det er å bestemme seg for å svelge. Den fysiske handlinga er med andre ord tett knytt til den kognitive handlinga, og dette blir grunnlaget for danninga av metaforen.

Gradys og Kövecses arbeid med metaforidentifisering og nivå i metaforbestemminga har endra forståinga innan kognitiv metafor teori av korleis begrepssystemet vårt kan vere strukturert. Den tidlegare kognitive metaforen, til dømes THEORIES ARE BUILDINGS, er kanskje ikkje lenger den grunnleggande

eininga i begrepssystemet, som kan vere bygd opp av andre og meir komplekse mentale samband.

Gradys teori om primærmetaforar har fått tilslutning frå fleire hald, men teorien er også blitt kritisert for å vere abstrakt og konstruert for eit visst analyseformål (Svanlund 2001:82), for å vere for langt unna det folk oppfattar med metaforar (Deignan 2005:106) og for å ha 'mappings of high generality' som treng bevis frå fag som biologi, nevrofysiologi og antropologi (Musolff 2004:117). Grady har også kritisert Reddys framstilling av rørmetaforen om kommunikasjon. Dette kjem eg tilbake til i neste kapittel (kapittel 3), under framstillinga av metaforar om kommunikasjon.

Mange av Gradys primærmetaforar er inkluderte i den siste omfattande framstillinga av kognitiv metaforteori (Lakoff og Johnson 1999). Der er også ei liste over metaforar som er påstått å vere universelle. Ein av desse er SEEING IS UNDERSTANDING, der det blir argumentert for at det kognitive sambandet mellom synet og intellektet er universelt. (Sjå også Sweetser 1990.) Men mange antropologiske og lingvistiske studiar (Ibarretxe-Antuñano 2006) motseier ikkje berre at desse metaforane er universelle, men også den framtrudande rolla synet er påstått å spele i kognisjon. Iraide Ibarretxe-Antuñano argumenterer godt for at alle menneske bruker sansane sine for å samle og bearbeide informasjon, men at kva sansar dei bruker for å tileigne seg kunnskapen, er kulturavhengig. I staden for å identifisere ein bestemt sans (å sjå) med ei bestemt kognitiv evne (å forstå) vil ho formulere metaforen på eit meir generelt og abstrakt nivå. I staden for VISION IS UNDERSTANDING foreslår ho PERCEPTION IS UNDERSTANDING for å fange opp det som er felles for fleire kulturar.

Ein ting er korleis kognitive metaforar kan bestemmast. Ei anna sak er kva forhold det er mellom språk, tanke og kultur. Gibbs og Steen (1997:1ff) ser på forholdet mellom metaforar i språk, det individuelle menneskesinnet og kulturen som ein knute. Metafor i kognitiv lingvistik er ei form for tovegs-trafikk. Trafikken kan gå frå språkleg metafor til kognitiv metafor eller frå kognitiv metafor til språkleg metafor. Kognitive lingvistar har for eksempel brukt dei mange og systematiske metaforiske uttrykka i språket som basis for postulatet om at kognitive metaforar finst, og dette er eit eksempel på trafikk frå språk til tanke. Men vi har ofte mange ulike kognitive metaforar for det same fenomenet, tankar kan for eksempel framstillast som *mat* (vanskeleg å fordøye), som *plantar* (veks eller visnar), som *pengar* (iderikdom) eller som *reiskapar* (skarp tanke). Det faktum at det same begrepet (her tanke) kan vere realisert språkleg på ulike metaforiske måtar, er eit eksempel på trafikk frå kognitiv metafor til språk. Kvar skal ein så seie at metaforen høyrer heime? Gibbs og Steen gjev ikkje utan vidare eit enkelt svar på det, men uttrykkjer seg slik:

The basic assumption behind this two-way traffic between language and thought is the idea that metaphor needs a home base. This foundation for metaphor does not lie in

language as an abstract system of signs or symbols and rules or conventions; instead, metaphor is a significant part of people's everyday conceptual system (op. cit.:2).

Dette dannar grunnlaget for ei vidare oppsummering av kva kognitive lingvistar er samde om. Så følgjer det ein kan kalle ein skjult kritikk av Lakoff-tradisjonen i metaforforskning. Kritikken blir framført generelt slik:

[...] contemporary metaphor theory in cognitive linguistics appear to rest on several questionable assumptions about the psychological processes involved in metaphor use (op.cit.ibid).

Kognitiv lingvistisk teori teiknar etter Gibbs og Steens mening ikkje nødvendigvis eit adekvat portrett av det ein språkbrukar gjer når han tenkjer metaforisk eller forstår språklege uttrykk knytte til kognitive metaforar i kvardagspråk i tale og tekst. Ut frå eigne erfaringar som språkforskarar hevdar dei at det ikkje kan vere slik at alle har dei same og like detaljerte metaforar som lingvistiske analysar kan tyde på. Sjølve metaforsystemet blir gjerne framstilt som noko statisk, som noko som finst i hjernen på kvart enkelt individ. Det ein då nærmar seg, er ein idealisert språkbrukar som ikkje korresponderer med den verkelege språkbrukaren. Gibbs og Steen vil hevde at kvar enkelt språkbrukar kanskje berre har delar av komplekse metaforsystem, alle metaforane er heller ikkje i eit felles mentalt leksikon, men heller i kulturen og i språket. Derfor kan både barn og vaksne lære metaforar utan å måtte gjere alle dei erfaringane som var med på å skape metaforen, erfaringar som held metaforen i live i begrepssystemet. Det kan etter deira mening vere relevant å spørje om detaljerte analysar gjev eit bilde av lingvistens metaforiske kunnskap som også gjev seg ut for å vere eit bilde av språkbrukarens metaforkompetanse. Vidare hevdar dei at kognitiv metaforteori har vore konsentrert om det individuelle menneskesinnet og for lite om forholdet mellom menneskesinn og kultur.

Ein liknande kritikk kjem frå språkpsykologen Steven Pinker (2007) som meiner at "linguistics has exported a number of big ideas to the intellectual world", og at Lakoffs teoriar om konseptuelle metaforar er ein av dei største, også fordi bøkene hans er blitt bestseljarar:

If he is right, conceptual metaphor can do everything from overturning twenty-five hundred years of misguided reliance on truth and objectivity in Western thought to putting a Democrat in the White House.

Though I believe that conceptual metaphor really does have profound implications for the understanding of language and thought, I think Lakoff takes the idea a wee bit too far (Pinker 2007:247).

Pinker hevdar vidare at metaforar ikkje alltid gjev eit falsk bilde av verda, slik Lakoff ser ut til å meine, men at dei tvert imot også kan gje eit sant og objektivt bilde av verda. Lakoffs forslag om å døype om "tax" til "membership fees" ut frå tanken om at metaforen "tax relief" gjev eit falsk bilde av kva skatt eigentleg er, blir prøvd realisert av Pinker, i tanken:

One can just imagine the howls of ridicule if a politician took Lakoff's Orwellian advice and renamed "taxes" as "membership fees". [...] No one has to hear the metaphor *tax relief* to think of taxes as an affliction; I suspect that that sentiment has been around as long as taxes have been around (op.cit.:259).

Slik Pinker ser det, er det ikkje utan vidare slik at ein metafor kan erstattast av ein annan, rett og slett fordi dei ikkje er innanfor same ramma. Skatt og medlemsavgift er ikkje to måtar å ramme inn det same på. Dersom du ikkje betaler ei medlemsavgift, får du ikkje lenger tenester frå den aktuelle organisasjonen. Men om du ikkje betaler skatt, kan du kome i fengsel, eller som Pinker seier det: "men with guns will put you in jail" (op.cit.:260). Rett nok er det slik at ein ved å tenkje på skatt som medlemsavgift kan få fram at det finst fordelar med å betale meir skatt, fordi ein kan få fleire tenester tilbake frå samfunnet, men om dette er sant, må ein etter Pinkers meining bevise det på vanleg måte, ved å belegge påstandar med tal og imøtegå folks argument om at skattepengane deira er med på å halde oppe eit nyttig byråkrati. Ein må med andre ord argumentere ut frå fakta for å endre folks meininger. Det er ikkje nok berre å lansere ein motmetafor og stole på at den skal endre måten folk tenkjer på.

Pinker imøtegår også tanken om at alle abstrakt tenking er metaforisk eller at metaforar har utgangspunkt i kroppsleg erfaring. Slik han ser det, vil ikkje folk vere i stand til å analysere metaforar om dei ikkje hadde ein endå meir abstrakt og underliggande tanke, som er meir abstrakt enn metaforane. Ein kan derfor ikkje seie at Pinker er å rekne som ein forkjempar for kognitiv metaforteori, i alle fall ikkje for den sterkaste og mest konsekvente mentalistiske framstillinga av teorien, slik vi finn den hos Lakoff, i og med at Pinker avviser at all tenking er metaforisk.

Men trass i innvendingane ovanfor meiner Pinker at "metaphor really is a key to explaining thought and language". Vår evne til å forstå og til å danne metaforar gjer det mogleg å snakke om nye fenomen, å oppdage skjulte lover og system i naturen, og ikkje minst forsterke språket sjølv og gjere det meir ekspressivt.

2.6.3 Kritikk basert på grammatisk og korpusbasert metaforforskning

Frå eit grammatisk utgangspunkt har kognitiv metaforteori blitt kritisert for mangel på presisjon (Clausner og Croft 1997:260) og for manglande systematikk i overføringar frå kjeldeområde til målområde. Jan Svanlund (2001:83 f) peikar på at det i praksis blir stilt låge krav til empiriske analysar innan den kognitive metaforteorien og at kognitive metaforteoretikarar har ein tendens til å legge for stor vekt på einskildsetningar i staden for å studere dei konvensjonaliserte leksikalske mønstra meir grundig. Etter hans meining vil ein leksikalsk systematikk, der leksikalske relasjonar blir uforandra ved den metaforiske overføringa, slik at synonym, antonym og hyponym får same form i overført bruk, tale sterkt for at vi har med ein overgripande projeksjon å gjere. Svanlund undersøker denne systematikken i si eiga avhandling om vekt- og tyngd-metaforar i svensk og avstår

frå å generalisere dei metaforiske uttrykka til abstrakte formlar, slik det har vore vanleg innan kognitiv metafor-teori, men gjer meir allment greie for relasjonar mellom målområde og kjeldeområde og finn at i alle fall enkelte ord ikkje er del av ein konvensjonell metafor, men blir projiserte eitt for eitt.

Også Carlo Grevy (1999) etterlyser empirisk grunnlag for Lakoff og Johnsons metafor-teori. Han tek utgangspunkt i metaforiske begrep som TIME IS MONEY eller IDEAS ARE FOOD og metaforiske uttrykk som *invested a lot of time in*, *wasting my time*, og vidare uttrykk som *They ate the lesson up* og *He has an appetite for learning*. Dette er uttrykk brukte av Lakoff og Johnson for å dokumentere metafor-teorien sin. Grevy bruker Internett og Kvasir til å undersøkje om desse uttrykka er i bruk. Hausten 1998 viste det seg at uttrykket *wasting my time* hadde høg frekvens (5618 førekomstar på engelsk), mens *invested a lot of time in* hadde låg frekvens (155 førekomstar). Og Grevy konkluderer med følgjande:

Det ser altså ud til at være meget store forskjelle i frekvens på de ytringer, der danner de metaforiske begreber i meget store tekstkorpora (Grevy 1999:176).

Poenget til Grevy er at metaforiske uttrykk har svært ulik vekting i store tekstkorpora. Dessutan er det enkelte uttrykk som ikkje finst i det heile. Når Grevy bruker Lakoffs døme *They ate the lesson up* og *They gobbled up this ideas* (sic!) for å undersøkje grunnlaget for metaforen IDEAS ARE FOOD, finn han berre to førekomstar, og dei er på Lakoffs eiga heimeside. Lakoff har med andre ord ikkje undersøkt kor utbreidde dei postulerte metaforane er, hevdar Grevy, og er skeptisk til måten ein har kome fram til metaforane på:

Jeg mener, det er særdeles problematisk at antage, at vi mennesker i den vestlige verden skulle oppfatte ideer som føde, hvis de viktigste ytringer og uttrykk, der skulle underbygge dette, ikke brukes af os (op.cit.:177).

Slik Grevy ser det, er Lakoffs og andres eksempeldatabasar (som ofte er henta frå ordbøker) berre uttrykk for kva som er mogleg å realisere i språket, men dei seier ikkje noko om korleis språkbrukaren bruker språket i bestemte samanhengar, og langt mindre noko om korleis språkbrukaren tenkjer.

No kan ein innvende mot Grevy at han truleg ville ha funne fleire førekomstar av metaforiske uttrykk om han hadde vore meir fleksibel i val av søkjeord. Dessutan har Internett i 1999 truleg mindre tekstmasse enn Internett i 2007. I tillegg vil graden av formalitet kunne påverke ordvalet. Det er mest i uformelle tekstar ein vil finne uttrykk som *gobble up ideas*, og uttrykket vil kanskje berre brukast nedsetjande. Det finst studiar av aktuell metaforbruk i større tekstmassar, som til dømes Svanlund (Svanlund 2001). Svanlund ser verdien av korpusevidens frå ei anna side enn Grevy:

Negativa bevis i form av mönster som saknas i korpuser kan inte självklart tas till intäkt för att en viss konstruktion inte existerer eller inte kann existera. Vi bör skilja mellom vad som er möjligt vs. umöjligt respektive vad som är normalt och sentralt vs perifert. [...] Den etablerade lexikala normen kan av principiella skäl aldrig beskrivas

fullständigt och exakt, eftersom den är så flexibel och variabel[...] (Svanlund 2001:105)

Semino (2005) har gjennom ei korpusbasert tilnærming undersøkt bevisgrunnlaget for Lakoffs påstand om at 'rik' i uttrykket "Han har eit rikt liv" skal vere ei språkleg realisering av begrepsmetaforen A PURPOSEFUL LIFE IS A BUSINESS (Lakoff 1993:227). I eit korpus på to millionar ord fann ho 139 eksempel på bruk av 'rich', nokre var ikkje-metaforiske, andre var brukte om heilt andre område enn liv, som til dømes 'abundance' og 'intensity'. Berre fire tilfelle hadde med liv å gjere, og eitt av tilfella var namnet på eit firma. Seminos konklusjon er at hennar analyse ikkje kan utfordre påstanden om at nokre metaforiske mønster i engelsk gjev bevis for at begrepsmetaforen A PURPOSEFUL LIFE IS A BUSINESS finst. Men ho seier og at analysen hennar stiller spørsmål ved påstanden om at uttrykket 'rich life' er del av eit mønster som best kan beskrivast via akkurat denne begrepsmetaforen.

Eit anna bidrag frå korpusbasert metaforforskning har kome frå Deignan (2005:162ff). Også ho drøftar den påståtte systematikken innan kognitiv metafor-teori. Dei fleste metaforforskarar innan den tradisjonen går ut frå at kognitive metaforar er ei overføring frå kjeldeområdet til målområdet, og at denne overføringa skjer på ein systematisk måte ved at korrespondansar og logiske relasjonar frå kjeldeområdet blir gjentatt i målområdet. Overføringa er også ein bakgrunn for det ein innan tradisjonen kallar 'metaphorical entailments', som er viktig innan kognitiv metafor-teori og særleg viktig for dei som arbeider med området metafor og ideologi innan diskursorientert metaforforskning. Det er denne systematikken Deignan trekkjer i tvil.

Data frå korpusbasert forskning ser ut til å peike på at kvar språkleg metafor har sitt eige liv, uavhengig av den påståtte underliggande projeksjonen, og Deignan hevdar at det kan vere vanskeleg å generalisere ut frå metaforiske mønster med grunnlag i kognitiv metafor-teori. Ho kritiserer vidare diskursanalytisk orienterte forskarar som overgeneraliserer ut frå lite materiale der det eigentleg ikkje finst nok bevis i materialet for at språklege uttrykk er del av ein projeksjon frå kjeldeområde til målområde. Ho kommenterer også ein studie av Pancake frå 1993, der metaforen MASKINAR ER LEVANDE blir tillagt stor vekt ut frå ein ideologisk orientert ståstad på den måten at menneska som bruker våpna, blir usynleggjorde. Pancake hevdar at dette er ei bevisst handling for å rettferdiggjere krig. Men korpusdata tyder på at denne metaforen ikkje berre er brukt i tekstar om krig, men i tekstar i mange sjangrar, og då er det liten grunn til å tru at metaforen er bevisst brukt for å skjule at det eigentleg er menneske som drep med hjelp av våpen (Deignan 2005:140f). Deignan innrømmer likevel at metaforen kan ha den effekten at lesarar blir mindre merksame på at det er menneske som er aktørar i krig.

Det er ikkje slik å forstå at alle korpusbaserte studiar spanner bein under kognitiv metafor-teori. Deignan viser til at det for eksempel er funne godt samsvar mellom studiar av språklege metaforar og metaforar frå Lakoff og Johnsons bok frå

1980 i projeksjonen ARGUMENT IS WAR og projeksjonar som gjeld plantar. Utfordringa for kognitiv metafor-teori handlar først og fremst om systematikk. Systematikken er rett nok til stades i visse metafor-grupper, men ikkje i den grad teorien hevdar. Det kan sjå ut til at metaforisk brukte ord lever sitt eige liv i målområdet, uavhengig av kjeldeområdet, og mønsteret er truleg meir mangfaldig enn det kognitiv metafor-teori går ut frå. Deignan lagar sjølv ein utvida metafor for å forklare kva korpusbasert forskning kan tilføre av ny forståing av forholdet mellom språk og tanke:

If our linguistic metaphor systems can be likened to street maps, then the corpus data suggest that they are not the logical grid networks of planned modern cities, but collections of different sized and merging villages, with interconnecting roads. Perhaps this expresses the underlying conceptual patterns too; if metaphorical language is an expression of metaphorical thought, then rather than large-scale networks covering whole conceptual areas, we may operate with much smaller conceptual networks, loosely related to each other (op.cit.:222).

Denne metaforen synes å peike mot at det er både individuelle og kulturelle variasjonar i metafortileigning og metaforforståing. Ei slik dynamisk forståing av metaforar og metaforbruk er etter mitt syn også grunnlaget for den diskursorienterte metaforforskinga, som vil bli gjort nærmare greie for under 2.8 nedanfor.

2.6.4 Oppsummering av kritikk av kognitiv metafor-teori

Innvendingar mot kognitiv metafor-teori har kome frå mange kjelder, og eg har i det føregåande peika på viktige sider ved kritikken mot teorien. Ein del av kritikken dreier seg om teoriens manglande vilje til å halde banda opne mot andre metafortradisjonar og mot klassisk retorikk. Andre innvendingar dreier seg om ei manglande forståing for samanhengen mellom språk, kultur og kognisjon og samanhengen mellom metaforar og sanning. Ei tredje form for innvending handlar om manglande presisjon og prosedyrar i bestemming av metaforar og projeksjonar, manglande språklege bevis for teorien og overgeneralisering på grunnlag av begrensa lingvistisk materiale. Denne siste delen av kritikken råkar også enkelte forskarar innan den diskursanalytisk orienterte metaforforskinga, der ein har drege konklusjonar om samanhengen mellom språk og tenking ut frå eit lite materiale og ofte brukt intuisjon som viktigaste faktor i metaforbestemminga. Men diskursanalytisk orientert metaforforskning har og kome med utfordringar til kognitiv metafor-teori, utfordringar som dreier seg om eit situert og konstruksjonistisk perspektiv på språk og metaforar.

2.7 Diskursanalytisk orientert metaforforskning – sentrale føresetnader og begrep

Diskursanalytisk orientert metaforforskning er eit vidt felt. For ei brei orientering om feltet viser eg til Deignan (2005). For mitt formål her vil eg konsentrere meg om

diskursanalytisk metaforforskning retta mot utdanning og formidling der utgangspunktet er pragmatisk og tekstorientert, og der diskurs er definert som "language in use" (Cameron 2003) og "a coherent piece of talk or text in use" (Cameron 2007). Som vist ovanfor under omtalen av kritikk frå grammatisk orientert og korpusbasert metaforforskning, støyter kognitiv metafor-teori på problem i møtet med tekstar og språk i bruk, i møtet med 'real data'. Frå eit diskursanalytisk orientert utgangspunkt dreier utfordringane seg også om å sjå på metaforar som eit dynamisk og ikkje eit statisk fenomen og i vidare forstand sjå på meining som situert og ikkje fiksert. I utdanningssamanheng dreier det seg også om eit sosiokulturelt orientert språksyn og dermed også metaforsyn og vidare om ein tilnæringsmåte i metafor-forskinga som ikkje er "top-down", men som heller kan karakteriserast som "bottom-up". Det er også klart at diskursivt orientert metaforforskning distanserer seg frå den biologiske tenkinga som ligg til grunn for den kognitive metafor-teorien, der det blir framheva at mennesket som språkbrukar er determinert til å tenkje metaforisk og til å kategorisere som det gjer. Her vil diskursivt orientert metaforforskning i staden framheve korleis mennesket kan bruke metaforar til å skape meining.

2.7.1 Situert meining – eit pragmatisk og tekstorientert utgangspunkt

I ei drøfting av ulike syn på metaforar argumenterer Michael Toolan (Toolan 1996) for at metaforisk språk ikkje er noko anna enn ikkje-metaforisk språk, sjølv om kreative metaforar vil krevje noko meir tolking enn ei konvensjonell ytring gjer. Metaforisk språk viser kva vilkår og ressursar som finst i språket, og det er i prinsippet ikkje noko spesielt eller annleis ved ei metaforisk ytring enn ved såkalla bokstavlege ytringar. Skilnaden kan samanliknast med å bruke dristige slag i tennis i staden for å spele «safe». Å bruke det Toolan kallar kreative («creative») metaforar er ein risikabel affære og det same som å ta ein sjanse. Du kan til dømes risikere at den du snakkar med «may not 'get' your metaphor, may merely think you a liar or an idiot or needlessly obscure» (op.cit.:66). Men det risikable kan vise seg å løne seg i lengda, effekten kan nemlig bli større forståing og meir intimitet mellom samtalepartnarane. Å bruke metaforar slik er å setje andre på same nivå som seg sjølv, det er ein måte å vise at ein ser på den andre som ein likemann.

Toolan hevdar vidare at grunnen til at ein finn så mange kreative metaforar i skjønnlitteratur, er at kategorien skjønnlitteratur har eit sikkerheitsnett som gjer at ein kan våge meir som språkbrukar. Sikkerheitsnettet er det same som prinsippet om at skjønnlitteratur må tolkast, og at det som er vanskeleg å forstå i skjønnlitteratur, ikkje er ein defekt ved teksten, men snarare ei utfordring for lesaren. Mot dette kan ein innvende at alle tekstar må tolkast, og at det slik sett ikkje er forskjell på skjønnlitteratur og annan litteratur. Også funksjonell sakprosa byr på utfordringar for lesaren, og kanskje større utfordringar enn det som er vanleg for skjønnlitteratur (jf. Reichenberg 2000, nemnt under 1.5 ovanfor). Skjønnlitteratur som begrep er dessutan svært samansett, både når det gjeld sjangrar og vanskegrad. Men om ein tek

utgangspunkt i metaforbruk, er det nok ei vanleg oppfatning at ein vil finne meir innfløkt og eksperimentell metaforbruk i dikt enn i funksjonell sakprosa, blant anna fordi metaforane i funksjonell sakprosa kan vere vanskelege å oppdage. Men begge typar tekstar må lesast mellom linjene og byr på utfordringar i så måte.

Toolan representerer eit anna og interaktivt perspektiv på metaforbruk enn det vi finn i det meste av kognitiv metafor-teori. Hans utgangspunkt er språket i bruk og metaforen som eit uttrykk for kommunikasjon mellom to eller fleire. Derfor viser han også større interesse for det han kallar kreative metaforar og kritiserer kognitiv metafor-teori for manglande interesse for det interaktive:

For one thing, all sense of risk has drained away from the now-banal thought or observation that love is a journey (or any of its derivatives). At least, there is no sense of personal risk in such routine classifications: [...] (op.cit.:86).

Dette er etter mitt syn ei vektig innvending mot metafor-teorien i den kognitive tradisjonen. Det er vist lite interesse for andre metaforar enn dei konvensjonaliserte, og i den grad interessa er der, går arbeida ut på å vise at slike metaforar kviler på, eller er danna av konvensjonaliserte metaforar (Lakoff og Johnson 1980, Lakoff og Turner 1989, Graae 1999, Lakoff og Johnson 1999). Teorien viser lite interesse for den interaktive sida ved metaforbruk og for kva bruken av metaforar kan gjere med forholdet mellom samtalepartnarar eller mellom forfattar og lesar.

Ei anna av Toolans innvendingar mot kognitiv metafor-teori har med synet på kategorisering å gjere. Lakoff (Lakoff 1987) framstiller kategorisering og tenking som forankra i kroppen, ikkje som noko objektivt og abstrakt. Ifølgje Lakoff lever vi som nemnt i og gjennom kroppane våre, og både fysiske og mentale kroppslege erfaringar er grunnlag for dei begrepsstrukturane vi har utvikla. Kategorisering skjer med hjelp av kategoriar på basisnivå og prototypar. Slik Toolan ser det, kjem Lakoff med ei ny løysing på kropp-sinn-problemet ved å avvise den abstrakte objektivismen og hevde erfaringsalternativet eller den erfaringsbaserte syntesen. Men når Lakoff avviser den abstrakte objektivismen, er det ikkje å forstå som ei avvising av kollektiv kategorisering i seg sjølv, men heller ei vektlegging av ulike røter for kategoriseringa (kroppen framfor ei objektivt strukturert verd) og ulike kategoriseringsmåtar (prototypisk framfor absolutt). Toolan hevdar vidare at Lakoff presenterer det som er basis for menneskeleg kategorisering som om det er analogt med ting i verda, på same måten som Chomskys universalgrammatikk gjev seg ut for å vere analog med syntaktiske strukturar (op.cit.:87).

Kritikken dreier seg ikkje berre om kategorisering og grunnlaget for den, men også om prototypar av kategoriar på basisnivå. Toolan vedgår at ulike testar tyder på at prototypar finst, både når det gjeld fargar, dyreartar og anna. I slike testar blir som nemnt eit medlem i ein kategori vurdert som godt eller typisk eksempel på kategorien. Sporven er den typiske fuglen, mens kalkunen ikkje er det. Kategoriane på basisnivå og prototypane innanfor dei er laga av menneske ut frå korleis folk

interagerer med verda, oppfattar den, organiserer informasjon om den og oppfører seg i den reint kroppslig.

Lakoffs arbeid frå 1987 går blant anna ut på å revidere kva som høyrer heime i ein kategori og drøfte kva som er kriterium for kategoriinndeling. Toolan hevdar at Lakoff ikkje går langt nok i forsøket på å diskutere kriterium. Han kunne til dømes gått til det radikale skrittet å drøfte i kva grad kategorisering kan variere frå sak til sak ut frå kriterium som kan variere frå sak til sak. Dermed gjev det Lakoff kallar «experientalism» eller erfaringsalternativet ikkje frie tøyler til fantasi og det meiningsskapande i kategorisering, der ein kunne tenkje seg at kva som høyrer heime i ein kategori, ikkje kan avgjerast ein gong for alle, men vil vere gjenstand for lokal bedømming i kvar enkelt situasjon:

In these important respects, then, prototype and experientalist cognitive theory is less thoroughly responsive to the potential of situated meaning than an integrational linguistic perspective requires (op.cit.:88).

Når det gjeld den første delen av kritikken, kritikken om at kategoriar på basisnivå blir framstilte som om dei var kategoriar i den verkelege verda, ser det ut til at Lakoff er merksam på kritikken:

For basic-level categories, the idea that our categories of the mind fit the categories of the world is not far off. [...] Basic-level categories are the source of our most stable knowledge, [...]

In summary, our categories arise from the fact that we are neural beings, from the nature of our bodily capacities, from our experience with interacting in the world, and from our evolved capacity for basic-level categorization – a level at which we optimally interact with the world. Evolution has not required us to be as accurate above and below the basic level as at the basic level, and so we are not (Lakoff og Johnson 1999:29 f).

I Lakoffs eiga framstilling kan det sjå ut til at han avviser at menneskelege kategoriar er det same som kategoriar i verda. Men det han seier vidare, styrkar Toolans kritikk i retning av at teorien har liten plass for menneskeleg kreativitet, tolking eller betraktningar rundt kva konteksten i vid forstand har å seie for korleis vi reagerer og tenkjer. På dette feltet framstår Lakoffs teori som ei form for økologisk darwinisme. Mennesket er på ein determinert måte tilpassa omgjevnadene.

Bhaya Nair, Carter og Toolan (1988:33 ff) kjem med framlegg om ei utfylling av teorien om kategorisering og hevdar at denne kan brukast til å dele inn metaforar ut frå grad av metaforisitet («clines of metaphoricity»). Dei tek utgangspunkt i Roschs inndeling i kategoriar på basisnivå kontra overordna og underordna kategoriar (omtalt under 2.5.3), og viser til at kategoriar på basisnivå er dei som lettast blir oppfatta. Dei hevdar vidare at kategoriar på basisnivå eignar seg best som råmateriale for metaforbruk i eit interaktivt perspektiv, både til konvensjonaliserte og kreative metaforar. Kategoriar på basisnivå er som nemnt katt, hund, eple, appelsin og stol. Kategoriar på overordna nivå er dyr, frukt, møbel og framkomstmiddel.

Kategoriar på underordna nivå er til dømes siamesar, granateple og gyngestol. Ut frå desse kategoriane lagar Bhaya Nair, Toolan og Carter ein taksonomi for graden av kreativitet i metaforbruk. Overordna kategoriar (som reise, køyretøy o.l.) er generelle og vil ofte bli klisjear når dei er brukte i metaforar. Døme på dette er *mental furniture* og *the fruit of one's labour*. Underordna kategoriar er ofte altfor spesifikke til bruk i metaforar, som *African elephant* og *terraced house*.

Kategoriar på basisnivå er etter deira syn godt eigna til råmateriale for metaforar i eit interaktivt perspektiv. Metaforar på dette nivået vil ofte vere lette å forstå, i alle fall om det er snakk om konvensjonaliserte metaforar. Samtidig vil dei trekkje eit skilje mellom konvensjonaliserte og kreative metaforar på bakgrunn av Roschs teori om prototypar:

We suspect that it is unlikely that the prototypical exemplar in a taxonomy is the most used in more creative metaphors (op.cit:37).

Bhaya Nair, Carter og Toolan knyter slik graden av kreativitet i metaforbruk til kategorigrad, og hevdar at eksemplar i utkanten av kategorien, dei som er minst prototypiske, kan vere med på å danne dei mest kreative metaforane. Dette kan ha samanheng med bruksfrekvens, då det er truleg at namn for prototypiske eksemplar oftare er i bruk enn namn for eksemplar i utkanten av kategoriane. Samtidig vil metaforar med utgangspunkt i prototypiske eksemplar, konvensjonaliserte metaforar, ofte vere mykje i bruk nettopp fordi dei fungerer godt for kommunikative formål. Noko av det same synspunktet er blitt hevda av Svanlund (Svanlund 2001:345). Han hevdar at fleirtalet av metaforar kan kallast *halvbleike*, fordi dei ofte har eit tydeleg bildeliknande innhald, samtidig som dei er konvensjonaliserte. Dette gjeld metaforiske uttrykk som *legge vekt på*, *ha tyngdepunkt i*, *balansert framstilling*. Kombinasjonen av bildeliknande innhald og konvensjonalitet gjer at intersubjektiviteten i assosiasjonane blir betydeleg større enn for kreative metaforar. Halvbleike metaforar har også den fordel at assosiasjonane frå kjeldedomenet ikkje blir så påtrengande og forstyrrende. Det er slike eigenskapar som gjer at metaforane kan leve lenge i språket, hevdar Svanlund.

Toolans kritikk av kognitiv metaforteori har sin bakgrunn i at han har eit anna perspektiv på metaforar og metaforbruk enn det vi finn hos Lakoff og Johnson. Toolan er ikkje opptatt av å kartlegge metaforar i hierarkiske system, men stiller spørsmålet om korleis metaforar oppstår og kva metaforbruk fortel om forholdet mellom dei som kommuniserer. Dette er eit integrerande, dynamisk og situert syn på metaforar, eit syn som skil seg både frå tradisjonell metaforteori, interaksjonsteori og kognitiv metaforteori:

For integrational linguistics, the general linguistic tendency to conceptualize metaphor in terms of resemblance, comparison, transfer, or some other implied pairing of one expression as really meaning, or interpretable by another is a theoretical misdirection. The integrationist argues that resemblance and comparison are no more (nor less) intrinsic or defining of fresh metaphors than they are of dead metaphors, idioms, or

conventionally used language. Resemblance and interaction may be involved in metaphor production and understanding, but to argue that they are categorically involved there, by contrast with their defining absence from so-called nonmetaphoric utterance, reflects a view of language substantially shaped by a fixed code thesis[...] (op.cit.:95).

Kreative metaforar er i seg sjølv det beste dømet på at det å gå ut frå at ord har fast tyding, er eit gale utgangspunkt for å forklare korleis metaforar oppstår. Ein må i staden tenkje at meining er situert, avhengig av situasjon. Dersom ord hadde ei fast tyding, ville vi aldri kunne bruke ord på nye måtar og dermed heller ikkje lage kreative metaforar. Det er sjølvstøtt ikkje umogleg å forklare korleis «grass» har fått meininga «cannabis» eller korleis «rotte» etter kvart har blitt teke i bruk som metafor for menneske. Den etablerte metaforiske meininga går inn som ei av dei etablerte betydingane av «rotte».

Toolan ønskjer først og fremst å peike på begrensningar i dei teoriene som finst, og ønskjer ikkje å introdusere ein ny metode for metaforanalyse. Synspunkta hans formulerer eit prinsipp meir enn ein metode:

Integrational linguistics names a principle rather than a method, the principle that understanding language must entail considering how it is actually used and understood by language users, who in turn are acknowledged to be more genuinely creative in their linguistic communication (hence unpredictable changers of «the» language) than is usually conceded. It would run the risk of theoretical self-contradiction for a book concerned with the inherent limitations of linguistic models and methods to attempt to set out an alternative methodology of its own (Toolan 1996:23).

For ein lærebokanalyse vil eit retorisk og interaktivt perspektiv som det Toolan står for, vere av interesse av fleire grunnar. For det første gjer eit slikt perspektiv det mogleg å forklare kvifor det vanlegvis er så få sterke eller kreative metaforar i lærebøker. Lærebokforfattaren (eller forlaga) tek ikkje sjansen på å sjå på lesaren som ein likemann. Men det hender at lærebokforfatarane bruker kreative eller litterære metaforar, og ikkje minst hender det ofte at lærebøker har metaforar som har vist seg slitesterke og som fungerer godt kommunikativt, sjølv om dei ikkje blir sett på som litterære. Nokre av desse vil truleg også vere forklarande metaforar.

2.7.2 Sosiokulturelt utgangspunkt

Diskursanalytisk orientert metaforanalyse ser metaforar i eit sosiokulturelt perspektiv. Det sosiokulturelle perspektivet blir oftast nemnt i samband med læring og barns utvikling innan pedagogikk og psykologi. I denne samanhengen tenkjer eg konsentrere meg om korleis diskursorienterte metaforforskarar posisjonerer seg teoretisk innan dette feltet. For ei breiare orientering på feltet metaforar og læring viser eg til Niklas Pramling's avhandling *Minding metaphors. Using figurative language in learning to represent* (Pramling 2006).

Eg har tidlegare vore inne på at Gibbs og Steen stiller spørsmål ved kva status metaforane har, og vidare om det er slik at metaforar er prega i hjernen eller om dei

er ein del av kulturen. Gibbs tek vidare sjølvkritikk som psykologvist for å ha ignorert det sosiokulturelle aspektet ved forholdet mellom menneskeleg erfaring, metafordanning og metaforforståing:

My thinking about the role of conceptual metaphor in people's use and understanding of language has mostly embraced an *individualistic* view of cognition. Much of my empirical research (e.g. Gibbs et al. 1997) on the embodied nature of metaphorical thought and language use generally assumes that people create embodied, metaphorical representations from their phenomenological experiences of the body and their sensori-motor interactions with the physical world. People's metaphorical understanding of certain abstract concepts are intimately tied to image schemas that partly arise from recurring bodily experiences (Gibbs 1998:151 f).

Tittelen på Gibbs artikkel er "Taking metaphors out of our head and putting it into the cultural world". Dette er ei spissformulering som viser at Gibbs ikkje ser på metaforar som noko som er innkoda som interne mentale representasjonar eller skjema. Men metaforar kan likevel vere kognitive utan å vere «i hovudet». Ein kan heller sjå på metaforar som dynamiske system av «strukturelle koplingar» «which model how people interact with the world, including different linguistic environments» (ibid.). Slik Gibbs ser det, er det ei arbeidsdeling mellom dei enkelte språkbrukarane innbyrdes, og mellom den einskilde språkbrukaren og kulturen. Gibbs viser til at det er mange greiner av psykologien som har ei sosiokulturell tilnærming til kognisjon og kunnskap og viser i denne samanhengen til Leontiev, Luria og Vygotsky. Vidare viser han til forskarar innan kognitiv metafor-teori (t.d. Hutchins⁵⁷) som er opptekne av at kognisjon er vid og distribuert. Resultat frå slik forskning viser at ein ikkje kan ignorere kulturens rolle både som metaforskapar og som avlastar i kognisjon:

In particular, certain cultural representations of metaphor enable people to «off-load» some aspects of conceptual metaphor out into the cultural world such that people need not rely exclusively on internal mental representations when solving problems, making decisions, using language, and so forth (op.cit.:153).

I staden for individuelle skjema kan vi tenkje at det finst kulturelle modellar eller intersubjektive kulturelle skjema som er til hjelp både for å tolke og forme erfaring. Gibbs nemner særleg behaldar-skjemaet, som er mykje brukt som døme i kognitiv teori, og som er basert på den kroppslege erfaringa vår med ting som kjem inn i og går ut av kroppen, og med kroppen som går ut og inn av behaldarar. Men dei kroppslege erfaringane er i seg sjølv komplekse sosiale konstruksjonar. Gibbs bruker dømet med kva som hender når ein person sit på ein benk i ein park og blir sparka på

⁵⁷ Hutchins er antropolog og seglar og kombinerer kunnskapane sine frå desse to områda med kognitiv teori. Han har blant anna studert navigasjon på store skip i eit historisk, sosialt og praksisrelatert perspektiv. Han hevdar at kognisjon må studerast utanfor laboratoriet, der menneska er i eit sosialt og kulturelt miljø. Boka hans har tittelen *Cognition in the wild*. Her viser han korleis navigasjonspraksis har utvikla seg over fleire hundreår, som løysingar på frekvente problem, der både praksisar og tenkjemåtar har endra seg i interaksjon med kvarandre.

leggen av ein forbipasserande. Ein ting er at ein vil føle smerte, men i kva tilfelle vil ein bli sint, og korleis vil ein eventuelt begrepsfeste eller metaforisere denne kjensla? Sinnet ditt kjem først dersom du tolkar hendinga som ei bevisst handling utført for å skade deg. Då kan det hende du tenkjer på sinnet ditt i form av metaforen SINNE ER OPPVARMA VÆSKE I EIN BEHALDAR (om du til dømes kjenner at *det begynner å koke under topplokket*, og du veit at det er like før du *eksploderer*). Men det kan og hende at du ikkje blir sint:

What defines each of these situations, and your embodied reactions to them, is your cultural interpretation of the event and the motivations or reasons for the other person's behavior towards you [...] Under this view, it makes little sense to think of embodiment, and the metaphors that arise from it, apart from the very specific cultural evaluations we unconsciously make for our actions, the actions of others, and the world around us (op.cit.:156).

Gibbs ser det slik at all kognisjon er del av ein kulturell situasjon, og at eit distribuerande syn på kognisjon må føre med seg at ein ser metaforar i lys av sosiale og kulturelle erfaringar og i lys av korleis folk interagerer med spesielle objekt. Eit viktig poeng er også at det kognitive og det kulturelle interagerer på den måten at kulturen ikkje er noko som er objektivt gitt, men noko som også kroppen er med på å skape, like mykje som kulturen er med på å skape kroppsleggjort erfaring. Slik sett blir det mykje mindre forskjell mellom det kognitive og det kulturelle enn det ein tradisjonelt har tenkt innan kognitiv metafor-teori. Og det er her ein kan spore ein kritikk av Lakoff-tradisjonen. Lakoff, Johnson og Turner har ved fleire høve poengtert at metaforar er resultat av menneskets interaksjon med verda. Men det som har vore lagt mindre vekt på, er kulturens rolle som metaforskapar og metaforberar.

Også Cameron (Cameron 2003) kritiserer kognitiv metafor-teori for at det er vist lite interesse for barndomserfaringar i begreps- og metaforutvikling:

Cognitive theory seems to posit individual minds as ready-formed adult thinkers, rather than as individual whose minds develop through social interaction in particular sociocultural contexts (Cameron 2003:21).

Cameron drøftar vidare (op.cit.:28 ff) korleis ein kan forstå metaforar i eit sosiokulturelt perspektiv på grunnlag av Bakhtin, Vygotsky og Wertsch. Bakhtin (1981) ser ikkje på metafor som eit statisk fenomen som blir brukt og gjenbrukt, men ser kvar einaste metafor som unik og som eit resultat av kommunikative behov for deltakarane i den diskursen der metaforen blir brukt. Men på same måten som alt anna språk kan metaforar bidra til ein diskurs med restar av tidlegare bruk, sjølv om konteksten kvar gong er ny. Vygotsky (1962) såg på språk som ein psykologisk reiskap, som heilt frå byrjinga av eit barns liv gjer sosial interaksjon mogleg for barnet, og denne interaksjonen fremmar barnets kognitive utvikling. Innanfor eit slikt syn på språk som ein psykologisk reiskap kan metaforar etter Camerons syn sjåast på som ein reiskap i ei større verktøykasse (Wertsch 1991, 1998), sjølv om reiskapsmetaforen framstiller metaforar som noko meir fiksert og statisk enn det

metaforar kan vere i ein diskurs. Ho kjem derfor med framlegg om å sjå på metafor som ein teknikk eller eit middel for å bruke språket som reiskap i vidare forstand.

Korleis metaforar kan brukast som reiskap i universitetsforelesingar, er prøvd systematisert av Jeanette Littlemore (Littlemore 2001). Ho finn at metaforar har mange funksjonar. Ein viktig funksjon kan vere å signalisere kva haldning forelesaren har til det som blir sagt. Ein annan funksjon er å setje namn på nye begrep. Ein tredje funksjon kan vere å tillate forelesaren å vere vag med vilje, der det av ulike grunnar kan vere nødvendig, som når ein har med kontroversiell eller usikker informasjon å gjere. På den måten kan forelesaren gøyme seg bak metaforen. Vidare kan metaforen hjelpe til med å etablere eit rammeverk for å oppsummere idear rundt eit emne. Littlemore nemner her korleis metaforen "mind as a computer" er blitt mykje brukt i psykologi. I tillegg kan metaforen underhalde og vere til hjelp for å hugse. Som eit siste moment nemner Littlemore at metaforar kan fremje sjølvstendig tenking både hos den som lagar metaforen og den som får høyre eller lese den, i og med at den som skal lære, sjølv må finne ut korleis ein metafor skal forståast. Denne lista kan truleg fyllast ut med fleire funksjonar. (Sjå til dømes 2.8.3 om Cameron og Deignans drøfting av kva funksjon metaforarsignal kan ha.)

Metaforar kan med andre ord ha mange funksjonar i læringssamanheng, og i eit sosiokulturelt og diskursivt orientert perspektiv er metaforens funksjonar viktigare enn kva slags strukturar vi måtte ha i hjernen.

2.7.3 Begrepsmetafor og systematisk metafor

Mykje av den diskursanalytiske metaforforskinga tek utgangspunkt i og presiserer Lakoff og Johnsons kognitivt orienterte metafor-teori. Det gjeld blant anna dei studiane som var nemnde innleiingsvis, samt studiar av Musolff (2004) og tidlige studiar av Cameron (2003).

Seinare studiar av Cameron (2007) er meir distanserte frå kognitiv metafor-teori og også gjennom måten metafor blir definert på. Ho bruker her ein definisjon som dreier seg om kva funksjon metaforen har: "A device for seeing something in terms of something else" (Burke, 1945⁵⁸, p.503, her sitert etter Cameron 2007). Men når det kjem til det teoretiske utgangspunktet, er kognitiv metafor-teori høgst levande:

Theoretically, we assume that people's minds work with connected groups or networks of ideas, and that embodied experiences in the physical world produce correlations with thought and language that lead to many conventional metaphorical expressions that are systematically connected (Grady's primary metaphor theory and conceptual metaphor theory) (Cameron 2007).⁵⁹

⁵⁸ Kjelda for sitatet er Burke, K. (1945). *A Grammar of Motives*. New York: Prentice Hall. Burke var amerikansk kritikar og litteraturforskar.

⁵⁹ Alle sitat frå Cameron i dette delkapitlet er henta frå nettsida: <http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/building.cfm>, 13.03.07

For Cameron er det metaforiske uttrykket det same som ein språkleg metafor (linguistic metaphor). Når dei språklege metaforane dannar eit gjentakande mønster i teksten, vil desse etter Cameron kunne kallast systematiske metaforar. Desse skil seg på eit avgjerande punkt frå begrepsmetaforar i kognitiv metaforteori:

Systematic metaphors are not conceptual metaphors. They are not even the same 'kind of thing' as conceptual metaphors. Systematic metaphors are aggregated samples of actual use of language from a specific discourse event. Conceptual metaphors are based on aggregated linguistic metaphors as evidence, in a superficially similar way to the process of identifying systematic metaphors (ibid.).

Sjølv om ein tilsynelatande bruker same framgangsmåten for å finne systematiske metaforar og begrepsmetaforar, er det ifølgje Cameron ein vesentleg skilnad mellom desse to metafortypene:

In the development of conceptual metaphor theory, Lakoff and Johnson (1980) claimed that these aggregates are found in language because people conceptualise metaphorically. The metaphorical conceptualisation was then given priority, seen as prior to language use and as, in some way, controlling language use. Conceptual metaphors are mappings across domains and are held to belong in the realm of the conceptual, not of discourse (ibid.).

Systematiske metaforar er ikkje absolutte storleikar, men er relative i forhold til diskursen og dei som tek del i den. Systematiske metaforar kan vise tendensar i måtar å tenkje på, og dei kan utviklast i diskursen. Begrepsmetaforar, derimot, blir sett på som eksisterande entitetar hos alle språkbrukarar, om ein går ut frå den sterkaste versjonen av kognitiv metaforteori, der begrepsmetaforar blir sett på som "hard-wired into the brain":

Conceptual metaphors are said to be fixed and stable mappings across domains (Lakoff, 1993), whereas systematic metaphors, by their nature, are dynamic mappings that reflect a temporary stabilisation in on-line language use (ibid.).

Arbeidet med å finne systematiske metaforar startar nedanfrå, frå teksten, ved at ein først identifiserer språklege metaforar som ein så systematiserer etter moglege mønster i teksten. Når eg har plassert min studie innan diskursanalytisk metaforforskning, har eg gjort det fordi eg bruker arbeidsmåten innan den tradisjonen for å kartlegge språklege metaforar, metaforar som eg systematiserer i felles kjeldeområde for å finne moglege systematiske metaforar. Dette er metaforar som ikkje er absolutte storleikar, men som er relative i forhold til diskursen, og som kan vise tendensar i måtar i tenkje om kommunikasjon på i faget.

Metaforane i mitt materiale omfattar både det Lakoff og Johnson vil kalle konvensjonaliserte metaforar og kreative eller litterære metaforar. Men termen kreativ metafor er ikkje særleg eigna til å utforske metaforar i lærebøker. Ein viktig grunn til det er at det er eit asymmetrisk forhold mellom forfattar og lesar (Jf. Toolans resonnement om dette ovanfor), der bruk av kreative metaforar vil kunne føre til at kommunikasjonen bryt saman. Lærebokforfattarar vil likevel kunne bruke

ein annan type metaforar til å forklare faglege emne. Dette er metaforar som ikkje nødvendigvis er så kreative eller nyskapande, men metaforar som har ein forklarande karakter. Desse metaforane skil seg frå dei konvensjonaliserte ved at dei ikkje opptrer så ofte i diskursen, og dei vil også kunne identifiserast med hjelp av ulike typar metaforsignal i overflata i teksten. For desse metaforane bruker eg begrepet ”forklarande metafor”, som skal utleggjast i det følgjande.

2.8 Forklarande metaforar

Uttrykket forklarande metafor kan forståast på mange måtar. Mi forståing av begrepet tek utgangspunkt i det engelske begrepet ”explanatory metaphor”, brukte av Gentner (1982) og Cameron (2002) om metaforar brukte for å forklare i ein pedagogisk samanheng. Andre begrep brukte omlag på same måten er ”pedagogical metaphors” (Boyd 1979 og Knudsen 2003) og ”deliberate metaphors” (Cameron 2003). Også innan klassisk retorikk har metaforens formål mellom anna vore å forklare. I det følgjande vil eg først gå inn på metaforens funksjon og formål i klassisk retorikk, før eg gjer nærmare greie for begrep som pedagogiske, bevisste og forklarande metaforar.

2.8.1 Metaforens funksjon og formål i klassisk retorikk

I Retorikken gjev Aristoteles følgjande råd om metaforbruk i prosa:

I prosa bør man ofre en ganske særlig opmærksomhed på metaforerne, så vist som denne har færre hjælpemidler til sin rådighed end poesien. Såvel klarhed som behag og dette særlige anstrøg af det usædvanlige er kvaliteter, metaforen besidder i udpræget grad[...] (Aristoteles: *Retorik* 1991:204).

Metaforens oppgåve er blant anna å skape ”klarhed”, og den kan dermed vere ein god reiskap til å forklare noko. I framstillinga av metaforen (op. cit:204 ff) gjev Aristoteles råd om korleis ein best mogleg kan bruke metaforar. Dei må vere passande, vere eigna til å stille saka i eit gunstig lys, ikkje vere henta langt borte frå, men vere beslekta med emnet utan å vere sjølvinnlysande, og helst vere henta frå skjønne ting, anten ved klang eller ved at synet eller ein annan sans vert aktivert. Dette er etter Aristoteles vilkår for at metaforen skal kunne fungere godt for å kunne forklare noko.

Den romerske talaren Cicero set pris på metaforen også av andre grunnar, når han omtaler kva midlar talaren har til rådvelde:

Dei han [talaren] vil bruke flest av, er metaforane, fordi dei på grunn likskapen fører tanken framover og attende att, og leier han i den eine eller andre retninga; slike snøgge tankeretningar gjev i seg sjølv glede (*Orator* 1995:58).

Både Aristoteles og Cicero legg vekt på metaforens evne til å gjere noko klart og til å behage og gi glede.

Metaforens forklarande og motiverande side blir også utvikla av ein norsk lærebokforfattar i retorikk, Jacob Rosted i 1824. I *Forsøg til en Rhetoric i et Udtog af Hugo Blairs Forelæsninger over Rhetoriken, med Hensyn til Underviisningen i de lærde Skoler*, som er ei lærebok for eleven om korleis retorikk kan vere til nytte i blant anna foredrag, skriv Rosted dette om metaforen:

Men derfor er ogsaa Metaphoren en mere levende og kraftigere Maade (enn Sammenligningen) at udtrykke den Lighed paa, som Indbildningskraften bliver vaer mellem Gjenstandene; derfor har den saa høi en Grad af Behagelighed; thi der er Intet, som fornøier Indbildningskraften mere, end saaledes at sammenpasse to lignende Gjenstande, og beskrive den ene ved dens Lighed med den anden; Sindet saaledes anvendt, sysselsættes uden at trættes, og fornøies ved Bevidstheden om dets egen Viktighed. Intet under altså, at vi finde alle Sprog saa farvede med Metaphorer (Rosted 1824:41f).

Rosted streker her under at metaforen evnar å motivere og aktivisere, eller sysselsette sinnet utan at det blir trøtt. Vidare poengterer han kor godt eigna metaforen er til å gjere det abstrakte konkret:

En anden Egenskab ved Metaphoren bestaar deri, at der er Ingen af alle Sprogfigurer, der kommer et Maleri saa nær, som den. Det er dens besynderlige virkning, at give Beskrivelsen Lys og styrke, og at gjøre intellektuelle begreber paa en vis Maade synlige for Øiet, ved at give dem Farve, Legemlighed og sandselige Egenskaber (op.cit.:ibid).

Ut frå eit slikt resonnement vil ein kunne seie at metaforen er eit hjelpemiddel til å forklare, men berre på visse vilkår. Rosted åtvarar mot å bruke metaforar ureflektert: ”Men en fiin Pensel vil der til for at frembringe denne Virkning; ved den mindste Mangel paa Nøiagtighed staae vi i Fare for at indføre Forvirring istedetfor at befordre Tydelighed (op.cit.:ibid).” I forlenginga av dette kjem oppramsinga av alle feil ein kan gjere og dermed skape forvirring i staden for å vere tydeleg.

I hovudsak er det sju feil ein må unngå å gjere. For det første må metaforen passe til den materien som skal omtalast og til situasjonen. ”Vi maa erindre os, at Figurerne er vore Tankers Klædedrakt,” seier Rosted, og hevdar vidare at ”ved affecteret Pynt anbefales en Bog ligesaalidet som et Menneske” (op.cit.:ibid).

Den andre regelen handlar om kva område ein hentar metaforane frå, ”hele Naturen aapner fine Skatte for os, og tillader os at samle af alle Sandselige Gjenstande, hvadsomhelst der kan utbrede Lys over intellektuelle og moralske Begreber” (op.cit.:ibid.). Men i naturen er det som kjent ikkje berre prektige gjenstandar, men også skrekkelige, alvorlige og skumle gjenstandar, som etter Rosted kan vekkje ”ubehagelige, lave, gemene eller smudsige Forestillinger”.

Eit tredje krav til metaforen er at den må vere klar og tydeleg, og at den ikkje må vere vanskeleg å oppdage. Dette kan skje om ein hentar metaforen frå ein stad langt borte som ligg utanfor ”Tankens sædvanlige Vei”. Då kan metaforen bli for hard og tvungen og vekke mishag, ”efterdi de sætte Læreren i Forlegenhed, og, istedetfor at oplyse Tanken, gjøre den indviklet og uforstaaelig”.

For det fjerde må ein passe på å ikkje blande metaforiske og bokstavlege uttrykk i ein og same periode. Dette vil føre til at innbilningskrafta svevar vilkårlig mellom bokstavleg og metaforisk mening utan å halde fast på nokon av delane.

Men verre er å gjere den femte feilen, nemleg å blande saman metaforar. Vi vil lett kunne forestille oss kor unaturleg denne blandinga faktisk er om vi prøvde å framstille den blanda metaforen i eit måleri, skriv Rosted.

Ein sjette og liknande feil er å bruke for mange metaforar ved å dyngje dei oppå kvarandre. Sjølv om kvar metafor kan vere tydeleg nok, kan det bli vanskeleg for innbilningskrafta å arbeide seg gjennom dei fordi dei er så mange.

Ein sjuande og siste regel for å bruke metaforen rett er ”at vi ikke forfølge endog den bedste Metafor altfor langt”:

Opholde vi os altfor længe ved den Lighed, hvorpaa Metaforen grunder sig, og udstrække den til enhver ubetydelig Omstændighed: saa bliver det snarere en Allegorie end en Metaphor; vi trætte Læreren, som bliver kjed af dette Indbildningskraftens Spil, og gjøre vort Foredrag utydeligt⁶⁰ (op.cit.:47).

Rosted peikar for det første tydeleg på metaforens forklarande potensial ved å framheve at metaforen motiverer og opplyser. Vidare gjev han eleven reiskapar til å navigere i dei fine skattane i naturen, som han kallar det, og viser dermed korleis det forklarande potensialet kan realiserast best mogleg.

I eit omfattande verk om klassisk retorikk drøftar Andersen (1995) fleire stader metaforen og peikar på at metaforen er meir enn eit stilmiddel:

[...] den er et erkjennelsesredskap. Den får tilhørerne til å se hva noe er. Retorisk sett representerer metaforen en primær språkfunksjon, utviklet av et grunnleggende menneskelig tolkningsbehov, eller snarere vår spesifikkmenneskelige erkjennelsesevne, som består i å gi verden rundt oss mening: Vi underlegger oss verden ved å gjøre den menneskelig (Andersen 1995:184).

Sitatet er henta frå ein samanheng der Andersen drøfter filosofi mot retorikk og spørsmålet om kjensler kan hjelpe eller hemme forståing. Andersen slår fast at metaforen rører ved kjensler og sansar og fremmer forståing, og vidare at erkjenning ikkje kan skiljast frå sansar og engasjement.

Både Aristoteles, Cicero, Rosted og Andersen viser kor viktig metaforen kan vere for læring og forståing. Dette synet på metaforen som reiskap i læring i klassisk retorikk inspirerte meg til å gjere ein studie av metaforar i lærarens munnlege språkbruk med hjelp av videoopptak og observasjon (Askeland 1999). Her såg eg fleire døme på korleis læraren skapte ein metafor der og då gjennom samtale med

⁶⁰ Her har Rosted ein fotnote som er slik: ”F.Æx. naar Young siger i sine Nattetanker: ”Alderdommen skulde vandre dybsindig om paa den stille høitidelige Bredde af hiint store Ocean, som den inden kort Tid maa beseile:”saa er dette en skjøn Metaphor. Men naar han saa vil udstrække dette Billede videre, og lægger til:”Den skulde udruste sig med gode Gjerninger, og vente på den Vind, som snart skal blæse den over i ubekjendte Verdener,” saa bliver Metaphoren tvungen, og taber meget af sin Værdighed.”

elevane for å forklare abstrakte begrep, blant anna vart *bokstavar i ord* i handskrift samanlikna med *ski mot ein vegg* for å forklare begrepet hellingsvinkel i skriftforming. Eit anna funn var at læraren også demonstrerte metaforane med hjelp av kroppsspråket. Enno eit funn var at metaforane sjeldan var uttenkte på førehand, men at dei oppstod der og då i interaksjon mellom lærar og elev, der læraren har rolla som mediator mellom eleven og fagstoffet (op.cit.:184ff). Denne innsikta førte meg inn i ein annan måte å tenkje om metaforar på enn den som er basert på klassisk retorikk, der det som skal seiast, er tenkt ut på førehand og ut frå eit monologisk perspektiv⁶¹. Slik tenkte ikkje den læraren eg studerte, ho understreka derimot at ho kom på metaforen der og då i interaksjon med ein eller fleire elevar, og var overraska over at det skjedde. Det blei klart for meg at klassisk retorikk ikkje høver særleg godt som bakgrunn for å studere spontan munnleg tale i klasserommet, men at den kan eigne seg betre til å studere førebudde foredrag og skrivne tekstar. Etter mi vurdering er den meir normative sida av klassisk retorikk, som til dømes reglane til Aristoteles og Rosted om metaforbruk ovanfor gjev uttrykk for, heller ikkje eigna seg som reiskap for å beskrive om metaforar fungerer forklarande eller ikkje. Klassisk retorikk kan likevel bidra til begrepet forklarande metafor ved å peike på det forklarande potensialet metaforen har, både når det gjeld å opplyse, påverke, behage og glede.

Ein forskar som har undersøkt korleis metaforar blir brukte forklarande i lærebøker og munnleg tale i naturfag i klasserommet, er Cameron (2002, 2003). Studiane hennar viser at metaforar kan gi effektive bidrag til forståing av sentrale begrep i naturfag, men berre på visse vilkår. Studiar av klasseromssamtalar viser at emnet må vere aktivert og utvikla i teksten før metaforen blir introdusert, og då bør kjeldeområdet for metaforen vere kjent. Dersom eleven har dårleg kunnskap om det aktuelle emnet frå før, er ikkje metaforen til særleg hjelp. Det er her lærarens rolle som mediator er viktig for å etablere ei felles kontekstualisering og forståing. I skrift er det særleg viktig at forklarande metaforar blir formidla på ein måte som gjev elevar signal om at ordet eller uttrykket skal forståast metaforisk. Kva signal det kan vere snakk om, kjem eg tilbake til litt seinare i kapitlet.

2.8.2 Opne og lukka metaforar og metaforsignal

Eit anna perspektiv på forklarande metaforar er å sjå dei i relasjon til teoridannande metaforar. Dette perspektivet er utforska av blant anna Boyd (1993) og Knudsen (2003). Boyd dreg eit skilje mellom *theory-constructive metaphors* og *pedagogical/exegetical metaphors*. Den første gruppa representerer vitenskapleg tenking og terminologi og kan ikkje parafraserast utan informasjonstap fordi dei representerer den einaste måten å snakke om ein teori eller eit fenomen på i det

⁶¹ Sjå også Berges omtale av klassisk retorikk og kommunikasjonsmodellar under 2.1 tidlegare i dette kapitlet.

aktuelle faget. Den andre gruppa, dei forklarande metaforane, beskriv eller forklarar eksisterande kunnskap og kan parafrasera fordi deira siktemål er å forklare eit vitenskapleg fenomen. Dei forklarande metaforane kan etter Boyds meining alltid erstattast av alternative eller meir originale uttrykk.

Knudsen diskuterer forholdet mellom desse to metafortypene i eit pragmatisk og empirisk perspektiv ved å samanlikne metaforar om blant anna den genetiske koden i seks artiklar, tre av dei skrivne for spesialistar og tre for ikkje-spesialistar. Eit viktig funn var at dei same metaforane var i bruk i tekstar for spesialistar og ikkje-spesialistar, og at metaforane i populærvitenskaplege tekstar såg ut til å vere resirkulerte frå vitenskaplege tekstar.

I staden for å skilje mellom teoridannande og forklarande metaforar, vil Knudsen dra eit skilje mellom opne og lukka metaforar. Når metaforar blir introduserte i vitenskaplege tekstar, blir dei ofte markerte som framandelement i teksten, ofte med hermeteikn. Dei er opne, tentative og tvitydige og treng derfor ei forklaring. Men etter kvart som metaforen vert innarbeidd i diskursen, vert han meir og meir usynleg:

once a metaphor is included in the dominant scientific mental model, the specialists no longer consider such an established concept, or *closed metaphor*, as a metaphor, and they use it just like they use any other scientific concept (Knudsen 2003:1254).

Døme på slike lukka metaforar er etter Knudsens meining begrep som *translation*, *codeword* og *messenger* i vitenskaplege tekstar om genetik. Dette er metaforar henta frå området språk og kommunikasjon. I dei vitenskaplege tekstane var det berre lukka metaforar:

These closed, theory-constructive concepts are not marked in any way either as metaphors or as 'strangers within the discourse'. They stay in the background, are never explained or discussed, and their status as scientific concepts is indisputable (op.cit.:1255)

I dei populærvitenskaplege tekstane, derimot, vart lukka metaforar ofte opna på nytt, identifiserte og gjerne også markerte med hjelp av hermeteikn eller med hjelp av andre metaforar, som i dette eksempelet:

"*The genetic code* is not the message itself but the "dictionary" used by the cell to translate from the four-letter language of nucleic acid to the 20-letter language of protein [...]"

Dei populærvitenskaplege tekstane hadde både opne og lukka metaforar, og ettersom tekstane falda seg ut, vart det fleire og fleire lukka metaforar. Lukka metaforar er som nemnt også teoridannande, ifølgje Knudsen. Ho konkluderer med at det ikkje er mogleg å trekkje slike skilje uavhengig av kontekst og sjanger, og at det ikkje er mogleg å klassifisere metaforar ut frå individuelle uttrykk. Ein må sjå på korleis dei enkelte metaforane har utvikla seg i den aktuelle diskursen og må også trekkje inn andre kriterium som sjanger og kommunikativt formål for å avgjere om ein metafor

er forklarande eller ikkje. Dei same metaforane var i bruk både i vitskaplege og populærvitskaplege tekstar. I dei populærvitskaplege tekstane var formålet med metaforbruken forklarande uavhengig av korleis metaforane var brukte i dei vitskaplege tekstane.

Knudsen hevdar som nemnt at bruk av hermeteikn kan vere eit signal om at metaforen er meint forklarande og dermed ikkje skal forståast bokstaveleg. Andre slike signal kunne vere *kan samanliknast med* eller *simili* markert med *som*, sjølv om det var lite bruk av *simili* i begge typar tekstar ho undersøkte. Forklarande metaforar kan etter Knudsen ha to kjenneteikn, dei har eit forklarande formål og det finst eit signal i teksten som viser at uttrykket ikkje skal forståast bokstaveleg.

Også Musolff (2004:173ff) lanserer eit dialogisk orientert perspektiv på metaforar i sin analyse av kjeldeområde for metaforar om debattar om Europa. Metaforane kan anten vere forførande og bli presenterte som noko sjølv sagt, som noko som ikkje treng diskuterast. Musolf kallar desse for 'closed metaphor scenarios'. Men metaforar kan også presenterast som eit nytt tematisk perspektiv på eit emne, der ein er open for vidare diskusjon og forhandling. For å indikere ei slik open haldning kan ein "employ hedging formulations or other contextual signals that make it evident to the hearer that the proposed analogy only claims partial applicability" (ibid.). Ein slik måte å signalisere på kallar Musolff 'open metaphor scenarios'. Skiljet mellom det stengde og det opne kan gi eit interessant perspektiv på analysar av forklarande metaforar.

2.8.3 Bevisste og konvensjonaliserte metaforar og metaforsignal

Eit anna begrep som er nært beslekta med forklarande metafor er *deliberate metaphor* (Cameron 2003). I studien *Deliberate and conventionalized metaphors in classroom discourse* viser Cameron korleis ein lærar bruker både bevisste og konvensjonaliserte metaforar for å forklare fag overfor 10 år gamle elevar. Ho hevdar at konvensjonaliserte metaforar har ein tendens til å vere verbale, mens bevisste metaforar ofte er nominale. Vidare er dei bevisste metaforane ofte ord som er mindre frekvente enn dei konvensjonaliserte, og kjeldeområda for dei bevisste metaforane er ofte mindre kjende for elevane enn kjeldeområda for dei konvensjonaliserte. I tillegg vil dei bevisste metaforane ofte vere markerte med garderingar eller forbehold, som til dømes *sort of*, som i *It's a sort of nickname*, brukt av læraren for å forklare eit personnamn i ein roman. Eit siste kjenneteikn er at bevisste metaforar blir brukt seinare i skuletimen enn dei konvensjonaliserte. Cameron strekar under at dette er eit skilje som må sjåast i relasjon til den konteksten språket blir brukt i:

As the analysis proceeded, a key distinction became evident between metaphors that seemed to be used deliberately and metaphors that occurred because that was 'just the way to say it', which I term 'conventionalized' in order to give a process emphasis.

Deliberate and conventionalized metaphors can only be so described relative to their specific discourse context (Cameron 2003:100).

Skiljet mellom dei to metaforytpane er altså både diskursavhengig og diskursrelativt. Cameron legg vekt på at bevisste metaforar ikkje nødvendigvis er nye eller kreative metaforar som i tradisjonell metafor-teori, der metaforane blir identifiserte på setningsnivå og uavhengig av konteksten:

The deliberateness lies in the use of the linguistic metaphor in its discourse context, for a particular purpose on a particular occasion. Conventionalized metaphors, on the other hand, are part of the participants' shared language resources for talking about the particular topic (op.cit:ibid).

Cameron er klar over at det ikkje utan vidare er lett å identifisere ein bevisst eller forklarande metafor, og har i samarbeid med Deignan (Cameron og Deignan 2003) kombinert kvantitative og kvalitative analysar for å undersøke indikatorar eller signal (tuning devices) på metaforar i skriftlege tekstar og i munnleg tale. Slike signal kan vere ord som *just, like, sort of, kind of, so to speak, literally, in a way, actually, almost* og *imagine*. Desse var å finne ved både bevisst og konvensjonalisert metaforbruk, og formålet var å justere den metaforiske meininga til den aktuelle forklarande situasjonen og hjelpe eleven til å forstå. Eit interessant funn var også at det fanst fleire signal når lærarar snakka til barn enn til kvarandre.

Cameron og Deignan drøftar vidare kva funksjonar signala kan ha. Ein funksjon kan vere å styre måten metaforen blir tolka på gjennom signal som *tenk deg at, for å seie det slik* eller *som*. Ein annan kan vere å justere styrken i metaforen ved å understreke kva metaforen betyr i tilfelle der metaforen er velbrukt, gjennom signal som *actually, literally* og *if you like*. Ein tredje funksjon kunne vere å varsle om at no kjem det noko uventa som må tolkast på ein spesiell måte. Eit døme på det siste er:

Fryer he was the he was er **in a way** our "midwife" because he was Secretary of the Agricultural Research Council (op.cit.:156).

Mesteparten av materialet til Cameron og Deignan er munnleg tale, men noko er også læreboktekstar.

Også Goatly (1997:168 ff) har gått grundig inn i korleis metaforar kan signaliserast i ein tekst. Han nemner mange av dei same sigala som Cameron og Deignan. Eksplisitte signal kan vere *metaphor, metaphorical* og *metaphorically*, eller *to change the metaphor*, der den siste uttrykksmåten er ein økonomisk måte å markere to metaforar på.

Ein annan type signal er det Goatly kallar "literally and other intensifiers". Dette er signal som ofte vil forsterke metaforen, som *actually, really, in fact, indeed, simply, fairly, just, absolutely, completely, fully, quite, thoroughly, utterly* og *regular*.

Ein tredje type signal er dei som dempar eller tonar ned metaforen. Vidare finst det semantisk metaspråk, symbolske termar, samanlikningsord, samanlikningssetningar, ord som vitnar om persepsjonsprosessar, kognitive prosessar og verbale

prosessar, modalmarkørar osv. Eg går ikkje nærmare inn på desse kategoriane her, men vil ta dei opp og drøfte dei meir utførleg metodisk i kapittel 4.

Goatly vedgår at han er blitt kritisert for å ha eit vidt metaforbegrep (op.cit.:197). Sjølv forsvarer han seg med at kategoriane hans har vakse fram på grunnlag av tekstanalyse av ulike sjangrar, både skjønnlitteratur og saklitteratur. Slik eg forstår han, er formålet hans i denne samanhengen å vise at det er mange måtar å signalisere metaforar på i tekstar, ikkje først og fremst å diskutere kriterium for kva ein metafor er. Vidare er det slik at dei metaforeksempela han bruker i drøftinga av metaforssignal, utan vidare blir inkludert i metaforbegrepet slik det er definert tidlegare i denne avhandlinga. Ei opplagt innvending mot Goatly er at han ser på metaforar med metaforforskarens blikk, og overser dermed elevens perspektiv, eit perspektiv som står sterkare hos Cameron og Deignan. På den andre sida kan Goatlys påpeiking av dei mange måtane å signalisere ein metafor på, vere bevisstgjjerande for fagformidlarar, lærebokforfattarar og lærarar.

Cameron bruker som nemnt begrepa forklarande og konvensjonaliserte metaforar og dreg eit skilje mellom dei på bakgrunn av ordklasse (verb kontra substantiv), frekvens, bruk av kjeldeområde og signaliseringsmåte. Etter mi meining er skiljet mellom dei to typane ikkje heilt vasstett, og analysen vil truleg vise at lærebokforfattarane har ulik praksis med omsyn til kva slags metaforar dei signaliserer og ikkje. Metaforssignala kan neppe utan vidare brukast til å skilje mellom dei to typane metaforar. Når det er sagt, vil eg understreke at det likevel kan vere interessant å studere og drøfte korleis metaforar er signaliserte i læreboktekstar, ikkje minst for å få auge på det potensialet lærebokforfattaren har for å gjere eleven merksam på metaforar i tekstar.

2.9. Samanfating

I dette kapitlet har eg drøfta sentrale begrep som kommunikasjon, diskurs og metafor og gitt ei oversikt over ulike retningar innan metaforforskning. Eg har gått særleg inn på kjenneteikn ved kognitiv metaforsteori og gjort greie for kritikken av den ut frå ulike posisjonar i metaforforskninga. Kognitiv metaforsteori er også blitt kontrastert til diskursorientert metaforforskning fordi desse to retningane har visse fellestrekk samtidig som dei skil seg frå kvarandre på vesentlege punkt. Dei viktigaste skilnadene dreier seg om korleis ein nærmar seg metaforbegrepet, om ein ser det som ein mental storleik og går frå tanke til språk, eller om ein først og fremst definerer metafor som eit språkleg fenomen som også kan vere uttrykk for ein tenkjemåte. Bruker ein ein top-down-strategi, som i kognitiv metaforsteori, står ein i fare for å overgeneralisere i metaforbestemminga. I denne avhandlinga har eg som nemnt valt å bruke den motsette strategien, ein bottom-up-strategi i metaforbestemminga. Det betyr at eg ikkje analyserer fram kognitive begrepsmetaforar, men kartlegger kjeldeområde for moglege systematiske metaforar baserte på mønster danna av konvensjonaliserte metaforar.

Diskusjonen relatert til metafor-teori ovanfor er særleg relevant for det første perspektivet eg ser læreboka i: forståinga av begrepet kommunikasjon i lærebøker. Det andre perspektivet, som handlar om korleis læreboka signaliserer metafor-bruken, kan relaterast til drøftinga av begrepet forklarande metaforar og begrepa opne og lukka metaforar ovanfor. Her har eg diskutert den klassiske tilnærminga til metaforar og kontrastert den til den diskursorienterte tilnærminga relatert til klasseromsforskning om metaforar. Vidare har eg med utgangspunkt i Boyds og Knudsens forskning diskutert det uklare skiljet mellom vitskaplege og forklarande metaforar i vitskaplege og populærvitskaplege tekstar med omsyn til korleis metaforane er signaliserte i teksten. Skiljet synes å vere umogleg å trekkje på bakgrunn av analysar, men må studerast i kvart enkelt tilfelle i ulike diskursar. Skiljet mellom opne og lukka metaforar er også blitt diskutert og relatert til korleis metaforar er signaliserte i teksten. Til slutt har eg drøfta kva ulike forskarar meiner er metafor-signal og om desse kan brukast til å skilje mellom forklarande og konvensjonaliserte metaforar.

Kapittel 3: Forsking om metaforar om kommunikasjon

3.1. Innleiing

Då Lakoff i 1993 i ein artikkel skulle gjere greie for kva som var den rådande oppfatninga innan kognitiv metafor-teori, gav han ein del av innleiinga tittelen: *Homage to Reddy*. Her hevdar Lakoff at Reddy alt i 1979 var den første som gjennom grundige analysar av engelsk daglegspråk viste at metaforar er ein viktig del av det vanlege tanke- og språksystemet vårt, og dermed viktig for korleis vi oppfattar og forstår verda. Arbeidet til Reddy inspirerte andre, også Lakoff, til å studere dei metaforsystema vi tenkjer og handlar utfrå og som kjem til syne i språket. I det følgjande skal eg ta utgangspunkt i Reddys studie om metaforar om kommunikasjon, og deretter vise korleis hans arbeid har blitt nytolka og komplettert av andre metaforforskarar, som Linell, Taylor, Sweetser, Grady, Wiseman og seinare også Lakoff og Johnson, Kövecses og Cameron.

Reddys studiar handlar om metaforar vi bruker om samtalar, lesing og skrivning. Andre og seinare forskarar har også vore opptekne av metaforar brukte om etter måten moderne medium, som radio, fjernsyn, film og internett, både kva metaforar vi bruker om mediet i seg, og metaforar om korleis vi bruker mediet. I denne samanhengen konsentrerer eg meg om forskarar som har gjort større studiar, som Rohrer og Maglio og Matlock, som har konsentrert seg om metaforar brukte om Internett, eit medium som har fått etter måten stor plass i lærebøkene eg analyserer, om ein samanliknar med omtalen av film, radio og fjernsyn. Sidan eg skriv om norske lærebøker, har eg også teke med ein norsk medieforskar, Seip Tønnessen, som drøftar kommunikasjonsmetaforar før og no i ein norsk kontekst.

3.2 Reddy – rørmetafor og "the toolmaker's paradigm"

Materialet til Michael Reddy (1979) var uttrykk engelsktalande brukte om kommunikasjon, og då særleg korleis personane uttrykte seg for å seie at kommunikasjonen ikkje fungerte: "what is wrong and what needs fixing" (1979:165). Reddys utgangspunkt var at språk er sitt eige metaspråk. Og det var dette metaspråket Reddy var ute etter å analysere. I analysen kom han fram til at det var svært vanleg å bruke det han kalla ein «conduit metaphor» om språk og kommunikasjon. Denne metaforen impliserer at språk fungerer som eit rør som transporterer tankar, kjensler, meiningar og idear («repertoire members» (RM)) frå talar til lyttar. Når folk uttrykkjer seg munnleg eller skriftleg, plasserer dei sine RM i eksterne signal. Desse signala inneheld RM, og når folk lyttar eller les, finn dei RM inne i signala og tek dei inn i hovuda sine. Nokre døme frå Reddys materiale kan eksemplifisere dette:

- (1) Det er vanskeleg å *uttrykkje* dette *med* ord.
- (2) Desse linjene er *proppa med* ironi.
- (3) Orda hans greier ikkje *bere* det han vil ha fram.
- (4) Dette avsnittet *får godt fram* kor spennande det er.
- (5) Jon seier han kan ikkje *finne* denne tanken nokon stad *i* avsnittet.
- (6) Eg må verkeleg streve med å *finne* meining *i* denne teksten.
- (7) Du veit godt at det var eg som *gav* deg denne ideen.
- (8) Eg greier ikkje å *nå fram* med ideane mine i dette miljøet.
- (9) Du må ikkje prøve å *presse* så mykje meining *inn i* kvar setning.
- (10) Få tankane dine *ned på* papiret med ein gong.
- (11) Det er vanskeleg å *fange* desse tankane i ord.

Uttrykka ser etter Reddys meining ut til å stamme frå ein felles og systematisk måte å snakke og å tenkje om kommunikasjon på, der meininga eller det vi vil ha sagt, blir pakka inn i språk og overført utan store vanskar gjennom eit rør til ein mottakar, som så pakkar ut ein budskap identisk med den som vart send. Kommunikasjon blir med andre ord sett på som ei fysisk overføring av tankar og kjensler (op.cit.:167). Ord og setningar blir framstilte som behaldarar med ei innside og ei utside, som nokre gongar kan vere *meningsfylte*, men andre gongar berre *tomme* ord. Ekstra ille kan det bli dersom mottakaren legg si eiga meining inn i dei orda sendaren sende, som for eksempel når elevar les ting inn i teksten som ikkje «er» der frå før, legg Reddy ironisk til:

We must see the reader as having surreptitiously made use of his power to insert thoughts into words when he should have restricted himself purely to extraction. He sneaked those thoughts into the words himself and then turned around and pretended he found them there (op.cit.:169).

Reddys poeng med å dokumentere rørmetaforen i språket er fleire. Eitt viktig poeng for han er at måten vi snakkar om kommunikasjon på, er villeiande. Sjølve rørmetaforen er å likne med ein magikar som har evna til å hypnotisere folk til å gløyme at dei har fått ei bruksrettleing til hjelp for noko dei skal byggje. I staden får rørmetaforen folk til å tru at dei kjem til å få sjølve tingen tilsendt, fiks ferdig, slik at dei ikkje treng å byggje den. Problemet er berre at folk framleis må byggje tinga sine sjølve, og med sine eigne materialar, men magikaren, altså rørmetaforen, har forblinda folk til å tru at dei kan sleppe. Reddy vil derfor erstatte rørmetaforen med eit anna paradigme, det han kallar «the toolmaker's paradigm», der språket er reiskap for å skape felles meining. Kommunikasjonssystemet er ikkje ferdig, men må heile tida byggjast og haldast vedlike ut frå dei reiskapane vi har.

Når folk trur at kommunikasjonssystemet går av seg sjølv, og ingen byggjer det eller held det ved like, vil det forfalle, og folk vil begynne å skulde på den som skulle ha sendt den tingen dei sjølve eigentleg skulle ha laga eller bygt. Etter Reddys

mening er det derfor vi ofte skuldar på talaren når kommunikasjonen ikkje er vellykka. Dette poenget blir også framheva av Peters, nemnt i kapittel 1, som hevdar at det er ein terapeutisk diskurs om kommunikasjon i vår kultur, ei tru som går ut på at om berre alle uttrykkjer seg klart og unngår semantisk skodde, så vil dei fleste kommunikasjonsproblem kunne løysast.

Reddys kritikk av rørmetaforen er i særleg grad retta mot at vi skuldar på talaren for at han ikkje uttrykkjer seg klart nok. Men fordi rørmetaforen gjev inntrykk av ein falsk objektivitet, er det også lett å sjå bort frå korleis lyttaren eller lesaren bruker eigne kunnskapar og erfaringar i tolking av budskap. Dermed blir det mogleg også å skulde på lyttaren eller lesaren om kommunikasjonen er mislykka. Dersom talaren meiner at han har uttrykt seg klart nok, og lyttaren likevel ikkje forstår, kan det vere lett å tenkje at det er lyttaren det er noko gale med. Etter mi mening er dette ei utbreidd oppfatning når det gjeld skriftleg kommunikasjon, noko som også er blitt framheva av Linells skilje mellom monologisk og dialogisk syn på kommunikasjon, nemnt innleiingsvis i denne avhandlinga. Eit monologisk syn på kommunikasjon er prega av ein "frå-til"-prosess, der budskapen er "ferdig" frå talaren si side, og der lyttarens eller lesarens rolle blir ignorert. Dersom sendaren meiner at budskapen er klart framstilt, eller at det er blitt informert godt og ofte nok, er det lett å bli oppgitt over at budskapen ikkje ser ut til å nå fram. Dette synet kan komme til uttrykk i folkelege fraser som: "Eg har sagt det før, og eg seier det igjen..." eller "Kor mange gongar skal eg seie dette før det går inn?" Dersom kommunikasjon blir forstått som ein "mellom"-prosess, vil det vere lettare å tenkje at det er sjølve rammene rundt kommunikasjonen, og ikkje perfekt utforma eller frekvente budskapar, som er avgjerande for forståing.

Dette siste poenget blir indirekte berørt av Reddy når han peikar på at rørmetaforen kan føre oss inn i ei teknologisk og sosial blindgate, der massekommunikasjon neglisjerer det faktum at mesteparten av all kommunikasjon er hardt arbeid i interne system mellom menneske.

Reddy omtaler vidare Shannon og Weavers kommunikasjonsmodell (før omtalt i delkapittel 2.1, om kommunikasjonsbegrepet) og drøftar særleg korleis begrepet "budskap" brukt om tekniske signal i modellen, blir misvisande og har ført til at mange bruker modellen om språkleg kommunikasjon mellom menneske, der utveksling av mening og ikkje tekniske signal er det sentrale (op.cit.:184).

Som eg tidlegare har peika på, er modellen til Shannon og Weaver høgst levande framleis, også i norske lærebøker. Vidare er det eit viktig poeng at rørmetaforen er til stades i det språket vi bruker om språk, og at vi bruker denne metaforen ubevisst, rett og slett fordi den er ein del av metaspråket vårt.

Reddys analyse av rørmetaforen vert sett på som eit banebrytande arbeid fordi han var den første som gjennom lingvistiske analysar viste korleis metaforar er ein viktig og uunngåeleg del av måten vi forstår verda på. Lakoff og Johnsons arbeid frå 1980 er ei oppfølging av Reddys arbeid, der dei introduserer begrepet *mapping* og

samtidig kjem med forslag om at rørmetaforen kan brytast ned til følgjande metaforar:

(11)

a. IDEAR ER TING

b. SPRÅKLEGE UTTRYKK ER BEHALDARAR

c. Å KOMMUNISERE ER Å SENDE

Lakoff og Johnson forklarar metaforen som at talaren legg tankar/idear (ting) ned i ord (beholdarar) og sender dei (gjennom eit rør) til ein lyttar («hearer») som tek tankane/tinga ut av orda/beholdarane. Lakoff og Johnsons framstilling av metaforar om kommunikasjon er elles kommentert og kritisert av andre metaforforskarar. Dette har eg nemnt i kapittel 2 under omtalen av kritikk av kognitiv metaforteori. I denne samanhengen vil eg konsentrere meg om andre forskarar som har kommentert og komplettert Reddys analyse av metaforar om kommunikasjon.

Cameron (2003) kommenterer Reddys eigen metaforbruk, "the toolmaker's paradigm, som er Reddys motmetafor mot rørmetaforen. Denne metaforen går som nemnt ut på at sjølve kommunikasjonssystemet ikkje er eit rør, men eit system som må vedlikehaldast heile tida. Det å kommunisere er ikkje så enkelt som rørmetaforen framstiller det som. Kommunikasjon krev vedlikehald og vedvarande arbeid. Dette høver bra med eit konstruktivistisk språksyn, hevdar Cameron: «Note: the constructivist metaphor of language and thought adopted in this book is a variant of Reddys alternative conceptual metaphor, THE TOOLMAKER'S PARADIGM...» (Cameron 2003:239). Det konstruktivistiske språksynet vert også framheva av Ortony i ein omtale av Reddys rørmetafor:

The conduit metaphor that Reddy sees as being so misleading, turns out to be isomorphic with the nonconstructivist approach to language and cognition. The alternative analogy that he proposes (the "toolmaker's paradigm") is an attempt to sketch a constructivist alternative (Ortony 1979:6).

Innvendingar mot Reddys framstilling av rørmetaforen har kome frå Brugman (1995) som reiser ein del spørsmål som gjeld rørmetaforen og kor allmenn den eigentleg er. Ho hevdar blant anna at Reddy sine data er henta frå eit svært atypisk materiale, og at ein derfor ikkje kan trekkje konklusjonar om kor utbreidd eller skadeleg denne metaforen er i kulturen som heilskap. Dette er ei innvending som ikkje blir særleg relevant for mitt formål, då eg nettopp har det same utgangspunktet som Reddy, nemleg å studere metaforar vi bruker om kommunikasjon, for mitt formål i norskfaget, i ein kontekst der det er naturleg å snakke om språkbruk og om "what is wrong and what needs fixing".

Reddy hevda sjølv i 1979 at det måtte meir klassifikasjon og analyse til på feltet før ein kunne trekkje klare konklusjonar om kva det metaspråket vi har om språkbruk eigentleg fortel om vårt syn på kommunikasjon. To som førte Reddys arbeid vidare på dette feltet, var Linell og Taylor. Begge to lanserer alternative metaforar til

rørmetaforen, metaforar som handlar om kommunikasjon som prosess, der meining ikkje finst på førehand, men blir konstruert gjennom eit felles arbeid i kommunikasjon. Framstillingane til Linell og Taylor vil danne bakgrunn for å drøfte resultatane av analysen i kapittel 6.

3.3 Linell – kommunikasjon som prosess og produkt

I ein studie frå 1982 presenterer Linell ei rad med ulike metaforar om kommunikasjonsbegrepet, og hevdar vidare at nokre av metaforane er ein del av kvardagsspråket, mens andre er blitt opphøgde til vitskaplege modellar med eit avhumanisert perspektiv. Metaforar av den siste typen er til dømes overføringsmetaforen eller rørmetaforen, der kommunikasjon blir definert som *overføring* av informasjon frå sendar til mottakar. Men kommunikasjon kan også framstillast som *møte* mellom menneske, der *problemløysing* er ein vesentleg komponent. Vidare kan kommunikasjon sjåast som eit *produkt*, der den framveksande dialogen eller den skrivne teksten blir framstilt som ein *vev* eller ein *bygning*.

Ønskjer ein å framheve kommunikasjon som prosess, er det andre metaforar som eignar seg. Ei stor gruppe er spelmetaforane, der kommunikasjon blir framstilt som *spel* eller *leik*. Det kan vere einvegsspel eller tovegsspel, dei siste kan igjen delast inn ut frå om det er motspel eller medspel. Motspel er til dømes *kamp* og *krig*, mens medspel er eit spel med *felles mål*, slik det til dømes kan vere i ein *dans*, ein *song* eller i ein *symfoni*. Andre metaforar som kan framheve prosessaspektet, er *utveksling av objekt*, som i samtaler der ein gir og tek imot. Ein annan måte å framheve prosess på, er å framstille kommunikasjon som *forhandling*. Forhandlinga kan dreie seg om å bli einige om kva som er meint, eller korleis noko skal forståast, eller det kan dreie seg om ein styrkeprøve der det er om å gjere å maksimere eigne fordelar og slippe den andre til så lite som mogleg.

Innan dei meir einvegsorienterte metaforane, der det er om å gjere å påverke den andre til å handle på ein bestemt måte, vil kommunikasjon kunne framstillast som ei form for *dressur* eller eksersis, der den eine dominerer, manipulerer og bestemmer over den andre.

Linell minner også om at kommunikasjon kan oppfattast som *magi*, sjølv om det ikkje er så vanleg i vår kultur. I andre kulturar kan ein til dømes kalle fram Gud, djevelen eller andre berre ved å uttale namnet. Når ordet er sagt, kan det som er nemnt openberre seg og utøve makt over dei som er til stades. Ein metafor som ligg nær opp til magimetaforen, er kommunikasjon som *illusjonsnummer*. Berre gjennom å snakke kan ein vekkje til live førestillingar i andre menneskes indre liv, førestillingar om ting og hendingar, om fråverande personar eller fantasiverder. Med hjelp av metaforar kan ein til dømes skape illusjonar eller bilde hos andre. Frå det illusjonsskapande er ikkje steget langt til å sjå kommunikasjon som *oppvising* eller demonstrasjon. Då viser ein fram noko for at andre skal oppfatte eller *innsjå* noko.

Linell kommenterer til sist to metaforar som handlar om kommunikasjonsrolle i regulering av sosiale relasjonar. Menneske talar ulike språk og dialektar, dei høyrer til ulike kulturar og har ulike kommunikasjonsreglar. Kommunikasjonen kan slik fungere både som *bru* og som *barriere* mellom menneske. Linell poengterer også at språk og kommunikasjon kan gjere det mogleg for oss å skape og forandre verda. Samtidig peikar han på det faktum at vi overtar det språket som er i omgivnadene våre, og at dette kan låse og begrense oss. På den måten kan språk og kommunikasjon fungere både som *frigjering* og som *fengsel*.

Det finst med andre ord ei mengd med metaforar brukte om kommunikasjon. For å systematisere dei, presenterer Linell ein tredelt typologi som får fram eit skilje mellom "frå-til"- prosessar og "mellom"-prosessar. Den første typen framstiller kommunikasjon som enkeltretta påverknad overført frå A til B, med andre ord som ein "frå-til" prosess. Overføringsmetaforen, magimetaforen, dressurmetaforen og oppvisingsmetaforen høyrer heime her. Dei to andre typane dreier seg begge om interaksjon med gjensidig påverknad, anten gjennom kamp og konflikt (kamp og krig) eller gjennom samarbeid og konsensus (dans, song eller ballspel med felles mål).

Ein annan måte å dele inn metaforane på, er å sjå dei som anten prosessorienterte eller objektorienterte. Dei prosessorienterte får fram sosial interaksjon mellom to partar, gjennom til dømes å framstille kommunikasjon som møte, gåtegjetting eller verktøy. Å sjå på kommunikasjon og språk som verktøy kan også få fram både prosess mellom dei kommuniserande, men også prosessen inne i eit individ, der individet sjølv er både sendar og mottakar. Dette siste blir ofte ignorert i lærebøker, som nemnt under 2.1 i omtalen av visuelle metaforar om kommunikasjon.

Objektorienterte metaforar legg vekt på produkt som ord og tekst. Som Reddy også har peika på, vil abstrakte fenomen som tankar, teikn og mening ofte bli sett på som objekt. Tekstar kan bli omtalte som til dømes ein vev eller ein bygning, og kommunikasjon vil igjen bli sett på som overføring av slike objekt. Denne enkle inndelinga mellom prosessorienterte og objektorienterte metaforar får ikkje fram at enkelte objektorienterte metaforar kan gje rom for å sjå kommunikasjon som prosess. Dette gjeld særleg metaforar knytte til å sjå teksten som bygning eller konstruksjon. Dette perspektivet blir behandla av Taylor, som blir omtalt i det følgjande.

3.4 Taylor – kommunikasjon som instruksjon og konstruksjon i lesing

John R. Taylor (1987:120 ff) tek utgangspunkt i Reddys rørmetafor og hevdar at den er eit godt eksempel på «folk theory». Den er så dominerande i måten vi tenkjer og snakkar om kommunikasjon på at det rett og slett er vanskeleg for oss å forstå kommunikasjon på andre måtar. Grunnen til dette er ifølgje Taylor at «it incorporates and systematises what are essential components in human communication».

Komponentane er ein sendar og ein mottakar og ein kommunikasjonskanal. Vi snakkar for å fortelje noko til andre, og vi går på forelesingar og les bøker for å få fakta:

The conduit metaphor is also particularly appropriate for educational institutions which regard teaching as essentially the transfer of information from teacher to taught! (op.cit.:121)

Taylor hevdar at rørmetaforen også er sterkt til stades i måten ein snakkar om og praktiserer språkundervisning på. Vi seier at ein tekst *inneheld* fakta. Så bruker vi ei mengd med øvingar for å sjekke om elevar kan *trekkje ut* den informasjonen frå teksten som skrivaren *la ned* i den.

Taylor har særleg interesse for kva metaforar som bør ligge til grunn for ei adekvat forståing av språk og språkundervisning. Særleg legg han vekt på *instruksjons-* og *konstruksjonsmetaforen* som kontrast til rørmetaforen. Ein tekst kan til dømes forståast som eit sett med instruksjonar gitt frå skrivar til lesar, og leseprosessen kan forståast som eit rekonstruksjonsarbeid. Ein erfaren handverkar (lesar) treng ikkje detaljert instruksjon for å kunne rekonstruere meining, mens ein overfor lekfolk må vere meir eksplisitt i instruksjonen. Råmateriale i konstruksjonsprosessen er lesarens kunnskap om verda. Reiskapane til å konstruere med er kognitive prosessar som opererer med basisbegrep. Med hjelp av denne metaforen kan ein forklare kvifor folk får ulik meining ut av ein og same tekst.

Også *byggjmetaforar* og *reisemetaforar* kan ifølgje Taylor vere i kontrast til rørmetaforen. Byggjmetaforar framhevar det aspektet at meining blir skapt eller konstruert, og reisemetaforen kan få fram at undervisning og forståing er ei reise gjennom kunnskap:

The speaker guides the listener along a path; it might be a well trodden path, or it might be exploring virgin territory. The listener usually lags a little behind the speaker, but if the speaker «goes too fast», the listener might find it difficult to «keep up with him». The speaker may «stray from» the topic, in which case the listener will urge him to «get back» to the point. Important to the journey metaphor, and indeed to the instruction metaphor, is the notion of goal. A text must «come to» a conclusion, one which «isn't getting anywhere» will be judged inadequate (Taylor 1987:126).

Taylor drøftar vidare korleis forhandlingsmetaforen vil vere meir eller mindre til stades i både einvegs- og tovegskommunikasjon og hevdar at skrivne tekstar også kan vere prega av tovegskommunikasjon, der skrivaren fører ein skjult dialog med lesaren. Ein slik måte å tenkje om skiving på kjem også til uttrykk hos andre tekstforskarar, til dømes Thompson (2001), Dysthe (1995, 1996) og Tønnesson (2001, 2004).

Til liks med Linell vil Taylor hevde at metaforar ikkje er gode eller dårlege, sanne eller falske, men meir eller mindre høvelege for eit visst formål. Han vil framheve det multifasetterte perspektivet på kommunikasjon og samtidig peike på at rørmetaforen er dominerande i vår kultur, men likevel inadekvat i dei aller fleste

situasjonane der vi bruker og forstår språk. Han peikar særleg på at oppgåver som er brukte i framandspråkopplæring ofte byggjer på rørmetaforen. Han har sjølv prøvd å svare på mange av desse oppgåvene med dårleg resultat og hevdar at det blir lettare å lage gode og relevante oppgåver om ein tenkjer innanfor ein instruksjons- og rekonstruksjonsmetafor fordi ein då vil utstyre eleven med det råmateriale (relevant kunnskap om verda) og dei reiskapane som trengst (begrep) for å kunne rekonstruere mening ut frå ein tekst.

Taylor fører interessante resonnement rundt rørmetaforens tendens til å framstille kommunikasjon som enklare enn det faktisk er. For dersom rørmetaforen var dekkande, ville vi sjeldan ha problem med å kommunisere. Men problem med kommunikasjon er ikkje noko eksepsjonelt, og paradoksalt nok er det ofte i familiar, der partane kjenner kvarandre og kvarandres språk og uttrykksmåtar godt, at kommunikasjonen kan bryte saman. I slike høve er ikkje grunnen til problema at ord har ulik mening, hevdar Taylor, og vidare: ” According to the theory of communication encapsuled in the conduit metaphor, breakdowns in communication ought to be rare, or at least, manageable” (op.cit:ibid).

I norskfagleg samanheng blir desse resonnementa særleg interessante når Taylor kjem inn på kva metaforar som er brukte om lesing. Med utgangspunkt i Henry Widdowsons essay “The process and purpose of reading” viser Taylor korleis Widdowson hevdar dei same synspunkta som Reddy, utan å vere kjend med Reddys arbeid: “[...] there is no possibility of recovering complete meaning from a text. It is never there is (sic!) the first place” (Widdowson sitert etter Taylor 1987:124). Ved å erstatte rørmetaforen med instruksjons- og konstruksjonsmetaforen og reisemetaforen vil ein til dømes kunne forklare kvifor folk får ulik mening ut av ein og same teksten. Der rørmetaforen blir fremma av uttrykk som ”å få noko ut av teksten” vil instruksjons- og konstruksjonsmetaforen komme til syne når vi snakkar om ”å gjere noko ut av teksten”. Reisemetaforen kjem fram gjennom uttrykk som ”å følgje instruksjonar” og ”å følgje med i” det nokon seier.

Taylor viser gjennom eksempel korleis alle tekstar, også informative tekstar, krev at lesaren er i stand til å lese mellom linjene. Ingen tekstar begynner utan å ha som føresetnad at lesaren har kunnskap om verda, og det er denne kunnskapen lesaren må bruke til å rekonstruere teksten ved å lese mellom linjene. Dersom instruksjonane er gode på den måten at teksten gjev lesaren reiskapar til å finne mening, vil lesaren lettare kunne rekonstruere eller skape mening under lesinga. Måten å gi slike instruksjonar på, kan ein finne hjelp til innan tekstlingvistikken (Källgren 1979, Fossetøl 1983, Halliday og Mathiessen 2004, Vagle m.fl. 1993, Svennevig 2001, Askeland m.fl. 2003) der ulike koplingsmekanismar kan brukast for å hjelpe lesaren på veg i leseprosessen. Tekstar kan byggast opp på ein måte som lettar leseprosessen, noko som også er blitt utforska og påvist av Reichenberg, i hennar arbeid om røyst og kausalitet i tekstar, omtalt under 1.6 og 1.7 innleiingsvis.

Utgangspunktet til Taylor var å peike på at rørmetaforen er dominerer i måten vi tenkjer om kommunikasjon på i vår kultur. Metaforen kan etter hans meining høve for visse vitskaplege og juridiske tekstar, men er heilt inadekvat for å beskrive majoriteten av dei situasjonane vi bruker og forstår språk i, ikkje minst i skolesamanheng. Særleg kritiserer han oppgåver i lærebøker og siterer igjen Widdowson:

I have tried, on the odd occasion, to answer comprehension questions of the kind that are current in language teaching textbooks (...) and have found the experience a chastening one. I perform very badly indeed (Widdowson sitert etter Taylor 1987: 132).

Taylor's artikkel var skriven i 1987, på ei tid då leseforskinga etter hans meining var i framgang, fordi ein var blitt meir merksame på kor samansett leseprosessen er relatert til elevens behov og interesser, og vidare kor viktig det er å utstyre elevar med lesestrategiar. Og om ein no skal bruke tradisjonelle testar for leseforståing, bør ein etter Taylor's meining sikre seg at teksten er relevant for lesarens behov og interesser, og ikkje minst: "the teacher should ensure, e.g, through a preliminary discussion, that the students are familiarised with the background knowledge presupposed by the text" (op.cit:ibid). Dette er eit interessant synspunkt å ha med seg til drøftinga av kva metaforar som er brukte om både lesing og skrivning i lærebøkene. Blir lesing sett på som ein konstruksjonsprosess, eller er det berre skriveprosessen som er konstruksjon?

Mens Linell ovanfor hevdar at byggjemetaforar set fokus på kommunikasjon som produkt, vil Taylor meine at bygge- eller konstruksjonsmetaforar får fram at meining ikkje er noko som finst på førehand, men blir skapt eller konstruert, som når vi "byggjer opp argument" eller når vi konkluderer med at nokon ikkje "har grunnlag for" å hevde ei bestemt meining.

Som ein ser, dreg både Taylor og Linell eit skilje mellom rørmetaforen og metaforar som har med prosess i kommunikasjon å gjere. Linell vil i tillegg skilje mellom metaforar om kommunikasjon som produkt og kommunikasjon som prosess, der kommunikasjon kan bli framstilt til dømes som ein bygning eller som eit spel. Taylor, derimot, vil hevde at å framstille å kommunisere som det å bygge, er å framstille kommunikasjon som konstruksjon eller som prosess. Ein annan skilnad mellom dei to er at Linell har fokus på skrivning, mens Taylor har fokus på lesing. Uansett vil begge vere einige i at både å lese og å skrive er å konstruere, og uansett vil ein kunne hevde at både prosess- og produktorienterte metaforar kan stå som kontrast til rørmetaforen, i og med at dei er retta mot konstruksjon i kommunikasjon.

3.5 Sweetser – rørmetaforen og reisemetaforen i eit historisk perspektiv

Eve Sweetser (1987) ser metaforar i eit historisk lys og viser med data korleis Reddys rørmetafor i engelsk ser ut til å vere ein del av ein breiare indoeuropeisk

metafor som går ut på at idear og tankar er ting. Denne metaforen er såleis både synkront og diakront tydeleg til stades i vokabularet om talehandlingar og mentale tilstandar.

Metaforen blir realisert på ulike måtar innan dei to områda. Å snakke saman blir sett på som å overføre (*kaste/send/leggje*) ein ting frå talarens mentale område til det mentale området til den som lyttar, eller av og til som å tilføre eller overføre (*leggje fram*) ein ting til eit felles område for konversasjon. Det å tenkje, derimot, blir sett på som ulike måtar å manipulere ting på (*ordne/rydde/byggje*), men kan også bli sett på som å bringe ein ting inn i eit mentalt område. Ein metafor som er felles for begge områda, er reisemetaforen, der uttrykk som *tenkje over* og *snakke gjennom* kan reknast som ei metaforisk utviding av uttrykka *gå over* og *gå gjennom*.

Sweetser arbeid frå 1992 byggjer vidare på desse tankane og utforskar dei same metaforane, men no med vekt på analyse av moderne engelsk og utan at det etymologiske er ein vesentleg del av argumentasjonen. I denne samanhengen er målet å forklare kvifor metaforane finst og å argumentere for at kunstspråk og kvardagsspråk har felles basis, ut frå eit erfaringbasert standpunkt.

Slik ho ser det, er både kvardagsspråket og kunstspråket kraftfullt på kvar sin måte. Kvardagsspråket fordi det formar og rammar inn erfaringane våre, kunstspråket fordi det kan bruke desse kvardagsstrukturane, få oss til å leggje merke til dei og å oppfatte dei på ein annan måte. Det er derfor verken mogleg eller særleg nyttig å studere desse to fenomen isolerte frå kvarandre.

Sweetser drøftar vidare kva som ligg under visse grunnleggjande metaforar («basic metaphors») for tale i engelsk og hevdar at det må vere visse aspekt ved språklege hendingar som er med på å forme språket vårt om språk. Det eine er at prototypen på ei språkleg hending er to menneske som møtes ansikt til ansikt. Det andre er at vår kognitive, språklege og folkelege forståing går ut på at språkleg utveksling ansikt til ansikt er det nærmaste vi kan komme til eit møte mellom menneskesinn og til det å dele tankeprosessar. Dette skulle tyde på at vi kan vente oss å finne eit visst samsvar eller ein viss interaksjon mellom metaforane vi har for tanke og for tale. Det tredje er at fordi tale er brukt i mange sosiale samanhengar, kan ein vente at metaforar som er dekkande for slike aktivitetar vil påverke det språket vi bruker om tale. Her ligg det ein sosialt orientert måte å tenkje om metaforforskaping på. Sweetser stiller spørsmålet om kva det er ved dei sosiale hendingane som formar vår måte å tenkje om språk på.

Sweetser ser det slik at det etymologisk sett er dialogen, og ikkje monologen, som blir objektet for metaforisering. På denne måten får Sweetser erstatta rørmetaforen med ein utvekslingsmetafor. I hennar perspektiv blir rørmetaforen dessutan ramma inn av ein meir grunnleggjande metafor ("basic metaphor"). Det er då ikkje slik å forstå at Sweetser stiller spørsmål ved om rørmetaforen eksisterer. Spørsmålet dreier seg om kva for eit generaliseringsnivå ein best kan beskrive den på. Dette er spørsmål som også er blitt drøfta av Grady.

3.6 Grady og Wiseman - rørmetaforen utan rør?

Med utgangspunkt i sitt eige arbeid om grunnlaget for metaforetablering (Grady 1998:205 ff) ser Grady at det er problem knytte til rørmetaforen slik den er blitt introdusert av Reddy og vidareført av Lakoff og Johnson. For det første hevdar han at det er dårleg erfaringsbasis for rørmetaforen på den måten at det ikkje finst nokon samanheng mellom det å kommunisere og det å få eit objekt. Ein kunne kanskje tenkje seg at postsystemet var grunnlag for ei slik erfaring, men på den andre sida vil størsteparten av kommunikasjonen vår ikkje gå føre seg via post. Grady hevdar at "it is unclear whether the conduit has been analyzed at an appropriate level of generality" (Grady 1998:210) og prøver så å forklare denne samanhengen via introduksjon av nye metaforar på eit meir generelt nivå, såkalla primærmetaforar. Primærmetaforen er resultat av menneskets tidlege erfaringar med omverda og kan kombinerast til komplekse eller samansette metaforar. Grady kjem med framlegg om at rørmetaforen er eit resultat av ein kombinasjon av fem primærmetaforar, henta frå område som dekkjer meir enn språkleg kommunikasjon:

- CONSTITUENTS ARE CONTENTS
- BECOMING ACCESSIBLE IS EMERGING
- TRANSMISSION OF ENERGY IS TRANSFER
- ACHIEVING A PURPOSE IS ACQUIRING A DESIRED OBJECT
- REPERTOIRE MEMBERS ARE POSSESSIONS

Den siste primærmetaforen ovanfor kan omsetjast til TANKAR ER EIGEDOM, og av denne følgjer Å LÆRE ER Å FÅ. Desse primærmetaforane kan etter Gradys meining gjere betre greie for språklege uttrykk brukte om kommunikasjon enn den klassiske versjonen av rørmetaforen har gjort.

Ei interessant motførestilling frå Grady si side kjem når han hevdar at det ikkje finst språkleg belegg for sjølv røret i rørmetaforen, i og med at røret ikkje er nemnt i dei språklege uttrykka som ligg til grunn for metaforen. Kvar kjem røret frå? spør han. Etter mitt syn er dette interessant fordi han ikkje kommenterer at sjølv rørmetaforen nettopp er ein metafor, konstruert av Reddy for å vise til måtar å snakke om kommunikasjon på, eller for å vise korleis rammene vi tenkjer innanfor kan vere eit uttrykk for at vi ser på språket som eit rør som overfører meining (op.cit.:168).

Som Pinker også har peika på (sjå 2.6.2) har representantar for kognitiv metaforteoriar og då særleg Lakoff ignorert at dei sjølv bruker metaforar i framsetjinga av eigne teoriar, samtidig som dei er svært kritiske til andres metaforbruk.⁶² Denne kritikken ser her også ut til å ramme Grady.

⁶² Pinker hevdar at Lakoff og Johnson underkommunisere sine eigne metaforar når dei seier: "The mind is inherently embodied" i staden for "We offer the metaphor that the mind is inherently embodied" (Pinker 2007:248).

Gradys framstilling av primærmetaforar er som nemnt blitt kritisert frå fleire hald, blant anna for høgt abstraksjonsnivå som gjer metaforane lite brukande i praktiske analysar (sjå vidare under 2.6.2). Ein interessant kritikk som ikkje har vore nemnt før i denne avhandlinga, kjem frå latinkjennaren Rob Wiseman (2003). Han medgjer at det er manglar i systematikken i forklaringa av rørmetaforen, men hevdar at alle manglane kan forklarast etymologisk ved å studere korleis rørmetaforen har utvikla seg: "and without resorting to the dubious, unempirical principle of "generalization""(Wiseman 2003:43). Gjennom å analysere den romerske retorikaren Ciceros private brev finn han at metaforen KOMMUNIKASJON ER OVERFØRING let seg forklare ut frå ord og uttrykk som var i vanleg bruk om kommunikasjon dei to første århundra før og etter Kristus, og som har forsynt europeiske språk med ord og uttrykk som framleis er i bruk i dag. På Ciceros tid (106-46 f.Kr) var det til dømes vanleg å uttrykke seg som om "words were *ejected* from the speaker, *transferred* between people, then *caught* by the hearer" (op.cit:44). Det som etter Wisemans mening kan motivere bruken av slike ord i det heile, var sambandet mellom kommunikasjon og pust, slik romarane såg det lenge før Ciceros tid. Å snakke var det same som å puste, og ord var det same som pust. Orda var då lokalisert i brystet og hjertet, og ikkje i hovudet slik vi gjerne tenkjer i dag. Ord og pust var som nemnt det same, og det er etter Wisemans mening naturleg sidan det er umogleg å snakke utan å puste. Straks orda vart pusta ut av brystet, gjekk dei inn i øyra til tilhøyraren, og vart då også gjerne omtalt som pust.

Wiseman kjem her med forklaringar som er vanskeleg å ta stilling til for ein som ikkje er kjennar av den kulturen han gjer greie for, men det er likevel interessant at han viser korleis ord tilsvarande dei vi i dag bruker om kommunikasjon, også var i bruk på Ciceros tid. Det gjeld ord som *kaste ut, sende, komme gjennom, utgyte, renne over, bere, bringe, levere, ta imot, gripe, fange, fylle, ta inn (det som er sagt), få* og så vidare. Wiseman presiserer at desse uttrykka var blitt konvensjonelle på Ciceros tid, då sambandet mellom kommunikasjon og kropp var implisitt eller borte.

Å kommunisere vart sett på som å sende, og det som vart sendt, var "speech understood physically as breath. It pours out of the mouth like water from a jug" (op.cit.:59). Wiseman hevdar vidare at etter kvart som sambandet mellom ord og pust vart oppløyst, var det slik at "speech came to "pour out of" or be "poured into" a person – and "pouring" came to be the one of the conventional terms used to refer to speaking" (op.cit:ibid). Uttrykk som "å snakke flytande" vil etter hans mening kunne forklarast ut frå dette. Han presenterer også mange døme på at ord som er i bruk om kommunikasjon i dag, har røter langt tilbake og viser at det er eit system i overføringsmetaforane gjennom dei døma som alt er nemnde.

Men rørmetaforen eller overføringsmetaforen er ikkje den einaste metaforen romarane hadde for kommunikasjon. Også metaforar knytte til påkledning og veving

var i bruk. Cicero snakkar om å ”kle tankane i språk”⁶³ for å få fram ulike stilartar, og så langt tilbake som i Iliaden og Odysseen finn vi at poetane beskriv kunsten å fortelje som ”å sy”, ”spinne” og ”veve”. Desse metaforane er annleis enn rørmetaforen og etter Wisemans meining nært knytte til det å konstruere. Slik kjem eg også til å forstå desse metaforane i analysen i kapittel 5.

Det som imidlertid er Wisemans hovudpoeng er at mesteparten av metaforforskinga handlar om korleis ein bruker metaforar i vår tid. Hadde vi vore meir opptekne av å studere metaforar historisk, ville vi ha fått ein ny dimensjon og forstått meir av korleis metaforar har blitt brukte over tid. Det er sjølvstundt ikkje vanskeleg å dele eit slikt synspunkt. Dette er også berørt av Sweetser, nemnt ovanfor, men Sweetser's utgangspunkt er eit anna enn Wisemans. Ho er oppteken av å finne rette generaliseringsnivået å beskrive rørmetaforen på innanfor kognitiv metafor-teori, som Grady, og har såleis eit heilt anna ærend enn Wiseman, som vil vise at rørmetaforen har lange røter og at den betre kan beskrivast etymologisk enn på eit høgt generaliseringsnivå innan kognitiv metafor-teori.

Det som etter mi meining er mest interessant med synspunkta til Wiseman, er det han presenterer som ”a lesson for the field of communication”:

There has been a sense of many writers that the field is a young one, and that current problems with our theory – such as the belief in communication as transference -- are youthful misunderstandings that can easily be banished. The persistence of the Roman model should disillusion us of this notion [...]. Not only is this model enormously ancient, it is also woven into the very language that we have to speak about communication. [...] this model is far from a mere historical curiosity from a long vanished civilization: Communication theorists take it in our mouth every time we speak about our subject (op.cit:72).

Sjølv om eg ikkje har nok kunnskapar om Wisemans emne til å vere verkeleg kritisk overfor det han hevdar om rørmetaforens uttrykk på Ciceros tid, meiner eg at han kjem med ei nyttig påminning om kor standhaftig rørmetaforen er, samtidig som han viser at det også på den tida fanst andre måtar å omtale og forstå kommunikasjon på enn gjennom rørmetaforen. Ikkje minst er dette ei viktig påminning for alle metaforforskarar og kanskje særleg Lakoff og Johnson, som i si framstilling av rørmetaforen begynner nettopp med Reddy i 1979. I det følgjande skal eg sjå nærmare på korleis dei systematiserer metaforar om kommunikasjon i den nye versjonen av metafor-teorien frå 1999.

⁶³ Wiseman presiserer at romarane på Ciceros tid ikkje såg på tankar, idear og kjensler som objekt som kunne sendast hit eller dit, slik Reddy hevdar er tilfelle når vi tenkjer innanfor rørmetaforen i moderne tid. Resultatet av tenking var aldri eit objekt (tanke), mest fordi tenking var knytt nærmare ein aktivitet eller ei evne (visdom) som vi ikkje finn i moderne tenking om tenking (op.cit:61).

3.7 Lakoff og Johnson – “Metaphors of the mind”

Lakoff (1993:219 ff) og Lakoff og Johnson (1999:178 ff) meiner at det finst ein generisk og fundamental metafor for hendingar, tilstandar og årsaker øvst i metaforhierarkiet. Denne grunnleggande metaforen blir kalla *The event structure metaphor*. Metaforen er dobbel på den måten at den har to utgangspunkt eller undermetaforar. I den eine undermetaforen blir hendingar, tilstandar og årsaker metaforiserte som objekt, som i «I have trouble». I den andre undermetaforen blir dei same fenomen metaforiserte som avgrensa stader, som når vi på engelsk seier «I'm in trouble». Dette doble metaforsystemet kan forklare korleis vi forstår fenomenet «tid» metaforisk på to måtar. I begge metaforane blir tida forstått som eit relativt forhold mellom ein observatør og ei tid. Forstår vi tida som eit objekt, er det observatøren som står på same staden, mens tida bevegar seg. Innanfor denne metaforen *kjem tida* til oss, og i nokre høve hender det at tida *flyg*. Under denne metaforen sorterer også uttrykk som *å kaste bort tida* og *å spare tid*. Dersom vi forstår tida som ein stad, er det observatøren som bevegar seg, mens tida blir avgrensa, stasjonære stader i eit landskap. Vi går til dømes *gjennom* livet, eller nærmar oss *slutten på* året.

Den doble hendingsstrukturmetaforen har hos Lakoff og Johnson namna HENDINGSSTRUKTURMETAFOR FOR OBJEKT og HENDINGSSTRUKTURMETAFOR FOR STAD. Den doble metaforen for hendingsstruktur kan forklare ulike metaforar for kommunikasjon. Metaforen *LIVET ER EI REISE* er ein undermetafor av hendingsstrukturmetaforen for stad. På linje med metaforen *LIVET ER EI REISE* kan vi finne metaforane *KJÆRLEIK ER EI REISE* eller *KOMMUNIKASJON ER EI REISE*. Den sistnemnde metaforen kjem til syne gjennom metaforiske uttrykk som: Den som ikkje greier *å følgje med, dett av lasset* og må *begynne på nytt*. Kommunikasjon kan også forståast som *UTVEKSLING AV OBJEKT*, når vi for eksempel kan *gje og ta imot* beskjedar. Slik er metaforar for kommunikasjon del av eit større metaforsystem, der generiske og skjelettliknande metaforar er overbygningar for spesifikke metaforar.

METAFOREN FOR HENDINGSSTRUKTUR og det doble metaforsystemet (først gjort greie for i Lakoff 1993) blir rekna som det viktigaste bidraget til og den største endringa av metafor-teorien etter at *Metaphors we live by* vart publisert i 1980. Omtalen av generiske og spesifikke metaforar er også å finne i Lakoff og Turner (1989) og i Turner (1991), men sjølve systematiseringa av forholdet mellom dei kom først i Lakoff (1993). Systemet er vidareutvikla i Lakoff og Johnson (1999).

Lakoff og Johnson hevdar at dei fleste metaforane for kommunikasjon er universelle. Unntaket er metaforen *TANKAR ER MAT*, som ser ut til å vere mest utbreidd i den vestlege delen av verda. Denne metaforen er også drøfta og kritisert av Grady (sjå 2.6 under kritikk av kognitiv metafor-teori).

Etter Lakoff og Johnsons framstilling av kognitiv metafor-teori frå 1999 er METAFOREN FOR HENDINGSSTRUKTUR eit system som etter deira mening i hovudsak kan gjere greie for dei metaforane som til no er registrerte om kommunikasjon, blant

anna gjennom arbeid utførte av Reddy, Sweetser og Grady. Og systemet er blitt kommentert og komplettert av Kövecses (2002).

3.8 Kövecses – ”METAFOREN OM DEN STORE KJEDA”

Kövecses har lansert tanken om at det finst to store metaforsystem som saman kan gjere greie for dei aller fleste metaforar i dei fleste språk. METAFOREN FOR HENDINGSSTRUKTUR er eitt av to store metaforsystem. Det andre systemet er METAFOREN OM DEN STORE KJEDA (THE GREAT CHAIN OF BEING-METAPHOR), også introdusert av Lakoff og Johnson (1989). Denne metaforen viser «folk theory of relationship of things in the world», og er å finne både i den jødisk-kristne tradisjonen og i andre kulturar.

METAFOREN OM DEN STORE KJEDA finst i to versjonar, ein basisversjon og ein utbygd versjon. Begge er hierarkisk strukturerte. I basisversjonen står menneska øvst, så kjem dyr, plantar, kompliserte objekt og til slutt «natural physical things». I den utvida versjonen kjem Gud, kosmos og samfunnet inn i hierarkiet før mennesket, slik Lakoff og Johnson framstiller det. Kövecses (2002) kompletterer modellen om den store kjeda ved å setje inn eit nivå som omhandlar komplekse system (”abstract complex systems”). Kommunikasjon er eit slikt abstrakt komplekst system. I lys av METAFOREN OM DEN STORE KJEDA kan ein studere kva kjeldeområde som er utnytta for å beskrive kommunikasjon: maskinar, bygningar, plantar eller menneskekroppen. Kövecses reknar bygningar for å vere det viktigaste kjeldeområdet brukt for å forstå alle slags abstrakte komplekse system med hjelp av kvardagserfaringar. Som vi alt har sett, ser både Linell og Taylor på bygningsmetaforar som motmetaforar til rørmetaforen.

Den kognitive metaforteorien er oppteken av store og generelle strukturar, der tenkinga er overordna det språklege, og der kategoriane ofte blir grove og generelle og lite eigna til konkrete språklege analysar. Teorien er som tidlegare nemnt med rette karakterisert som ein top-down-teori og står slik i kontrast til mi tilnærming til metaforanalysen, som er ei bottom-up-tilnærming. Likevel vil eg hevde at grovinndelinga i objektmetaforar og stadmetaforar kan vere til hjelp for å sjå kontrastar mellom kommunikasjonsmetaforar knytte til manipulering av objekt og kommunikasjonsmetaforar knytte til rørsle og reise, sjølv om dette naturlegvis er ei altfor grov inndeling. Dette skal eg imidlertid gå nærmare inn på i kapittel 4.

Likeeins vil METAFOREN OM DEN STORE KJEDA, slik den er gjort greie for hos Kövecses, kunne gi eit interessant perspektiv på analysen av kva kjeldeområde metaforar om kommunikasjon er henta frå i omtalen av ulike kommunikative aktivitetar, medium og sjangrar i norsksfaget.

3.9 Rohrer – ”CYBERSPACE” og ”CYBERFUTURE”

Kommunikasjonsmetaforar handlar ikkje berre om tale og skrift, om samtale, lesing og skriving, men også om nye medium og aktivitetar knytte til desse. Alle lærebøkene eg skal analysere, inneheld omtale av data og Internett. Internett må seiast å vere eit nytt medium i skolesamanheng, ikkje minst med tanke på at lærebøkene eg skal analysere, kom ut i 1997 og relaterte seg til den aller første læreplanen i norsk skole som nemner Internett som medium. I denne samanhengen kan det vere interessant å sjå på forskingsarbeid frå same perioden, som Tim Rohrer analysar av metaforar om Internett frå 1997.

Rohrer har analysert det han kallar ”the linguistic litter thrown off in the actual conversation about technological policy in the United States” (Rohrer 1997:185). Eksempla han analyserer er frå amerikanske medium og inkluderer også utsegner frå tidlegare visepresident Al Gore. Rohrer hevdar at ein svært suksessfull metafor om Internett er INTERNET IS A HIGHWAY (INFORMATION HIGHWAY). Denne metaforen kjem i to variantar. I den eine varianten ser vi oss sjølve og datamaskinene våre som reisande på ein veg ”through space” mot eit mål. Nokre gongar reiser vi for å få informasjon langs fiberoptiske vegar, andre gongar reiser vi for moro skuld utan å ha eit bestemt mål i sikte. Uttrykk som relaterer seg til reising i *rom*, kallar Rohrer for ”the CYBERSPACE case of the INFORMATION HIGHWAY metaphor”.

Men det finst også ein annan variant av informasjonsmotorvegmetaforen, som Rohrer kallar ”the CYBERFUTURE case of the metaphor”. Her er informasjonsmotorvegen ein veg gjennom *tid* framfor gjennom *rom*. Denne vegen fører inn i framtida, dit vi (både personar, bedrifter og nasjonar) må reise. Om vi ikkje gjer det, vil vi ”remain hopelessly stalled⁶⁴ on the way to the future and become ”a backward nation, corporation or person” op.cit:187). Der framtidsvegen sluttar, ligg den teknologiske utopien, som har vore viktig i den politiske debatten i USA. Når til dømes Al Gore har snakka om *humpar* (bumps) på informasjonsmotorvegen, kan dette forståast på minst to måtar. Ser vi det i lys av at vi reiser med datamaskinene våre gjennom cyberrommet, er humpar det same som teknologiske hindringar mellom oss og målet vårt, som kan vere ein annan datamaskin. Men sett i lys av at reisa går på ein veg mot cyberframtida, er humpar det same som hindringar mellom oss og den teknologiske utopien (”information nirvana”). Når vi til dømes snakkar om at noko er *rett rundt hjørnet*, kan uttrykket i cyberromvarianten bety at den rette informasjonen berre er nokre museklikk unna, mens om ein i cyberframtidvarianten seier at noko er rett rundt hjørnet, betyr det som regel at noko, til dømes digital-TV, er noko alle vil få.

⁶⁴ Eit liknande uttrykk som vart mykje brukt i den svenske EU-debatten, var å bli ståande att på stasjonen når toget går. Metaforen er gjort greie for hos Stålhammar (1997), og fortolka slik at toget (som er EU) går inn i framtida. Stålhammar hevdar at framtidstoget er ein sterk og effektiv metafor som er vanskeleg å motseie.

Desse to variantane av informasjonsmotorvegmetaforar blir kalla doble metaforar, etter mønster av Lakoff og Johnsons metafor for hendingsstruktur, nemnt ovanfor. Den doble metaforen for informasjonsmotorvegen, eller rettare dei to variantane av den, er så tett forbundne i vår erfaring av dei blandar seg med kvarandre og er med å forme den politiske debatten. Rohrer gjev døme frå avisoverskrifter som "Prime Minister rides the info-highway", "Congress suffers wreck on info-highway" og "AT&T stalled on the info highway", der rørsle gjennom eit fysisk rom er blanda med rørsle eller reise mot framtida. Nokre debattantar legg vekt på cyberrommet, andre på cyberframtida. Særleg har Al Gore hatt suksess med å blande dei to metaforsystema, ved å framheve kva makt kunnskap og informasjon kan ha til å fremme sosiale endringar i samfunnet, og vidare kva rolle regjeringa kan spele for å fremme desse endringane.

Men trass i at blandinga av dei to metaforsystema kan vere retorisk effektiv, vil Rohrer hevde at det finst ein tredje metafor som kan gje ei betre forståing av korleis Internett fungerer. Med utgangspunkt i forskning utført av Dyson et al (1994) foreslår Rohrer å sjå på Internett som eit bioelektronisk miljø:

More ecosystem than machine, cyberspace is a *bioelectronic environment* that is literally universal: It exists everywhere there are telephone wires, coaxial cables, fiber-optic lines or electromagnetic waves.

This environment is 'inhabited' by knowledge, including incorrect ideas, existing in electronic form. It is connected to the physical environment by portals which allow people to see what's inside, to put knowledge in, to alter it and to take knowledge out[...] (Dyson sitert etter Rohrer 1999:203).

Rohrer hevdar at økosystemmetaforen får fram at elektronisk informasjon er levande og dynamisk, og at det er av stor interesse å sjå kva slags metaforar om informasjon og Internett som blir dei dominerande i politikken i framtida. For mitt formål i denne samanhengen er det av interesse å sjå kva for ein variant av informasjonsmotorvegen som blir framheva i lærebøkene, og vidare å sjå om det finst andre metaforar brukte om Internett, som økosystemmetaforen eller andre.

3.10 Maglio og Matlock – korleis folk tenkjer om Internett

Rohrers materiale for å utforske den doble metaforen om informasjonsmotorvegen, var avisoverskrifter og politiske taler. Paul T. Maglio og Teenie Matlock (2001) har undersøkt korleis nybegynnarar og erfarne nettbrukarar blant universitetsstudentar på bachelornivå ved University of California at Santa Cruz snakkar om Internett. Uttrykka studentane brukte vart delte i fleire grupper, der særleg desse to er av interesse:

- a) *outside actions*, som handlar om brukarens erfaringar med objekt utanfor Internett, som å bruke tastatur, mus eller klikke på ikon.

- b) *inside actions*, som handlar om brukarens erfaringar med Internett, som å gå til ei nettside eller følgje ein link.

Uttrykk relaterte til erfaringar med Internett vart igjen delt i tre grupper ut frå kva bilde-skjema som låg til grunn: kjelde-bane-mål-skjemaet (reiseskjemaet), behaldarskjemaet eller det dei kallar "information actions" (handlingar for å få tak i informasjon). Eksempel på uttrykk relaterte til reiseskjemaet var "I went into this thing called Yahoo" eller "It brought me to the antropology page". Eksempel på uttrykk relaterte til behaldarskjemaet er "Yahoo contained some cool stuff" eller "Yahoo had what I wanted". Desse to typane kan også identifiserast via preposisjonsbruk som *gjennom* og *til* (reise) og *i* (beholdar). Den tredje typen uttrykk relaterte til erfaringar med Internett framstiller nettet som ein generell informasjonsressurs, tilsvarende eit bibliotek eller ein telefonkatalog, realisert gjennom uttrykk som til dømes *å slå opp, finne informasjon* og liknande.

Interessante funn var at alle brukarane, både erfarne og uerfarne, brukte uttrykk som hadde med reise å gjere, og særleg verbfraser, for å beskrive korleis dei brukte Internett. Erfarne brukarar hadde eit større repertoar enn uerfarne. Eit anna funn var at alle brukarane, også dei uerfarne, for det meste såg på seg sjølve som aktive agentar overfor Internett, der det er brukaren som bevegar seg mot målet, i staden for at dei er passasjerar i eit slags nettkjøretøy og blir frakta mot målet. Uerfarne brukarar hadde likevel ein tendens til å sjå på nettet som eit kjøretøy som frakta dei til ukjende plassar. Begge typen brukarar såg på nettet både som ein stad å reise rundt i og som ein behaldar for blant anna informasjon. Hovudfunnet var at studentane heile tida refererte til erfaringane sine som ei brukarorientert rørsle gjennom eit fysisk rom mot informasjonsobjekt. Maglio og Matlock bruker dette funnet som argument for at vi alle har ei naturleg evne til å bruke romlege metaforar ut frå at folks tenking er strukturert av grunnleggjande bilde-skjema, som reiseskjemaet. Derfor meiner dei at folk som lager brukargrensesnitt og programvare må ta omsyn til folks naturlege måte å tenkje på.

For mitt formål er denne undersøkinga interessant av fleire grunnar. Studien er publisert i 2001, nokre få etter at "mine" lærebøker er skrivne. Studien skil mellom ytre sider ved data og Internett, som tastatur og brukargrensesnitt, og indre sider, som bruk av programvare og Internett. Studien tek imidlertid ikkje opp omtalen av bruken av Internett som kommunikasjonsmiddel mellom brukarar, som chat eller e-post, men konsentrerer seg om Internett som middel til å få tak i ulike former for fagleg informasjon. Studien dannar vidare bakteppe for å studere korleis lærebøkene omtaler Internett. Er det som verktøy for å få tak i informasjon eller som middel til å få kontakt med andre brukarar, eller begge delar? Og vidare: er det som ei brukarorientert rørsle gjennom rommet, der brukaren er agent, eller er det som ei reise der brukaren er passasjer i eit nettkjøretøy og blir frakta mot målet?

3.11 Tønnessen – Forførende forteljingar om framskritt

Ein studie som er av særleg interesse for kommunikasjonsmetaforar i norske lærebøker, er Elise Seip Tønnessens oversikt over kommunikasjonsmetaforar før og no, med undertittelen ”Forførende fortellinger om framskritt” (Seip Tønnessen 2005). Ho tek utgangspunkt i at nye medium ofte blir presenterte i metaforiske vendingar, fordi dei krev eit nytt språk. Informasjonsmotorvegen er eit døme på dette, og er ein metafor som ser Internett i eit positivt lys. Tønnessen minner om Marshall McLuhan som alt på 1950-talet omtalte kommunikasjon i framtida som ein global landsby, der media skulle verke som ei forlenging av sentralnervesystemet vårt.

Gjennom det siste hundreåret har nye medium dukka opp i det nokre vil kalle informasjonssamfunnet, andre skvaldresamfunnet, flimmersamfunnet eller nettverkssamfunnet. For kvart nytt medium har det gått føre seg ein legitimeringskamp, der metaforane som er blitt brukte i omtalen av mediet, viser kva side ved mediet som blir framheva.

Data og Internett er blitt omtalt med overvegande positive metaforar, frå metaforar knytte til det kjende skrivebordet, til dialogmetaforar, nettmetaforar og verdsvevsmetaforar som framhevar at mennesket er ein likestilt deltakar i ei ryddig og velordna verd med strukturar, lenkjer og søkjemotorar.

Ein ting er omtalen av data og Internett, men når det kjem til omtalen av andre medium, som film, video og fjernsyn er ikkje bildet fullt så eintydig. Filmen var til dømes omtalt som magiske forteljingar av lys, som å skrive historie med lys og som ein måte å nå folket på. Men fordi filmen blanda høg og låg kultur, og fordi publikum etter kvart bestod av kvinner, barn og arbeidarar, vart det etter Seip Tønnessens mening nødvendig å åtvare mot dette livaktige mediet som gjorde tilskodarane sløve og barna overflatiske og flyktige (Dahl et al. 1996:58, sitert etter Tønnessen 2005:187). Tønnessen peikar på at denne argumentasjonen minner om den som femti år seinare vart framført om fjernsynet, og tjuve år etter det igjen om video. Radioen fekk rett nok mykje positiv omtale, både fordi den samla Noreg til eitt rike, og fordi den spelte ei stor rolle i motstandskampen under andre verdskrigen. Fjernsynet, derimot, vart sett på med større skepsis, og alt på opninga fann kringkastingsjefen det på sin plass å åtvare mot misbruk. Argument som vart framførte mot fjernsynet, var at folk brukte det som barnevakt og som beroligande middel, blant anna på amerikanske sjukehus.

Både radio og fjernsyn vart det mest utprega massemediet i Noreg, gjennom desse media kunne alle nordmenn nåast. *Massemediet* var ikkje nødvendigvis eit negativt begrep då det kom i bruk på 60-talet, sjølv om ein tidlegare hadde bekymra seg for massesamfunnet, som kunne leiast i flokk. Denne bekymringa galdt ikkje først og fremst dei som bekymra seg, den retta seg mot folket, og særleg barn av folket.

I dag er ikkje massekommunikasjonsbegrepet særleg mykje i bruk. Akademiske institusjonar har ikkje lenger dette med i namnet sitt og heiter gjerne medie- og kommunikasjonsfag. Etter Tønnessens meining har *nettverks*begrepet utkonkurrert massebegrepet.

Tønnessen hevdar at det heilt opp til vår tid har vore ein viss skepsis til moderne medium i samfunnsdebatten. Gudmund Hernes, som forfattar av den første maktutgreiinga om massemedium, publiserte i 1978 artikkelen ”Det mediavridde samfunn”. Utgangspunktet såg ut til å vere at det fanst ein mediefri røyndom, ei rein og ubesudla livsform som etter Tønnessens meining knapt kan tenkjast i dag. Slik ho ser det, finst det to handlingstrådar i forteljinga om nye medium det siste hundreåret. Den eine handlingstråden følgjer den forførande historia om framskrittet, der mediemyndige individ har tilgang til alt dei treng. Men det finst også ein annan handlingstråd, der makteslause menneske må følgje med på straumen av inntrykk og nye krav frå teknologien. Språket og metaforane vi bruker om nye medium rommar begge alternativa, begge historiene, der den eine har happy end, mens den andre viser avmakt.

For mitt formål er det interessant å spørje kva slags forteljing og kva slags metaforar som er i spel i lærebøkenes framstillingar av moderne medium som film, fjernsyn, video og Internett. Er Internett framstilt like positivt som Seip Tønnessen hevdar? Og kan vi finne spor av angst for ”eit medievridd” samfunn og at fjernsynet skal kunne brukast som barnevakt og beroligande middel av folkets barn?

3.12 Oppsummering om forskning om metaforar om kommunikasjon

I dette kapitlet har eg teke for meg forskning om metaforar om kommunikasjon knytt til kommunikative aktivitetar som lesing, skrivning og samtale og til tradisjonelle medium der særleg Reddys rørmetafor og drøfting av den har vore i fokus. Eg har peika på at rørmetaforen har historiske røter, og at det er ei viss usemje om korleis metaforen skal beskrivast innan kognitiv metafor-teori. Metaforen kan med andre ord beskrivast på fleire måtar. Eg har valt å bruke Linells og Taylors framstilling av rørmetaforen og alternative metaforar som konstruksjonsmetaforar og reisemetaforar som eit utgangspunkt for analysen, og vil også supplere med synsmåtar frå Wiseman, som hevdar at flyt-metaforar er del av rørmetaforen og som ser påkledningsmetaforen og handarbeidsmetaforen som ei motsetning til rørmetaforen.

Vidare har eg gjort greie for korleis Lakoff og Johnson har delt inn kommunikasjonsmetaforar, og bruker deira grovinndeling frå metaforen om hendingsstruktur, der kommunikasjon kan sjåast i lys av objektmetaforar eller reisemetaforar, som bakgrunn for metaforanalysen. Det same gjeld Kövecses metafor om den store kjeda, som kan kaste lys over kjeldeområda til dei ulike metaforane for kommunikasjon og korleis desse relaterer seg til kvarandre.

Avslutningsvis har eg gjort greie for forskning om metaforar knytt til omtalen av nye medium, som Internett, film, fjernsyn og video, der omtalen av Internett har fått størst plass. Dette er i samsvar med dei lærebøkene som er materiale for denne avhandlinga, dei gjev liten plass til medium som film, fjernsyn og video, men noko meir plass til Internett. Det som er av særleg interesse om metaforar knytt til Internett, er omtalen av cyberrom kontra cyberframtid, og omtalen av forholdet mellom mediet og brukaren, om det er brukaren som styrer mediet eller omvendt. Når det gjeld eldre medium, som radio, film, fjernsyn og video, er det av interesse å studere om desse blir omtalt i positive eller negative termar i norskfagets forståing av kommunikasjon.

Dette kapitlet har vore særleg relevant for det første perspektivet eg ser læreboka i, der eg vil analysere fram lærebokas forståing av kommunikasjon gjennom metaforar. Det andre perspektivet, som handlar om lærebokas framstillingsmåte i eit pedagogisk perspektiv, og forskning som er relevant for dette, er delvis presentert i kapittel 2 under delkapitlet om forklarande metaforar, og vil også bli behandla nærmare i neste kapittel, som er metodekapitlet.

Kapittel 4: Metodisk tilnærming og val av data

4.1 Innleiing

Dette kapitlet fell i tre delar. I første delen presenterer eg det metodiske grunnlaget for avhandlinga og diskuterer metodiske utfordringar knytte til diskursorientert metaforanalyse og til kategorisering generelt og kategorisering av kjeldeområde spesielt.

Den andre delen tek for seg materialet, kva data som er valt, og korleis det er delt inn relatert til problemstilling og forskingsspørsmål i kapittel 1. Her er det særleg viktig å få fram at dei seks lærebøkene i mitt materiale ikkje blir analyserte i detalj kvar for seg, men blir sett på som ein felles diskurs, der det er dei typiske trekkka ved framstillinga under eitt som blir analysert, framfor det unike ved kvar lærebok.

Den tredje delen gjer greie for framgangsmåten eller forskingsprosedyren, som er delt inn i desse fasane: (1) Identifisering av språklege metaforar, (2) Gruppering av språklege metaforar ut frå kva kjeldeområde dei tek i bruk, (3) Identifisering av systematiske metaforar og (4) Identifisering av forklarande metaforar på bakgrunn av metaforsignal i tekstane.

Avhandlinga er som nemnt forankra i diskursorientert metaforanalyse, som er inspirert av kognitivt orientert metaforanalyse på fleire felt, der eitt av dei er framgangsmåte for metaforbestemming og nemningar brukte for å skilje mellom isolerte språklege uttrykk med metaforisk potensial og det metaforiske mønsteret slike uttrykk dannar. Innan kognitiv metafor-teori blir språklege uttrykk innan kjeldeområdet kalla *metaforiske uttrykk*, og desse blir igjen systematiserte til overordna metaforar kalla *konseptuelle metaforar* eller *begrepsmetaforar*. Innan diskursivt orientert metaforforskning blir språklege uttrykk i kjeldeområdet kalla *språklege metaforar*. Desse blir ordna og systematiserte til *systematiske metaforar*. Det som er felles for diskursorientert og kognitivt orientert metaforanalyse, er blant anna leitinga etter eit mønster og forsøk på å formulere metaforar innan dei ulike kjeldeområda, sjølv om framgangsmåten er ulik. Motsett kognitiv metafor-teori, som plasserer metaforane i hjernen og som leitar etter språklege bevis for desse, bruker ein innan diskursivt orientert metaforanalyse ein bottom-up-strategi for å påvise metaforiske mønster som grunnlag for det ein kallar systematiske metaforar. I nokre høve viser det seg at ein kjem fram til dei same metaforane, trass i ulikt utgangspunkt og ulik framgangsmåte. Eg kjem derfor til å vise til kognitiv metafor-teori fleire stader undervegs både i dette kapitlet og i analysekapitlet, utan at eg dermed vedkjenner meg heile rammeverket for denne retninga innan metaforforskning.

4.2 Metodisk grunnlag

Den metodiske tilnærminga er kvalitativ og tolkingsbasert og byggjer på analysereiskapar utvikla innan diskursorientert metaforanalyse. Diskursorientert metaforanalyse dreier seg om å studere tekst i kontekst for å få fram metaforiske mønster, framfor å bruke isolerte ord og uttrykk, til dømes frå ordbøker for det same. Som eg nemnde i kapittel 2 og også ovanfor, har kognitiv metafor-teori eit top-down-utgangspunkt, der teorien er utgangspunkt for metaforbestemming, mens lingvistisk metafor-teori har eit bottom-up-utgangspunkt, der ein går frå dei konkrete språklege uttrykka og systematiserer desse.

Utgangspunktet for studien har vore rekursivt og kvalitativt, der eg i staden for å setje opp hypotesar har kombinert teoretiske begrep og empiriske studiar av læreboktekstane for å oppdage og utdjupe mønster som skaper mening. Eit begrep som dekkjer denne framgangsmåten er abduksjon, som eg vil gjere nærmare greie for nedanfor. I tillegg skal eg ta for meg spørsmålet om validitet knytt til forskarrolla og til spørsmålet om inndeling i kategoriar.

4.2.1 Abduksjon

Klaus Bruhn Jensen (2002) bruker begrepet abduksjon for å vise korleis ein kan kombinere teoretiske begrep og empiriske studiar for å oppdage og utdjupe mønster av mening i tekstar eller andre former for data. Standardframstillingar av vitenskapsteori går etter hans vurdering ut på at forskning er å slutte anten frå eit generelt prinsipp til individuelle tilfelle (deduksjon) eller å komme fram til eit generelt prinsipp gjennom å studere fleire tilfelle (induksjon). Abduksjon er ein tredje framgangsmåte som alt vart introdusert av Aristoteles og reintrodusert i moderne filosofi av filosofen Charles Sanders Peirce i 1878 (Jensen 2002:259). I den seinare tid er metoden også reintrodusert i medieforskning (Jensen 1995) og er dessutan også gjort greie for av Svennevig (2001) og Torvatn (2004).

Abduksjon er ein måte å trekkje slutningar på der ein dannar sannsynlege hypotesar undervegs i forskingsprosessen, som så seinare kan prøvast ut. Anne Charlotte Torvatn (2004:66f) går inn på dei ulike stadia i den abduktive forskingsprosessen. Utgangspunktet er det empiriske materialet, men til skilnad frå induksjon startar ein ikkje med "blanke ark" på forskingsfeltet, men kan vere inspirert av studiar som liknar, sjølv om det ikkje har vore utført studiar innan det same feltet før. Ho viser til Alvesson og Sköldberg, som peikar på at analyse av empiri kan kombinerast med eller foregripast av tidlegare teori eller studiar, ikkje for å mekanisk etterlikne desse, men for å ha dei som inspirasjonskjelde for å oppdage mønster som gjev mening.

Når ein med utgangspunkt i teori og andre studiar og egne praktiske erfaringar har bestemt seg for kva ein vil studere ved eit empirisk objekt, gjennomfører ein det første leddet i ein abduksjon. Ut frå det ein finn under studiet av det empiriske materialet, kan ein via ei alternering mellom teori og empiri trekkje slutningar som

kan forklare dei aktuelle funna. Sluttresultatet av abduksjonen, som er hypotesen, må forklare funna på ein best mogleg måte og framstå som sannsynleg. Hypotesen kan danne utgangspunkt for seinare studiar, og er dermed med på å auke kunnskapsbasen som andre tar utgangspunkt i når dei utformar sine studiar.

Den kunnskapen forskaren kjem fram til, kan ikkje reknast som sikker kunnskap, men kan vere nye idear og spørsmål og vere eit bidrag til det Svennevig kallar informasjonsproduktivitet (Svennevig 2001:4). I abduksjonsprosessen blir begrep og kategoriar konstruerte i interaksjon mellom forskar og empiri, og i tillegg bruker ein teoretiske begrep som reiskap for å analysere data. Analyseprosedyren gjev så eit grunnlag for å kunne setje fram hypotesar som ikkje er vilkårlege eller tilfeldige.

Abduksjon er ifølgje Jensen tilliks med induksjon ein vanleg måte å resonnerer på også i kvardagslivet (ibid:265). Kategorien abduksjon er nyttig på fleire måtar. For det første får ein fram hovudprinsippa i den analytiske prosessen. For det andre kan kategorien vere til hjelp for å dokumentere stega i forskingsprosessen og gjere dei synlege overfor andre.

I min studie tek eg utgangspunkt i analyse av læreboktekstar, som er det empiriske grunnlaget eg trekkjer slutningar frå. Men før eg hadde begynt arbeidet med empirien, hadde eg ein del teoretiske begrep og førestillingar om kva eg kom til å finne. Lesing av kognitiv metafor-teori (Lakoff 1980,1993,1999) fekk meg på tanken om å studere konvensjonaliserte metaforar i lærebøker, nettopp fordi det har vore ei allmenn oppfatning av metaforar er luka ut av lærebøkene (Golden 2001 a). Vidare hadde eg ut frå lesing av kommunikasjonsteori (Linell 1982,1998) den oppfatninga at metaforane eg ville finne, ville vere uttrykk for ein bestemt måte å forstå kommunikasjon på. Desse førestillingane var med på å styre korleis eg nærma meg materialet for å utforme analyseprosedyrar. Samtidig førte dei empiriske funna til at eg innsåg at konteksten måtte få større plass i metaforbestemminga enn det kognitiv metafor-teori hadde rom for. Dette førte til at eg endre analyseprosedyrane og henta inn synspunkt frå diskursivt orientert metaforanalyse (Cameron 2002, 2003, 2007), som la opp til meir fleksible, men også meir tekstnære kategoriar. Samstundes førte observasjonar av at nokre metaforar i materialet var markerte eller signaliserte, og andre ikkje, saman med lesing av teori og studiar knytt til metaforsignal og leseforståing (Goatly 1997, Cameron 2002, 2003) til at eg endra designet for analysen til også å omfatte metaforsignal Denne avhandlinga endar opp med ei drøfting av samanhengen mellom forståing av begrepet kommunikasjon og metaforbruk i lærebøker, ei drøfting som det vil vere av interesse å få ført vidare i andre og seinare studiar av lærebøker.

4.2.2 Validitet i tekstanalyse

Diskursorientert metaforanalyse, som står sentralt i denne studien, er ei form for tekstanalyse der konteksten er viktig for metaforbestemminga. Eit viktig spørsmål er

korleis slike analysar blir valide på den måten at analyseprosedyrane er mest mogleg eksplisitte og transparente, både fordi det skal vere mogleg å forstå operasjonaliseringane og fortolkningane, og fordi dei skal kunne etterprøvast.

Spørsmålet om validitet er eit spørsmål som har vore drøfta på ulike måtar innan diskursorientert metaforanalyse, først og fremst av Cameron (Cameron 2003 og 2007). Eg har tidlegare vore inne på at dette er ei ”ung” form for analyse, med få studiar, og fleire av dei studiane som er blitt utførte, er blitt kritiserte nettopp fordi validiteten ikkje har vore sikra (Deignan 2005).

I denne avhandlinga har eg rekonstruert analyseprosedyrane mine i siste del av dette kapitlet. Dette gjeld i første rekkje prinsipp for identifisering og gruppering av språklege metaforar og prinsipp for gruppering i kjeldeområde, der eg også har fått utført ein test for å få andres vurdering av identifisering av språklege metaforar (vedlegg 1). Vidare gjer eg også greie for prinsipp for identifisering av metaforsignal. I kapittel 5 og 6 presenterer eg prinsipp for inndeling av kjeldeområde relatert til ulike syn på kommunikasjon, der prinsippa for inndeling blir gjort greie for. For å gjere analysen etterprøvbare har eg lagt ved ei liste over dei språklege metaforane, ordna etter emne dei omtaler, der ein kan finne tittel på læreboka, namn på kapitlet dei er henta frå, og sidetal (vedlegg 2). Vidare er det lagt ved ei liste over dei same metaforane systematiserte i kjeldeområde og til systematiske metaforar, slik at det er mogleg for andre å sjå kva for metaforar som er plasserte under kva for kjeldeområde (vedlegg 3).

Med kriteria for validitet ovanfor in mente, er det viktig å poengtere at det ikkje finst ein heilt vasstett metode for metaforbestemming, mest fordi dei fleste metaforar har uklare grenser. Det er likevel mogleg å gjere greie for metaforbestemming etter visse retningslinjer og løfte fram tvilstilfelle, slik eg kjem til å gjere seinare i dette kapitlet. Når eg likevel no nemner dette med uklare grenser for metaforane, er det fordi emnet blir særleg aktuelt når ein skal innordne metaforar til kjeldeområde, område som ofte ikkje kan gjerast greie for med klassiske kategoriar.

Ein standardprosedyre for ein forskar som skal kunne identifisere eit fenomen vil vere å finne ein arbeidsdefinisjon og operasjonalisere fenomenet for å vurdere aktuelle eksemplar av fenomenet opp mot denne definisjonen. Dessutan vil det vere vanleg å lese tekstane fleire gongar og dessutan la andre forskarar lese dei same tekstane for å kryssjekke resultatane.

Men, som Cameron (2003) peikar på, oppstår det ei mengd med grensetilfelle, og sjølv om ein greier å ta avgjerder om desse, vil ein oppleve at grensetilfella blir fleire og fleire: «It seemed that the more closer the transcript were examined, the greater the number of possible metaphors» (Cameron 2003:59). Då kan ein sjølv sagt hevde at operasjonaliseringa må vere betre, men det kan og vere at problemet med å identifisere og operasjonalisere metaforar stikk djupare enn som så. Cameron viser til at spørsmålet om korleis ein kan identifisere metaforar for forskingsformål ikkje er noko nytt, men var gjenstand for grundig drøfting hos både Black og Ortony i 1979.

Ortony kom då med framlegg om at metaforar ikkje har felles eigenskapar, men at dei kan betre definerast ut frå det Wittgenstein kallar familielikskap (Stigen 1993:1–56). Familielikskap er ikkje det same som felles eigenskapar, men er kompliserte nettverk av overlappingar og likskapar på kryss og tvers. Eg viser her også til omtalen av kategorisering under 2.5.2 og 2.7.1, til Lakoffs avvising av objektivt grunnlag for kategoriar og til Toolans diskusjon av det same.

Åmås (2000) presiserer at det er få i filosofihistoria som bruker eksempel så ofte og så omfattande som Wittgenstein gjer det, og at eksempla blir brukte for å unngå å generalisere og å teoretisere. Han seier vidare dette om familielikskapsbegrepet:

Også familielikhetsbegrepet viser at Wittgensteins undersøkelser er et oppgjør med essentialistiske forenklinger. Det anskueliggjør hvor sammensatte menneskers livsformer og språk er. Det finnes for eksempel mange fenomener vi kan kalle kjærlighet. De er beslektet på en eller flere måter, men ikke identiske. Begrepet «kjærlighet» kan derfor ikke garantere for fenomenets enhet, men bare antyde at vi her har et fenomen som utviser likheter på kryss og tvers og i større eller mindre grad. Slik det finnes visse likheter mellom medlemmer i en familie, men ikke fullstendig identitet mellom dem. Men begrepet «familielikhet» sier likevel at et uttrykk må være et enhetlig uttrykk på en eller annen måte, siden såpass mange likheter faktisk finnes at vi mener det er hensiktsmessig å prege et begrep (Åmås 2000:109).

Med utgangspunkt i Wittgensteins begrep om familielikskap vil det vere mogleg å snakke om begrep utan klassiske krav til klassifisering av begrep.

Med utgangspunkt i Lakoff (1987) og Wittgenstein (1953) peikar Cameron på tre viktige forskjellar mellom klassiske kategoriar og kategoriar baserte på familielikskap. For det første vil kategoriar baserte på familielikskap, eller det Lakoff kallar «kognitive kategoriar» (1987:56) ikkje ha felles eigenskaper, men likne på kvarandre på ei rad med ulike måtar. Ein metaforanalyse utført med hjelp av kategoriar baserte på familielikskap vil kunne beskrive ulike typar metaforar og deira relasjon til kvarandre, men vil ikkje kunne beskrive i ekskluderande kategoriar kva som er forskjellen mellom dei ulike metaforane.

Ein annan skilnad mellom klassiske kategoriar og kategoriar baserte på familielikskap handlar om kor open eller lukka ein kategori er. Klassiske kategoriar er avgrensa og eksklusive, mens kategoriar baserte på familielikskap er opne, blant anna fordi nye variantar eller samband kan oppstå. På denne måten er kategoriar baserte på familielikskap komplekse system som kan avgrensast for bestemte formål.

Ein tredje skilnad er tanken om at kategoriar baserte på familielikskap har prototypiske eller sentrale medlemmar. Dersom ein tenkjer at dei mest prototypiske metaforane er dei ein først får auge på, vil ein i metaforanalysen starte med å identifisere desse. For Cameron (2003:62) har dette vore eit viktig utgangspunkt for analysen. Ho starta med å registrere faste ord og uttrykk som vanlegvis blir rekna som metaforiske. I Camerons tilfelle var det uttrykk som *spokes in a wheel* og *deserving a medal*. Med utgangspunkt i desse fann ho at data inneheldt andre

metaforar som likna dei første på ulike måtar. Også i min analyse var det denne typen språklege metaforar eg fekk auge på først. Eg starta til dømes med å registrere det heller tydelege og konkrete språklege metaforaret *å sluke bøker*. Gradvis gjekk det opp for meg at det fanst ein del uttrykk i materialet som hadde med mat eller eting å gjere, som *å fordøye eit stoff*, *å smake på ein tittel* eller *å tygge på ei formulering*. Etter kvart såg eg eit mønster som gjorde det mogleg å gruppere uttrykka under kjeldeområdet *mat*. Språklege metaforar kan først identifiserast ved at ein ser uttrykket i relasjon til konteksten det er brukt i. Eg har i teorigapitlet vore inne på at Lakoffs forklaring på kva eit metaforisk uttrykk er (*Katten er på matta*), er teke ut av kontekst, og har peika på at det alltid let seg gjere å konstruere ein samanheng der t.d. uttrykket *Katten er på matta* kan tolkast metaforisk. Vilkåret for at eit uttrykk kan vere metaforisk, er at eit abstrakt målområde blir omtalt med ord frå eit meir konkret kjeldeområde. Eit døme i denne samanhengen er uttrykket *å spele korta sine godt*, brukt om det å forhandle eller diskutere. Andre språklege metaforar om same emnet kan vere *å legge alle korta på bordet*, *å halde korta tett inntil brystet*, *kaste korta* eller *å spare trumfen til slutt*. Desse uttrykka er alle henta frå kjeldeområdet *kortspel* for å beskrive målområdet *forhandling* eller *diskusjon*.

Eit anna kjeldeområde handlar om *syn og det å sjå*. Metaforen er ofte formulert Å FORSTÅ ER Å SJÅ. Uttrykk som *få innblikk i*, *få et bilde av*, *se klarere*, *klargjøre*, *se teksten med nye øyne* blir brukt i kontekstar der det ikkje er tale om å sjå i bokstavleg forstand, men om å *forstå*. Å *sjå* er det konkrete uttrykket, mens å *forstå* er det abstrakte fenomenet som skal forklarast. Det tok lang tid å få auge på desse uttrykka og ikkje minst sjå (!) det metaforiske ved dei. Ein ting er å kjenne til metaforen Å FORSTÅ ER Å SJÅ frå metaforlitteraturen. Ei anna sak er å kunne identifisere dei uttrykka som høyrer til denne metaforen. Etter mange gongars gjennomlesing oppdaga eg stadig nye uttrykk, knytte til lys og til det å sjå. Det som overraska meg under lesinga, var kor omfattande denne metaforen er, og kor lang tid det tok å få auge på dei språklege metaforane, trass i at Å FORSTÅ ER Å SJÅ var ein på førehand kjend metafor for meg. Nokre gongar har det altså vore til nytte å kjenne til metaforane slik dei har vore formulerte i den kognitive tradisjonen, trass i at eg har brukt ein annan metode for metaforbestemming ved å starte med dei språklege metaforane i staden for tenkestrukturane. For meg har denne leseprosessen vist både kor godt dei språklege metaforane er innvovne i daglegspråket, og kor viktig det er å lese og leite igjen og igjen.

Ei viktig inspirasjonskjelde for å arbeide kvalitativt slik eg har gjort i denne studien, har eg funne hos Janesick (1994). Ho insisterer på at det er ein likskap mellom å danse og å forske ut frå at ho sjølv er lærar i dans og lærar i kvalitative forskingsmetodar:

In thinking about dance as a metaphor for qualitative research design, the meaning for me lies in the fact that the substance of dance is the familiar; walking, running, any movement of the body. The qualitative researcher is like the dancer, then, in seeking

to describe, explain and make understandable the familiar in a contextual, personal, and passionate way (Janesick 1994:217).

Å danse er også å gjenta og repetere, ta dei same trinna om igjen og flytte seg i rommet, bli kjent med det og finne ut kva som er mogleg å gjere. Med eit slikt rekursivt utgangspunkt kan ein utforske data for å finne empirisk funderte underkategoriar som igjen kan forme den familielikskapsfunderte metafor-kategorien.

Metaforen ovanfor, der forskingsprosessen er samanlikna med ein dans, er forførande og kan framstille prosessen som enklare enn han faktisk er. Forskingsprosessen kan i visse høve samanliknast med ein dans, men når det gjeld spørsmålet om validitet, er det i alle fall på sin plass å få sagt at det ikkje berre har vore ein dans, og i alle fall ikkje ein dans på roser, ikkje minst fordi det har vore viktig å vere open for å endre kategoriar og vere villig til å rette opp feil undervegs.

4.2.3 Forskarrolla

Denne avhandlinga undersøker som nemnt lærebøker i to perspektiv. Det eine perspektivet er knytt til forståing av kommunikasjon gjennom å kartlegge metaforar om kommunikasjon i lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. Utgangspunktet er at lærebøker konstituerer ei forståing av kommunikasjon gjennom dei metaforane som blir brukte om fenomenet. Gjennom å studere korleis lærebøker forstår kommunikasjon, får ein også eit innblikk i kva som er skolens og særleg norskfagets forståing av kommunikasjon. Det andre perspektivet handlar om lærebokas framstillingsmåte og bruk av forklarande metaforar i lys av læring.

Ifølgje Berge skal forskaren ideelt sett ha to perspektiv, ho skal både vere fortruleg med tekstkulturen, vere deltakar og forstå den frå deltakarane sin synsstad, og samstundes kunne ha avstand og vere tilskodar, for på denne måten å forstå tekstkulturen på to måtar på same tid (Berge 1996:83-85).

Kva føresetnader eller deltakarkompetanse har så eg for å utføre ein slik analyse? Den viktigaste kompetansen på deltakersida har eg fått gjennom tre forhold. Det eine er arbeid som norsklærer i ungdomsskole og vidaregåande skole, eit arbeid som inkluderte flittig bruk av lærebøker. Gjennom praksis som lærar fekk eg innsikt i korleis lærebøker vart valde ut og korleis dei kunne vere både nyttige og gagnlause for elevane. Eg fekk også innsikt i kor viktig det var å ha ein læreboktekst som felles tekst i klasserommet, og dermed også ei respekt for læreboka, same om den var rekna for å vere "god" eller "dårleg". Det viktigaste var likevel innsikta i lærarens rolle som mediator mellom elev og lærebok, der teksten kunne forklarast, kritisast, rosast og lærast.

Sjølv om arbeidet mitt som norsklærer i ungdomsskolen ligg nokre år tilbake i tid, har eg halde kontakten med feltet gjennom undervisning og forskning i lærarutdanninga og gjennom etterutdanningskurs for lærarar. Det andre er eigen praksis som lærebokforfattar innan norskfaget på ungdomstrinnet. Det vil seie at eg har vore med på å forfatte eitt av dei læreverka som er med i materialet. Kva for eitt

det er, vil bli gjort greie for nedanfor. Dette arbeidet gav meg innsikt i kor vanskeleg det er å skrive lærebok, når det ein skriv både skal vere fagleg forsvarleg og pedagogisk og språkleg tilrettelagt.

Eit tredje forhold som gjeld deltakarsida er at eg har arbeidd som forlagsredaktør for lærebøker, eit arbeid som gjev innsikt i kor omstendeleg og vanskeleg ein prosess det er å lage lærebok og å vere lærebokforfattar, ikkje minst gjennom kontakt med brukarar, lærarar og elevar, som har vore opptekne av å forbetre lærebøker og som har hatt tru på at det er mogleg. Dette arbeidet, saman med seinare arbeid som lærebokforfattar, har gjort det mogleg for meg å halde meg orientert om dei siste generasjonane med lærebøker.

På tilskodarsida har eg øvd opp kompetanse først og fremst gjennom arbeid med tekstanalyse i lærarutdanninga (Askeland m.fl 1996, 2003), inkludert analyse av læreboktekstar. Vidare har eg opparbeidd ein viss kompetanse innan metaforanalyse, mest gjennom arbeidet med denne avhandlinga, men også gjennom artiklar og foredrag om metaforar i lærebøker og fagtekstar (Askeland 2005, 2006 a og b, 2007).

4.3 Om materialet

I dette delkapitlet skal eg presentere læreverka og dei utdraga eg har valt ut som grunnlag for analysen. Vidare gjer eg greie for referansesystem og for korleis materialet er avgrensa og valt ut.

4.3.1 Presentasjon av læreverka

I perioden 1997-99 kom det ut i alt seks nye læreverk i norsk for ungdomsskolen. Dei fleste av læreverka har eigne bøker for språk- og litteraturdelen av faget, mens eitt av verka har felles bok for språk og litteratur. Dessutan høyrer det lærarrettleiingar til dei fleste av læreverka. Lærarrettleiingane er ikkje med i materialet, mest av praktiske omsyn og for å begrense materialet. Vidare har eg ikkje teke med litteraturbøkene i faget, som for det meste inneheld litterære tekstar med oppgåver, men konsentrerer meg om språkbøkene. Grunnlaget for materialet utgjer i alt atten bøker. Desse er:

Allern, Marit og Sissel M. Skjelten.

1997. *Ordet er ditt 8.*

1998. *Ordet er ditt 9.*

1999. *Ordet er ditt 10.* Oslo: J.W. Cappelens forlag

Askeland, Norunn, Cecilie Falck-Ytter, Jon Hildrum og Bjørn Elling Solheim.

1997. *Norsk i åttende. Grunnbok*

1998. *Norsk i niende. Grunnbok*

1999. *Norsk i tiende. Grunnbok.* Oslo: Aschehoug.

Bech, Kari, Tor Gunnar Heggem og Kåre Kverndokken.

1997. *Språk og sjanger 8*

1998. *Språk og sjanger 9*

1999. *Språk og sjanger 10*. Oslo: Gyldendal Undervisning

Bonde, Elin, Hein Ellingsen og Hilde Justdal.

1997. *Pegasus. Norsk for 8.klasse. Språk og litteratur*

1998. *Pegasus. Norsk for 9.klasse. Språk og litteratur*

1999. *Pegasus. Norsk for 10. klasse. Språk og litteratur* Oslo: Universitetsforlaget

Jensen, Marit og Per Lien.

1997. *Fra saga til CD 8 A og 8 B. Norsk for ungdomstrinnet*

1998. *Fra saga til CD 9 A og 9 B. Norsk for ungdomstrinnet*

1999. *Fra saga til CD 10 A og 10 B. Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur

Sætre, Odd og Ragna Ådlandsvik. 1997. *Gjennom språket 8. Grunnbok i norsk*

1998. *Gjennom språket 9. Grunnbok i norsk*

1999. *Gjennom språket 10. Grunnbok i norsk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Som titlane i oversikta ovanfor viser, er det berre eitt av verka som ikkje har skilt mellom språk- og litteraturdelen av faget. Det er *Pegasus* av Elin Bonde, Hein Ellingsen og Hilde Justdal. Dette har ikkje skapt noko metodisk problem, då dei kapitla eg har valt ut frå dette verket lett kan jamførast med tilsvarende kapittel og fagemne frå andre bøker. (Meir om dette nedanfor under utvalskriterium.) Formålet med denne avhandlninga er heller ikkje å samanlikne lærebøkene innbyrdes, men å undersøke norskfagets metaforar gjennom å undersøke fagets lærebøker frå perioden 1997-99.

Grunnen til at bøker frå perioden 1997-99 er valt, er samansett. I skrivande stund arbeider forlag og forfattarar med nye læreverk for alle fag i grunnskolen, og inneverande år vil bøkene for alle klasseteg i ungdomsskolen ligge føre. Desse er skrivne ut frå LK06, som tilliks med L97 har fokus på grunnleggjande ferdigheiter og på lesing av sakprosa. Dette viser at grunnleggjande ferdigheiter er viktige i norskfaget. Ifølgje Skjelbred (2007:126) var grunnleggjande ferdigheiter nemnde som viktige i lærarrettleingar i morsmålsfaget alt i 1825.

Perioden 1997-99 er interessant også ut frå at L97, læreplanen desse bøkene er skrivne ut frå, byr på ei vid vifte av munnlege og skriftlege sjangrar, og då særleg sakprosasjangrar og multimodale tekstar. Bøkene eignar seg dermed til å utforske kjeldeområde for metaforar om munnlege og skriftlege sjangrar, om multimodale tekstar og nye medium, og kjeldeområde for metaforar om forteljning og litterær sakprosa og metaforar om funksjonell sakprosa.

4.3.2 Referansesystem

For å vise til utdrag og funn frå dei ulike læreverka vil eg bruke eit referansesystem basert på forkortingar av titlane på bøkene ut frå dette mønsteret:

Ordet er ditt blir forkorta til Oed. Oed 8, Oed 9 og Oed 10 er lærebøker for åttande, niande og tiande klasse. Ut frå ein slik framgangsmåte får vi dette systemet:

Ordet er ditt: Oed 8, Oed 9, Oed 10

Norsk i (åttende, niende, tiende): Ni (Ni8, Ni9, Ni10)

Språk og sjanger: Sos 8, Sos 9, Sos 10

Pegasus: Peg 8, Peg 9, Peg 10

Fra saga til CD: Fsted 8, Fsted 9, Fsted 10

Gjennom språket: Gs 8, Gs 9, Gs 10

Dersom eit metaforisk uttrykk er registrert i læreboka *Språk og sjanger 8*, til dømes i eit kapittel om studieteknikk, blir referansen markert slik: (Sos 8: Studieteknikk). I tillegg vil sidenummeret i dei enkelte kapitla bli markert ved kvar metafor som er opplista i vedlegg 2 bakarst i avhandlinga.

4.3.3 Om val av tekstar om kommunikasjon

Dei fleste av dei atten bøkene eg skal ta utdrag frå, er på mellom 200 og 300 sider. Dei kapitla eg har valt ut til analyse av metaforar om kommunikasjon, nemner begrepet kommunikasjon i ei eller anna form og/eller framstiller ein eller annan modell for kommunikasjon.

Kommunikasjon er som nemnt eit mangetydig og vagt begrep, også slik det er brukt i lærebøkene. Nokre bøker har eigne kapittel der ordet kommunikasjon er med i overskrifta, mens andre omtaler kommunikasjon under andre overskrifter, men nemner kommunikasjonsbegrepet i brødteksten. Nokre presenterer kommunikasjon som eit munnleg emne, andre som eit skriftleg emne, mens andre igjen reserverer begrepet kommunikasjon for det som har med visuell kommunikasjon, moderne medium eller massekommunikasjon å gjere. Vidare vil enkelte bøker omtale kommunikasjon berre i samband med bruk av visuelle kommunikasjonsmodellar av ulike slag.

Den rike variasjonen i bruken av begrepet er forsøkt kartlagt i denne oversikta:

Verk/Kontekst	Tale	Lytte	Lese	Skrive	Visuell kommunikasjon, moderne medium og/eller massekommunikasjon
Oed	X	X		X	
Sos	X		X		X internett, reklame
Ni	X	X	X	X	X internett, fjernsyn, telefon, bildekunst, fotografi
Peg	X	X	X	X	X internett, bildekunst, reklame, fotografi
Fstcd	X				X internett, fjernsyn, telefon
Gs	X			X	

Oversikt over ulike kontekstar for eksplisitt bruk av begrepet kommunikasjon i dei seks læreverka

For å forstå denne oversikta på rett måte er det viktig å ha klart for seg at det ikkje er snakk om ein oversikt over emneområde som er dekte i dei seks læreverka. Som ein vil sjå er rubrikken for *Visuell kommunikasjon, moderne medium og/eller massekommunikasjon* ikkje utfylt for dei to læreverka *Oed* og *Gs*. Det betyr sjølvsagt ikkje at desse to læreverka ikkje omtaler emna i det heile. Det betyr derimot at dei ikkje omtalar begrepet kommunikasjon eksplisitt under omtalen av slike emne.

Oversikta ovanfor viser stor variasjon i bruksområde for kommunikasjonsbegrepet. Som eg var inne på i omtalen av kategoriar på basisnivå, er kommunikasjon ein overordna kategori, og ikkje ein kategori på basisnivå. Overordna kategoriar er generelle og kan brukast i mange samanhengar. I tillegg er det etter mitt syn interessant at begrepet kommunikasjon er mykje brukt på området *tale* og *skrive*, og mindre brukt på området *lese* og *lytte*. Dette kan tyde på at prototypen for kommunikasjon i dei lærebøkene eg undersøker, er ein person som talar eller skriv, mens den som skal lytte, lese eller tenkje, spelar mindre rolle i oppfatninga av kva kommunikasjon er.

4.3.4 Om val av tekstar om å tale, lytte, lese og skrive

I valet av tekstar om dei kommunikative aktivitetane tale, lytte, lese og skrive har eg brukt delvis dei same kriteria som i val av tekstar om begrepet kommunikasjon. Eg har sett etter om emna er representerte i hovudoverskrifter eller deloverskrifter. Hovudkriteriet for utval av tekstar i denne samanhengen har vore om dei aktuelle tekstane har hatt som formål å formidle *metakunnskap* om emna lese, lytte, tale og

skrive. I vedlegg 2 bakarst i avhandlinga vil ein kunne sjå kva titlar det er snakk om. For det meste handlar det om studieteknikk eller leseprosjekt. Dei lærebøkene som har med kapittel om leseprosjekt, tek for det meste opp lesing av skjønnlitteratur. Lesing av faglitteratur blir for det meste behandla under emnet studieteknikk.

Som ein vil sjå av oversikta nedanfor, er omtale av multimodale tekstar med i materialet. Dette kjem av at det både i fagplanen og lærebøkene er lagt vekt på at elevane skal lære å forstå, analysere og i enkelte tilfelle produsere reklame og musikkvideoar, knytte til medium som film, radio og fjernsyn. Det synest derfor rimeleg å ha eit utvida tekstbegrep som grunnlag for utvalet av kapittel frå lærebøkene.

Med dette som utgangspunkt har eg valt ut følgjande kapittel frå dei seks læreverka:

Verk	Kapittel	Verk	Kapittel
Oed 8	Å ha kontakt med andre Å lære å lære Fra tanke til tekst Å bruke Internett Sakprosa	Sos 8	Samtale Studieteknikk Lesing og leselogg
Oed 9	Å diskutere og argumentere Reklame Musikkvideo som reklame Underholdnings-og debattprogrammer (Taler), kåseri og essay	Sos 9	Debatt og diskusjon Litt om data og skjermttekster Reklame Musikk og musikkvideoer Essay og essayliknende tekster
Oed 10	Vi snakker og skriver om litteratur Vi forteller (og presenterer)	Sos 10	Sakprosa Muntlige fortellinger
Niå	Samtalen (og intervjuet) Å lese og lytte for å lære Gode vaner Sakprosa Leserbrev Å skrive referater Å fortelle	Fstcd 8	Å si sin mening Lær å lære Å skape en tekst Lær å lete Sakprosa
Nin	Å være saklig og usaklig Debatter på Internett En verden av påvirkning Frå dagbok til essay	Fstcd 9	Reklame Essay og kåseri
Peg 8	Muntlig bruk av språket Leseprosjekt Skriveprosess-å skrive sammen med andre Muntlig forteljning Å skrive en fortelling	Gs 8	Humor Vi snakker og skriver om en sak Skildring, forteljning, novelle
Peg 9	Reklame Musikkvideoer Vi skriver saklitteratur	Gs 9	Internett-peiker ut i verda Essay, petitartikkel og kåseri
Peg 10	Saklitteratur Skrekk og vold i mediene	Gs 10	Tekstutvikling

Oversikt over utvalde kapittel om kommunikasjon, tale, lytte, lese og skrive frå dei seks læreverka. Emne med parentes rundt er ikkje med i utvalet.

Utvalet viser at alle bøkene har mange kapitler om munnleg norsk, som samtale, fortelje og diskutere. Det er også kapitler i alle bøkene om å halde foredrag eller legge fram fagstoff. Desse er imidlertid ikkje med i utvalet, av omsyn til tekstmengda.

I utvalet er det med fleire kapitler om å skrive, både om skriveprosessen generelt og om å skrive ulike sjangrar, då særleg sakprosasjangrar, men og forteljing, som for det meste blir forstått som oppdikta forteljing. Kapitteloverskriftene i utvalet røper at det er lite stoff om *lesing* generelt. Nokre verk har eigne kapitler om leseprosjekt, mens andre omtaler emnet under studieteknikk. Som før nemnt dreier leseprosjektkapitla seg for det meste om skjønnlitteratur, mens studieteknisk lesing er reservert for sak- og faglitteratur. Vidare blir lesing i nokre verk omtalt under emne som bibliotek og bruk av nye medium, som Internett. Internett og bruk av Internett er nemnt i alle verka. Det same gjeld medium generelt, og då særleg fjernsyn og musikkvideo. Desse emna er med i utvalet ovanfor.

Emnet *lytting* er ikkje representert i eigne kapitler, sjølv om enkelte bøker har emnet representert i kapitteloverskrifter. Det som er nemnt om lytting i bøkene, er i alle fall med i utvalet, men det er ikkje mykje om emnet i det heile. Norsk bøkene for ungdomsstrinnet for perioden 1997-99 ser ut til å bekrefte inntrykket av at lytting er eit forsømt emne i norskfaget (Jf. Otnes 1997 og 1999⁶⁵).

Som kapitteloverskriftene viser, er det ikkje alltid lett å skilje emna tale, lytte, lese og skrive. Det munnlege og det skriftlege blir ofte omtalt i same kapitlet, sannsynlegvis fordi L97 legg sterkt vekt på at ein må sjå desse aktivitetane i samanheng med kvarandre. Men overskriftene innan kvart kapittel gjer som oftast greie for om det er ein munnleg eller skriftleg kommunikasjonssituasjon som er omtalt. Munnleg og skriftleg er elles ikkje lett å skilje frå kvarandre i lærebøkene. Det same gjeld kategoriane forteljing og sakprosa. På dette området går det også ein debatt i fagmiljø om kva sakprosa er (Sjå til dømes Berge m.fl. 2001, Englund og Ledin 2003, Tønnesson 2008).

I denne analysen har eg late lærebøkene si inndeling vere avgjerande for kva som er munnlege og skriftlege situasjonar og kva som er forteljing og sakprosa. Ingen av lærebøkene har eit klart skilje mellom litterær sakprosa og funksjonell sakprosa. Men mønsteret er at sjangrar som referat, lesarbrev og artikkel er omtalte i kapitler med overskrifter som *Sakprosa*, mens omtalen av litterær sakprosa ofte har overskrifter der sjangrar som brev, dagbok, essay og kåseri inngår. I praksis vil det derfor vere etter måten enkelt å kategorisere sjangrane ut frå kva som er litterær og kva som er funksjonell sakprosa.

⁶⁵ Dette er to artiklar om lytting som norskfagleg disiplin og om relasjonell lytting i klasseroms-samtalar. Otnes hevdar at lytting er ein forsømt disiplin i norskfaget og viser korleis amerikanske lærarar arbeider med relasjonell lyttetrening i klasserommet.

4.3.5 Omfang og forfatterskap

Materialet kan sjå stort ut i omfang, i og med at mange kapittel er tekne med. Men mange kapittel er korte, dei kortaste er på to-tre sider. Dei lange kapitla inneheld ikkje tekstsider i tradisjonell forstand, då mykje plass går bort til illustrasjonar og til ein del skjønnlitterære og faglitterære tekstar som ikkje er del av ekserperingsmaterialet. Den teksten eg skal analysere, er lærebokforfattarens brødtekst og oppgåver, og ikkje dei tekstane forfattaren har lånt inn frå andre forfattarar. I nokre kapittel er det rammetekstar og ordforklaringar. Dei rammetekstane og ordforklaringane som inneheld metaforsignal eller forklarande metaforar, er tekne med i analysen, mens alle bildetekstar er utelatne. Bildetekstar er ofte fråverande og er dessutan sjeldan fagleg retta. Ein analyse av desse vil vere meir interessant i samband med ein analyse av illustrasjonar, noko som ikkje er emne for denne avhandlinga. Med dette som utgangspunkt blir materialet redusert med over 3/4. Materialet kan likevel sjå noko stort ut, særleg med tanke på at analysen er kvalitativ. Då er det viktig å hugse på at eg ikkje skal samanlikne bøkene innbyrdes eller utføre ein nøyaktig analyse av alle metaforar i materialet, men berre dei som relaterer seg til kommunikasjon og til omtalen av ulike sjangrar og medium som er omfatta av problemstillinga i kapittel 1. Kva for sider som er analyserte, vil gå fram av vedlegg 2, der dei språklege metaforane er plasserte i verk, i kapittel og med sidetal.

Alle læreverka har som nemnt to eller fleire forfattarar. Legg ein saman talet på forfattarar til dei seks læreverka, blir summen fjorten. Kva for ein forfattar som har skrive kva i dei ulike bøkene, er ikkje mogleg å identifisere ut frå dei opplysningane som er gitt i forord, innhaldsoversikt eller på kolofonside. Dette er viktig å presisere fordi eg sjølv er forfattar på eitt av læreverka, saman med tre andre forfattarar. Skriveprosessen oss forfattarar imellom var for det meste slik at vi hadde ansvar for kvar våre kapittel som vi avslutta som førsteutkast. I revisjonsprosessen gjekk vi inn og endra og fullførte kapittel som i utgangspunktet var skrivne av andre forfattarar på teamet. Det er dermed vanskeleg reint praktisk å skilje mine bidrag ut frå andre forfattarars i verket *Norsk i åttende, niende og tiende*. Eg var først inne på tanken om å utelate dette verket i materialet, men fordi dette ikkje er ei avhandling som skal vurdere kvaliteten på læreverk i norsk, eller samanlikne læreverka innbyrdes, men heller vise fram kva for metaforar som høyrer til faget slik det framstår i norskfagets lærebøker, fann eg det rettast å ta verket med i materialet likevel.

4.3.6 Utvalet i forhold til metaforanalyse

Utvalet ovanfor skal tene til å gi eit bilde av kjeldeområda til systematiske metaforar om kommunikasjon og utvalde sjangrar og medium i lærebøker i norskfaget i ungdomsskolen, og vidare få fram korleis metaforane er signaliserte i teksten.

I analysedelen (kapittel 5) vil eg skilje mellom metaforar brukte om munnleg kommunikasjon, som samtale og diskusjon, og metaforar brukte om skriftleg

kommunikasjon, knytte til omtale av lesing og skriving. Vidare vil eg registrere metaforar brukte om reklame og kommunikasjon gjennom medium som film, fjernsyn og Internett. Endeleg vil eg registrere metaforar brukte om forteljing og litterær sakprosa og metaforar om funksjonell sakprosa. Registrering av metaforsignal i tekstane vil gå parallelt med registrering av kjeldeområde for kvart delspørsmål i analysen.

Det er som nemnt ikkje min intensjon å knyte analysen sterkt til enkeltforfattarar eller til ulike læreverk. Det er 14 ulike forfattarar involvert i desse verka (i tillegg til forlagsredaktørar, konsulentar og godkjenningsinstansar), og utvalet kan tene til å vise om desse skriv på same måten om det same emnet. Det kan då bli interessant å sjå kva for systematiske metaforar som er felles for dei ulike verka der dei same emna er omtalte. Ikkje minst kan det vere interessant å sjå korleis metaforane er signaliserte i tekstane, og om det er mogleg å sjå eit mønster i norskfagets måte å signalisere metaforar på.

4.4 Forskingsprosedyre

Forskingsprosedyren er delt inn i fire nivå: (1) Identifisering av språklege metaforar via spørjeundersøking og via identifisering av kjeldeområde, (2) Gruppering av språklege metaforar ut frå kva kjeldeområde dei tek i bruk, (3) Identifisering av systematiske metaforar og (4) Identifisering av forklarande metaforar på bakgrunn av metaforsignal i tekstane.

4.4.1 Identifisering av språklege metaforar via spørjeundersøking

For å identifisere språklege metaforar har eg brukt to framgangsmåtar. Den første dreier seg om ei undersøking av metaforbestemming i to ulike grupper, ei studentgruppe og ei lærargruppe. Gjennom denne framgangsmåten fekk eg ein peikepinn på kva for uttrykk som vart forstått som metaforar og kva for uttrykk det var tvil om. Den andre måten går ut på å bestemme kva som er ein språkleg metafor ut frå forholdet mellom kjeldeområde og målområde ut frå meir eksakte kriterium. Her skal eg først gjere greie for undersøkinga av metaforbestemming blant studentar og lærarar.

Våren 2006 fekk eg gjennomført ei undersøking av metaforforståing i to grupper. Den eine gruppa var 18 språkstudentar på bachelornivå. Den andre gruppa var 17 lærarar i ungdomsskulen, lærarar som var på kurs, og som akkurat denne dagen skulle få forelesing om minoritetslevar si forståing av språklege metaforar i lærebøker⁶⁶. Undersøkinga vart altså gjennomført i forkant av undervisning om metaforar. Begge gruppene fekk den same lista over språklege metaforar henta frå mitt materiale, og vart bedne om å lese gjennom uttrykka, setje kryss ved Ja, Nei

⁶⁶ Undersøkinga vart gjennomført for meg av professor Anne Golden ved Universitetet i Oslo.

eller Vet ikke.(Sjå vedlegg 1 bakerst i avhandlinga.) Dei vart også bedne om å setje ring rundt det dei meinte gjorde uttrykka metaforiske. Det siste vart ikkje gjort av så mange, og blir heller ikkje kommentert i denne samanhengen. Informantane vart også bedne om å informere om morsmålet sitt, og det viste seg at alle var norske.

Nokre av uttrykka eg valde ut, var klart metaforiske, som *Musikkvideoer er musikalske godterier*, mens andre var konvensjonaliserte, og nokre var også klart ikkje metaforiske, som til dømes *Å vere ein god talar*.

Vi skal sjå nærmare på korleis språkstudentane vurderte desse uttrykka. I den følgjande oversikta er uttrykka rangerte på ein skala frå mest metaforisk til minst metaforisk:

Språkstudentars vurdering av språklege metaforar

Nr	Uttrykk	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	J	N	V ik	blank	tot	
12	Å hekte kjøperen på kroken	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	18				18	
20	Å se med nye øyne på noe	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	18				18	
26	Å falle av lasset	j/n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	18				18	
43	Å blåse opp en hendelse	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	18				18	
2	Musikkvideoer er musikalske godterier	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	17	1			18	
3	Min verden er en skjerm	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	17	1			18	
4	Ubrukte ord kan eksplodere	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	17	1			18	
6	Å komme på banen i en samtale	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	17	1			18	
8	Et foredrag er en slalåmløype	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	17	1			18	
30	Et ord er et våpen.	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	17	1			18	
42	Å rydde opp i en debatt	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	17	1			18	
32	Musikkvideoer er musikalske godterier	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	0	16	1		1	18
7	Å ta et debattinnlegg på sparket	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	16	2			18	
9	Å få en replikk slengt etter seg	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	16	2			18	
33	Å leke i verdensveven	j	j	j	j	j	j	n	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	16	2			18	
39	Kåserier er døgnfluetekster	j	j	j	n	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	16	2			18	
41	Å velte en argumentasjon	j	j	j	j	n	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	16	2			18	
31	Et ord er en pil.	j	j	j	j	i	j	j	i	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	15	1	2		18	
22	Kåseriet har en rød tråd	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	n	0	j	j	15	2		1	18	
13	Læreren drukner i maset fra klassen	j	n	j	j	n	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	15	3			18	
40	Når du leser, skapes det et hemmelig rom inni deg fra bildene du får fra bøkene	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	n	j	j	j	n	15	3				18	
18	Å spille på sex	j	j	j	j	i	j	j	j	j	j	j	n	j	n	n	j	j	j	14	3	1		18	
24	Å la seg rive med av noe	j	j	j	j	n	j	n	j	i	j	j	j	j	j	n	j	j	j	14	3	1		18	
45	Å få til noe rått med mye trøkk	j	n	j	j	n	i	j	j	n	j	j	j	i	j	j	j	j	j	13	3	2		18	
28	Å lytte med et åpent sinn	j	j	n	j	i	n	j	n	j	j	j	n	j	n	n	0	n	9	7	1	1		18	
10	Å ha gjennomslagskraft	j	j	n	j	n	j	n	n	j	n	j	j	n	n	n	0	j	9	8		1		18	
21	Å gjennomskue noe	j	j	n	n	j	n	j	n	i	j	j	n	n	n	n	j	n	8	9	1			18	

Nr	Uttrykk	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	J	N	V ik	blank	tot
5	Å slite med ei bok	j	n	n	j	j	n	n	n	j	j	n	j	j	j	n	n	n	n	8	10			18
15	Å underbygge påstander	j	j	j	n	n	n	n	n	n	j	n	j	j	i	n	n	j	n	7	10	1		18
11	Å vinne en diskusjon	j	n	n	j	n	n	n	j	j	j	n	j	j	n	n	n	n	n	7	11			18
35	Å nå fram med et budskap	n	j	n	n	j	n	n	j	n	i	n	j	j	i	n	n	j	n	6	10		2	18
37	Å få tak i hovedpoenget	n	j	n	n	j	n	n	j	n	i	n	n	j	j	n	n	j	n	6	11	1		18
1	Å legge fram fagstoff	j	j	n	n	j	n	n	n	j	n	n	j	n	n	n	n	j	n	6	12			18
38	Å legge ut informasjon på Internett	j	j	n	n	j	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	j	n	4	14			18
23	Å holde seg til saken	n	n	n	n	n	n	n	j	i	n	n	j	n	i	n	0	j	n	3	12	2	1	18
25	Hvert menneske har sin egen tone i stemmen	j	n	n	j	n	i	n	n	n	j	n	n	0	n	n	n	n	i	3	12	2	1	18
17	Å få gehør for sine argumenter	n	n	j	n	n	n	n	n	n	i	n	j	j	n	n	n	0	n	3	13	1	1	18
29	Å hente inn informasjon fra nettet	j	n	n	n	j	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	j	n	3	15			18
14	En tekst med mange uthevinger og feite bokstaver blir ofte slitsom å lese!	j	n	n	n	n	n	n	n	j	i	n	n	n	n	0	n	0	n	2	13	1	2	18
36	Teksten har rytme, tempo og rytmeskift	n	n	n	i	n	n	n	n	n	j	n	n	n	n	n	n	n	0	1	15	1	1	18
34	Å være en god taler	n	j	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	1	17			18
44	Ordet ingress kommer frå latin og betyr inngang	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		18			18
16	Å skrive en lang fortelling	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		18			18
19	Å bla igjennom boka	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		18			18
27	Å høre fortellingen lest høyt	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		18			18

Her ser vi at alle dei 18 språkstudentane er samde om at dei fire siste uttrykka på skjemaet ovanfor ikkje er metaforiske. Vi ser også at over halvparten av språkstudentane ikkje vurderer uttrykka *å slite med ei bok* og *å vinne en diskusjon* som metaforiske. Dette er uttrykk som vil oppfattast som klart metaforiske av dei fleste metaforforskarar, ikkje berre dei som definerer seg innan ein kognitiv metafortradisjon. Det same gjeld uttrykket *å nå fram med et budskap* eller *å få tak i hovedpoenget*. Dette kan tyde på at ein må vere fortruleg med kognitiv eller diskursorientert metafor-teori for å få auge på dei konvensjonaliserte metaforane.

Kva er så metaforisk sett frå ungdomsskolelærarar si side? Her er ei rangert oversikt over deira vurderingar:

Ungdomsskolelærarars vurdering av språklege metaforar

Nr	Uttrykk	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	j	n	i	0	tot	
2	Musikkvideoer er musikalske godterier ⁶⁷	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	16	1			17
3	Mín verden er en skjerm	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	i	j	j	j	j	16	1			17
4	Ubrukte ord kan eksplodere	j	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	16	1			17
6	Å komme på banen i en samtale	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	16	1			17
30	Et ord er et våpen.	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	16	1			17
41	Å velte en argumentasjon	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	i	j	j	j	j	16	1			17
42	Å rydde opp i en debatt	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	16	1			17
43	Å blåse opp en hendelse	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	16	1			17
8	Et foredrag er en slalåmløype	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	15	2			17
13	Læreren drukner i maset fra klassen	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	15	2			17
22	Kåseriet har en rød tråd	j	j	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	n	j	j	j	j	15	2			17
26	Å falle av lasset	j	j	j	n	j	j	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	15	2			17
20	Å se med nye øyne på noe	0	j	j	j	j	j	i	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	j	14	1	1	1	17
12	Å hekte kjøperen på kroken	j	j	j	j	j	j	n	j	n	j	j	j	j	n	j	j	j	j	14	3			17
39	Kåserier er døgnfluetekster	j	j	j	j	j	n	j	j	n	j	j	j	n	j	j	j	j	j	14	3			17
32	Musikkvideoer er musikalske godterier	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	0	0	0	j	j	j	j	14			3	17
31	Et ord er en pil.	j	j	j	j	i	j	i	j	j	j	j	j	n	0	j	j	j	j	13	1	2	1	17
9	Å få en replikk slengt etter seg	i	j	j	j	j	n	j	j	n	j	j	j	n	j	j	j	j	j	13	3	1		17
7	Å ta et debattinnlegg på sparket	0	j	j	j	j	j	n	j	n	j	j	i	j	j	0	j	j	j	12	2	1	2	17
28	Å lytte med et åpent sinn	n	j	j	j	n	j	j	j	n	j	j	i	j	j	j	n	j	j	12	4	1		17
40	Når du leser, skapes det et hemmelig rom inni deg fra bildene du får fra bøkene	n	j	j	j	j	j	j	n	n	j	n	j	i	j	j	j	j	j	12	4	1		17
45	Å få til noe rått med mye trøkk	n	j	j	j	j	i	n	j	n	j	j	j	n	j	j	j	j	j	12	4	1		17
24	Å la seg rive med av noe	0	j	i	j	j	j	n	j	n	j	0	i	j	j	j	n	j	j	10	3	2	2	17
33	Å leke i verdensveven	j	j	j	j	i	n	i	n	j	j	j	i	n	j	j	n	j	j	10	4	3		17
18	Å spille på sex	j	j	j	j	n	i	n	j	n	j	j	n	j	n	j	j	n	j	10	6	1		17
21	Å gjennomskue noe	n	n	j	n	j	n	n	i	n	n	j	j	n	n	j	j	j	j	7	9	1		17
35	Å nå fram med et budskap	n	n	j	n	n	n	n	j	n	n	j	j	0	0	j	n	j	j	6	9		2	17
15	Å underbygge påstander	0	j	j	n	n	i	n	i	n	0	j	j	n	n	n	n	n	j	5	8	2	2	17
1	Å legge fram fagstoff	0	n	j	j	n	n	n	j	n	n	0	n	n	j	i	n	j	j	5	9	1	2	17
10	Å ha gjennomslagskraft	i	n	j	n	j	n	n	j	n	i	j	n	n	n	i	j	n	j	5	9	3		17
25	Hvert menneske har sin egen tone i stemmen	j	j	i	n	n	n	n	i	n	n	j	n	j	n	n	n	n	j	5	10	2		17

⁶⁷ Den språklege metaforen *Musikkvideoer er musikalske godterier* er ved ein feil gjentatt to gongar på spørjeskjemaet. Dette har ikkje ført til problem i analysen, då det viser seg at studentane som har oppdaga dette, har late vere å svare andre gongen dei møtte uttrykket, truleg fordi dei hugsa at dei hadde svart på det før.

Nr	Uttrykk	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	j	n	i	0	tot
5	Å slite med ei bok	0	n	n	j	n	n	n	j	n	n	j	n	n	j	j	n	n	5	11		1	17
37	Å få tak i hovedpoenget	n	j	j	n	n	n	n	j	n	n	n	j	n	0	j	n	n	5	11		1	17
17	Å få gehør for sine argumenter	j	n	j	n	n	n	n	j	n	0	0	n	n	n	0	n	n	3	11		3	17
14	En tekst med mange uthevinger og feite bokstaver blir ofte slitsom å lese!	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	j	n	j	n	n	n	j	3	14			17
29	Å hente inn informasjon fra nettet	n	n	j	n	n	n	n	j	n	n	j	n	n	n	n	n	n	3	14			17
38	Å legge ut informasjon på Internett	n	n	j	n	n	n	n	n	n	n	n	n	j	n	n	n	j	3	14			17
11	Å vinne en diskusjon	i	n	0	i	n	n	n	j	n	n	j	n	n	n	n	n	n	2	12	2	1	17
23	Å holde seg til saken	i	n	j	n	n	n	n	n	n	n	j	n	n	n	n	n	n	2	14	1		17
36	Teksten har rytme, tempo og rytmeskift	n	n	j	n	n	n	n	n	n	n	j	n	n	n	n	n	n	2	15			17
44	Ordet ingress kommer fra latin og betyr inngang	n	n	n	n	n	n	n	i	n	n	j	n	n	n	n	n	n	1	15	1		17
16	Å skrive en lang fortelling	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	i	n	n	n		16	1		17
34	Å være en god taler	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0	n	n	n		16		1	17
19	Å bla igjennom boka	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		17			17
27	Å høre fortellingen lest høyt	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		17			17

Vi ser at det er stort sett dei same uttrykka som blir vurderte som metaforiske også blant ungdomsskolelærarar, sjølv om rekkjefølgja er annleis. Det er meir typisk språklege metaforar som får den høgaste skåren blant ungdomsskolelærarar. Kanskje er desse meir opptekne av den tradisjonelle metafor-teorien, som mange av dei underviser i, der metaforar med substantiv etter mønsteret x er lik y er dei vanlegaste eksempla å bruke (*Min verden er en skjerm*), også i dei lærebøkene som eg analyserer i denne avhandlninga. Dei to uttrykka som har fått størst tilslutning som metaforiske i skjemaet ovanfor er nemleg av ein slik karakter. Språkstudentane, derimot, har uttrykk med verb rangert som dei fire første: *å hekte kjøperen på kroken*, *å se med nye øyne på noe*, *å falle av lasset* og *å blåse opp en hendelse*. Desse språkstudentane ser ut til å vere særleg merksame på at verb, og ikkje berre substantiv, kan vere berarar av metaforisk meining. Men trass i denne forskjellen er det stort sett dei same uttrykka som blir vurderte som metaforiske.

I neste oversikt er resultatane stilte opp ved sidan av kvarandre i det spørjeskjemaet som vart delt ut og i rekkjefølgje frå mest metaforisk til ikkje-metaforisk. Her er også mi vurdering av kva uttrykk som er metaforiske og ikkje, tekne med:

Oversikt over vurderingar frå lærarar, studentar og NA

Nr	Uttrykk	Lærarar	Studentar	NA
1	Å legge fram fagstoff	Klart nei	ja/nei	Klart ja
2	Musikkvideoer er musikalske godterier	Klart ja	Klart ja	Klart ja
3	Min verden er en skjerm	Klart ja	Klart ja	Klart ja
4	Ubrukte ord kan eksplodere	Klart ja	Klart ja	Klart ja
5	Å slite med ei bok	Klart nei	Klart nei	Klart ja
6	Å komme på banen i en samtale	Klart ja	Klart ja	Klart ja
7	Å ta et debattinnlegg på sparket	Klart ja	Klart ja	Klart ja
8	Et foredrag er en slalåmløype	Klart ja	Klart ja	Klart ja
9	Å få en replikk slengt etter seg	Klart ja	Klart ja	Klart ja
10	Å ha gjennomslagskraft	Ja/nei	ja/nei	Klart ja
11	Å vinne en diskusjon	Klart nei	Klart nei	Klart ja
12	Å hekte kjøperen på kroken	Klart ja	Klart ja	Klart ja
13	Læreren drukner i maset fra klassen	Klart ja	Klart ja	Klart ja
14	En tekst med mange uthevinger og feite bokstaver blir ofte slitsom å lese!	Klart nei	Klart nei	Klart ja
15	Å underbygge påstander	ja/nei	ja/nei	Klart ja
16	Å skrive en lang fortelling	Klart nei	Klart nei	Klart nei
17	Å få gehør for sine argumenter	Klart nei	Klart nei	Klart ja
18	Å spille på sex	Klart ja	Klart ja	Klart ja
19	Å bla igjennom boka	Klart nei	Klart nei	Klart ja
20	Å se med nye øyne på noe	Klart ja	Klart ja	Klart ja
21	Å gjennomskue noe	ja/nei	ja/nei	Klart ja
22	Kåseriet har en rød tråd	Klart ja	Klart ja	Klart ja
23	Å holde seg til saken	Klart nei	Klart nei	Klart ja
24	Å la seg rive med av noe	Klart ja	Klart ja	Klart ja
25	Hvert menneske har sin egen tone i stemmen	Klart nei	Klart nei	Klart ja
26	Å falle av lasset	Klart ja	Klart ja	Klart ja
27	Å høre fortellingen lest høyt	Klart nei	Klart nei	Klart nei
28	Å lytte med et åpent sinn	Klart ja	Klart ja	Klart ja
29	Å hente inn informasjon fra nettet	Klart nei	Klart nei	Klart ja
30	Et ord er et våpen.	Klart ja	Klart ja	Klart ja
31	Et ord er en pil.	Klart ja	Klart ja	Klart ja
32	Musikkvideoer er musikalske godterier	Klart ja	Klart ja	Klart ja
33	Å leke i verdensveven	Klart ja	Klart ja	Klart ja
34	Å være en god taler	Klart nei	Klart nei	Klart nei
35	Å nå fram med et budskap	ja/nei	ja/nei	Klart ja
36	Teksten har rytme, tempo og rytmeskift	Klart nei	Klart nei	Klart ja
37	Å få tak i hovedpoenget	Klart nei	Klart nei	Klart ja
38	Å legge ut informasjon på Internett	Klart nei	Klart nei	Klart ja
39	Kåserier er døgnfluetekster	Klart ja	Klart ja	Klart ja
40	Når du leser, skapes det et hemmelig rom inni deg fra bildene du får fra bøkene	Klart ja	Klart ja	Klart ja
41	Å velte en argumentasjon	Klart ja	Klart ja	Klart ja
42	Å rydde opp i en debatt	Klart ja	Klart ja	Klart ja
43	Å blåse opp en hendelse	Klart ja	Klart ja	Klart ja
44	Ordet ingress kommer fra latin og betyr inngang	Klart nei	Klart nei	Ja/nei
45	Å få til noe rått med mye trøkk	Klart ja	Klart ja	Klart ja

For å få fram kategoriar som klart ja eller klart nei, har eg gått ut frå at dersom over halvparten har svart ja eller nei, er det klart ja eller klart nei. Her ser vi at studentar og lærarar stort sett er samde om kva som er metaforar og ikkje, mens forskaren skil seg ut ved å plassere fleire uttrykk som metaforiske der studentar og lærarar seier

nei. Dette gjeld særleg uttrykk der preposisjonar er involverte: som å *bla gjennom boka* og å *hente inn informasjon fra Internett*. Ser ein på kva uttrykk som blir identifiserte som klart ikkje-metaforiske, er det også mykje samsvar mellom språkstudentar og ungdomsskolelærarar. Å *høre fortellingen lest høyt* blir vurdert som klart ikkje-metaforisk av begge gruppene. Vidare er begge gruppene samde om at følgjande uttrykk ikkje er metaforiske: *En tekst med mange uthevinger og feite bokstaver blir ofte slitsom å lese, å slite med ei bok, å vinne en diskusjon, å få gehør for sine argumenter, å bla gjennom boka, å holde seg til saken, Hvert menneske har sin egen tone i stemmen, teksten har rytme, tempo og rytmeskift, å få tak i hovudpoenget* og *å legge ut informasjon på Internett*. Alle desse uttrykka er etter mi vurdering metaforiske.

Berre på ein stad er eg i tvil og svarer ja/nei, og det gjeld ytringa: *Ordet ingress kommer fra latin og betyr inngang*. Ytringa forklarar ein død metafor, og er ikkje i seg sjølv ein metafor, men paradoksalt nok vekker denne forklaringa metaforen opp frå dei døde, og gjer at det blir mogleg å sjå for seg ein tekst som ein bygning, som noko som har inngang. Slike ytringar som forklarar døde metaforar, gjennom å forklare opphavleg tyding av ordet, blir rekna som metaforsignal av til dømes Goatly, han som før nemnt har blitt kritisert for å ha ei vid forståing av kva ein metafor er. Eg skal seinare komme tilbake korleis eg har løyst dette dilemmaet i analysen av metaforsignal.

Undersøkinga viser for det første at det er individuelle forskjellar, men også likskapar i metaforidentifisering og vurdering. Språkstudentane og lærarane er stort sett samde om kva som er metaforisk og ikkje, mens språkforskaren, i dette tilfelle meg, inkluderer fleire uttrykk som metaforiske enn studentane og lærarane. Det er ikkje så merkeleg i og med at det er eg som har laga undersøkinga. Undersøkinga viser kva uttrykk som kan vere diskutabile og som treng å drøftast metodisk, nettopp fordi alle ikkje vil vere samde i at dei er metaforiske. I det følgjande skal eg derfor drøfte og begrunne kvifor eg meiner uttrykka ovanfor og liknande uttrykk er metaforiske, trass i at dei vart karakteriserte som klart ikkje-metaforiske av studentar og lærarar.

4.4.2 Identifisering av språklege metaforar via identifisering av kjeldeområde

Grovt sett finst det to måtar å identifisere metaforar på som også har med ulike syn på språk og tekst å gjere. Metodane er noko ulike, men resultatet av metaforanalysen er ikkje så ulikt. Skilnaden på dei to analyseteknikkane eller metodane kan summerast slik:

1. Å identifisere kjeldeområdet for språklege metaforar
2. Å identifisere individuelle ord som er brukte metaforisk

(Metaphor Analysis Project <<http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/index.cfm>>, lesedato: 14.03.07)

Den første måten er den som til vanleg blir brukt av forskarar innan diskursorientert metaforforsking, der mi avhandling er plassert. Den siste måten er brukt av ei gruppe metaforforskarar som kallar seg Pragglejaz (Pragglejaz 2007)⁶⁸. Dei ser på språket som eit system der orda er dei grunnleggjande byggjesteinane. Å skape tekst og språk går då ut på å velje og setje saman ord, og i nokre tilfelle også større leksikalske einingar som høyrer saman.

Min framgangsmåte i denne avhandlinga er som nemnt inspirert av diskursivt orientert metaforforsking og den første metoden ovanfor. Denne metoden ser på språk som dynamisk og går ut frå at folk bruker språk til å uttrykkje tankar, og vidare at dei vel ord og fraser, tilpassar dei til grammatikk og til det å kommunisere. I tekstar finn vi spor av den mentale aktiviteten som har skapt teksten. Når vi skal identifisere metaforar, ser vi etter ord og uttrykk som har eit *metaforisk potensial*, der det er ei kontrast mellom meininga i kjeldeområdet og målområdet. Dette er uttrykk som har ei grunnbetydning, ei betydning som kolliderer med betydninga i konteksten. Denne meininga vil ofte vere relatert til den konkrete fysiske verda.

Det er to vilkår som må vere til stades for å identifisere ein språkleg metafor:

- a) Det må vere ein kontrast i meining mellom eit ord eller uttrykk frå kjeldeområdet og målområdet.
- b) Det må vere eit samband eller ei overføring av meining mellom kjeldeområdet og det kontekstuelle emneområdet.

Vi skal sjå nærmare på eit utdrag frå læreboka *Gjennom språket 9*, frå kapitlet "Essay, petitartikkel, kåseri":

Teksten du no har lese, kan vi kalle eit essay. Eit essay er på mange måtar annleis enn den resonnerande framstillinga eller fagartikkelen. I dei to sistnemnde teksttypane er det den objektive, saklege **tonen** som er idealet. Essayet, derimot, er prega av det *spontane, frie, uferdige og subjektive*.

Ordet *essay* tyder eigentleg "forsøk". Framstillingsforma kan nesten minne om **avslappande leik**. Essayisten **vandrar leikande frå** det eine emnet **til** det andre (Gs 9:180).

I teksten ovanfor er dei orda og uttrykka eg meiner kan tolkast metaforisk, gjengitt med feit skrift. Kursivering og hermeteikn er slik som i originalteksten. Ordet **tone** har ei fysisk meining knytt til lyd og lydbølgjer og denne meininga blir metaforisk når den blir knytt til omtalen av (lydlaust) språk i skrivne tekstar. Ord som **leike** og **vandre** har også ei fysisk betydning knytt til rørsle i rom og blir metaforiske når dei

⁶⁸ Ordet Pragglejaz er danna av første bokstaven i kvart førenamn til dei ti metaforforskarane som tok initiativet til prosjektet: Peter Crisp, Ray Gibbs, Alan Cienki, Graham Low, Gerard Steen, Lynne Cameron, Elena Semino, Joe Grady, Alice Deignan, and Zoltan Kövecses. Meir informasjon om denne framgangsmåten er å finne på nettsida <http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/index.cfm>

blir brukte til å omtale det å skrive. Emna i teksten samanlikna med stader på ei reise, gjennom preposisjonane **frå** og **til**.

Andre døme på metaforar kan vere meir kontroversielle, som til dømes uttrykket *å legge fram fagstoff*, brukt i spørjeundersøkinga om metaforar ovanfor, der verken språkstudentar eller lærarar vurderte uttrykket som metaforisk. Den konkrete betydninga av kjeldeområdet *leggje* er å plassere eit fysisk objekt. Denne betydninga står i kontrast til det som er meint her, som er noko i retning av "å snakke til andre om fag". Målområdet er *fagleg kommunikasjon*. Samtidig er vi i stand til å knyte den meir grunnleggande betydninga av *leggje* i kjeldeområdet til betydninga i målområdet ved at vi greier å sjå det *å snakke til andre om fag* som *å plassere eit fysisk objekt*. Denne overføringa fungerer også utan bruk av ordet *fagstoff*, t.d. i mange klasserom, der lærar eller elevar spør: "Kven er det som skal legge fram i dag?" Ved slike meir kontroversielle tilfelle er det lurt å konsultere andre metaforforskarar, noko eg også har gjort akkurat i dette tilfellet, der to andre metaforforskarar også har vurdert uttrykket som metaforisk i den forstand at når ein legg fram noko, viser ein det fram som ein fysisk gjenstand slik at andre kan sjå det.

4.4.3 Å avgrense eit uttrykk frå kjeldeområdet

Eit vanleg problem er knytt til å avgjere kvar eit uttrykk frå kjeldeområdet begynner og sluttar. I dømet frå GS8 ovanfor skil verbet *vandre* seg ut frå tekstsamanhengen fordi det har ei betydning relatert til rørsle, som står i kontrast til emnet det er snakk om, nemleg essayet. Vi kan derfor gå ut frå at verbet *vandre* høyrer til kjeldeområdet for ein metafor, men kva er del av uttrykket, og kva er ikkje?

For å avgrense eit uttrykk i kjeldeområdet er det lurt å begynne med det ordet som skil seg mest ut frå emnet eller målområdet. I dette tilfellet er det verbet *vandre*. Frå verbet kjem ein så til preposisjonane *til* og *frå* som begge er ord med betydning relatert til rørsle, og også stad. Å vandre til og frå er eit meir eller mindre fast uttrykk, knytt til at å vandre betyr å stadig flytte på seg og fare frå stad til stad. Det som ikkje kan reknast inn i uttrykket frå kjeldeområdet, er (frå) *det eine emnet* (til) *det andre*. *Emne* er nemleg ein term knytt til målområdet, til det tekstar handlar om. Uttrykket frå kjeldeområdet er altså *vandre til og frå*.

4.4.4 Å avgrense kategorien "språkleg metafor"

Når ein skal avgjere kva som er ein språkleg metafor, er det formålstenleg å vurdere følgjande faktorar:

- Faguttrykk og sjargong
- Personifisering
- Preposisjonar
- Svært vanlege verb og substantiv
- Samanlikningar (simile)

- Etymologi

(Metaphor Analysis Project <<http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/index.cfm>>, lesedato: 14.03.07)

Eg skal no ta for meg desse faktorane ein for ein.

1. Faguttrykk og sjargong

Faguttrykk og fagspråk er ikkje berre knytt til skole-og universitetsfag, men også andre område der folk har eit felles språk, som til dømes i fotball. Ord og uttrykk i andres "fagområde" kan synest metaforiske for den som kjem utanfrå, men ha blitt konvensjonaliserte for dei som er innanfor (å *skru* ballen i mål, å vere *frimerke* på ein annan spelar). Eit tilsvarande uttrykk frå norskfaget kan vere språkleg *dempar*, brukt om ord som jo, visst, vel, nok, kanskje osv, ord som gjer ei utsegn mindre skråsikker og i mange samanhengar meir akseptabel. Dette blir rekna som eit faguttrykk i norskfaget, og det er slett ikkje sikkert at alle norsklærarar oppfattar det som ein metafor. Det same gjeld sjargong som å *fokusere på*, som også er mykje brukt i norskfaget. Ein kunne tenkje seg at ein identifiserte metaforar ut frå perspektivet til eit tenkt medlem i norsklærargruppa, og dermed utelet fagspråk og sjargong. Men til vanleg er det meir formålstenleg å inkludere fagspråk og sjargong, rett og slett fordi ein får eit breiare perspektiv i analysen, og fordi dette ofte ikkje er eit klart skilje for til dømes studentar. I denne avhandlinga, som har som formål å utforske norskfagets metaforar, er det av stor interesse å inkludere det metaforiske potensialet i både fagspråk og sjargong.

2. Personifikasjon

Personifikasjon er å framstille noko livlaust eller abstrakt med menneskelege eigenskapar. Det ein må bestemme seg for, er om personifikasjon skal inkluderast som metafor eller ikkje. Vanlegvis vil det vere av interesse å sjå kva slags ting som blir personifiserte. I mitt materiale er tekstar utstyrte med menneskelege eigenskapar, i uttrykk som *teksten fortel* eller *teksten seier*.

For å kunne identifisere slike uttrykk kan ein vurdere om verbalet som er brukt, til vanleg vil krevje ein aktør som subjekt. Ved abstrakte tema er det ein mangel på semantisk kongruens mellom verbal og subjekt, og vi kan då gå ut frå at uttrykket er metaforisk.

Når eg har valt ut personifikasjon som ein eigen kategori, er det fordi den gjer det mogleg å sjå nærmare på kva aspekt ved det menneskelege som er valt ut. Lakoff og Johnson seier dette om kva funksjon personifikasjon har, i samband med ei drøfting av metaforen INFLASJON ER EIN FIENDE, ut frå språklege metaforar der inflasjonen kan *angripe*, *stele*, *lure* eller *setje oss til veggs*:

[...] de gjør at vi kan få mening i fenomenene i verden ut fra menneskelige begreper, begreper som vi kan forstå på bakgrunn av våre egne motivasjoner, mål, handlinger og

egenskaper. Å betrakte noe så abstrakt som inflasjon ut fra det menneskelige har stor forklaringskraft og er det eneste som gir mening for folk flest. Når vi lider store økonomiske tap på grunn av komplekse økonomiske og politiske faktorer som ingen egentlig forstår, gir INFLASJONEN ER EN FIENDE-metforen oss i det minste en koherent forklaring på hvorfor vi lider disse tapene (Lakoff og Johnson 2003 [1980]:35).

Kommunikasjon er også eit slikt abstrakt begrep, på linje med inflasjon. I mitt materiale er det som nemnt ikkje uvanleg med personifikasjonar av typen *teksten fortel, teksten seier* eller *overskrifta fangar oss*. Dersom vi skal følgje resonnementet til Lakoff og Johnson, kan vi seie at det er slik vi forklarar det merkelege fenomenet at det er mogleg å få eller lese meining ut av bokstavar på eit papir.

Klassiske framstillingar av metaforteori skil gjerne mellom personifikasjon og besjeling, der besjeling står for å framstille noko fysisk med menneskelege eigenskapar. Personifikasjon handlar som nemnt om å framstille noko livlaust og abstrakt med menneskelege eigenskapar. Kva er då forskjellen på personifikasjon og besjeling? Er teksten noko fysisk eller noko abstrakt? Slike skilje kan vere vanskelege å trekkje i ein analyse, og eg har derfor valt å bruke termen personifikasjon i tråd med det som er vanleg innan diskursorientert metaforanalyse.

3. Preposisjonar

Nokre preposisjonar har ei klar grunnleggande romleg betydning, slik at det er lett å sjå korleis dei er brukte metaforisk. Dette er preposisjonar som *inni, over, bak, i, på, opp, ned, mellom, ut av, frå, gjennom, inn og ut*. Andre preposisjonar har ikkje slik klare grunnbetydningar, som *ved, for, av...*, og desse har eg ignorert. I mitt materiale er det mange preposisjonar med romleg grunnbetydning av den første typen. Dette gjeld uttrykk som *i teksten, mellom linjene, gjennom essayet og bak ordene*, men og uttrykk med verb og preposisjon, som *hente ut informasjon eller gå inn i teksten*.

4. Svært vanlege verb og substantiv

Som forskar må ein bestemme seg for om svært vanlege verb og substantiv skal inkluderast eller ikkje, og eventuelt lage ei liste over ord og uttrykk som ikkje blir inkluderte i analysen.

For min del har eg valt å utelate ein del verb som er vanlege i norskfagleg samanheng. I mitt materiale, som handlar om kommunikative aktivitetar som lese, skrive, tale og lytte i ulike sjangrar og medium, finst det ei mengd med verb som i samband med ein preposisjon har eit metaforisk potensial, men som ikkje er tekne med i analysen. Her er ei liste over slike verb og uttrykk:

Meddele, skrive ned, notere ned, skrive inn, skrive opp, skrive av, lese opp, setje ord på, legge vekt på, understreke, få med, slå opp på, utelate, komme med, føre opp, følge opp, gå inn for, dreie seg om, stille spørsmål, vektlegge, ordlegge seg, avbryte, komme til orde, gjenta, legge til, komme fram, setje på spissen, få i tale.

Eg har også valt å utelate ein del svært vanlege substantiv i norskfagleg samanheng, som desse:

Stikkord, oppstilling, innledning, nøkkelord, inntrykk, uttrykk

5. Samanlikningar

Ei samanlikning har ein eksplisitt term som signaliserer samband mellom uttrykket frå kjeldeområdet og uttrykket frå målområdet. Oftast er termen *som* eller *slik som*:

Ordet beveger seg mellom deltakerne i samtalen *som en ball i et spill*.

Andre gongar kan samanlikninga signaliserast med litt andre ord, som her:

Velger du å skrive *slik*, kan du tenke deg forholdene mellom de ulike delene av teksten *som en fisk*, der innledningen er hodet og oppsummeringen og konklusjonen er halen.

I nokre høve kan samanlikningane vere svært utbygde, og signaliserast med litt andre ord enn *som*. Då nærmar vi oss det ein kan kalle ein analogi⁶⁹:

For å forstå hva det vil si å greie ut om noe, kan det være lurt å se for seg en person som drar en kam gjennom et bustete og flokete hår. Målet er jo da å få lagt hvert hårstrå pent på plass slik at kammen glir glatt og smertefritt gjennom hele manken. *På samme måte er det når en sak eller et emne krever utgreiing.*

Det er elles ikkje så mange eksplisitte samanlikningar i mitt materiale, men det finst andre måtar å signalisere ein metafor på. Desse skal eg komme tilbake til mot slutten av kapitlet.

6. Etymologi

Nokre gongar kan ein argumentere for at ord er metaforiske av etymologiske grunnar. Ordet *ingress* er til dømes i bruk i omtalen av sakprosatetekstar. Ordet kjem frå latin og betyr ”inngang”. Dette er det imidlertid få som veit, og for språkbrukarar i dag har dette ordet ikkje metaforisk meining, om ein då ikkje blir mint på samanhengen gjennom ei forklaring av ordet. Slike ord, som også er framandord, er ikkje med i mi metaforsamling. Unntaket er om dei blir forklarte etymologisk, gjennom metaforsignal. (Meir om dette under 4.5.)

Ordet *stoff*, derimot, har eg teke med under uttrykk frå kjeldeområdet ”handarbeid”, sjølv om ordet lever sitt eige truleg ikkje-metaforiske liv i norskfaget. Ordet finst i mange språk, i engelsk heiter det *stuff*. Både det norske og engelske ordet har ei felles historie i romansk, der ordet kanskje har betydd ”forsyne med tøy, innrette”. Ein trur vidare at ordet har kome saman med silkeveving frå Sør-Europa og nordover og fått betydninga ”vove tøy”⁷⁰. I norsk finst ordet framleis i betydninga

⁶⁹ Lanham i *Handlist of Rhetorical Terms* behandlar analogi og simile under eitt og legg til at *similitudo* i latinsk retorikk var ein samleterm for mange typar simile, som eksempel, ikon, parabel og nokre gongar også fabel.

⁷⁰ Opplysningane er henta frå Nielsen. 1989. *Dansk Etymologisk Ordbog. Ordenes historie*, side 421.

”tøy”, men det finst også i betydninga ”emne”, som noko å skrive eller snakke om. Det er neppe nokon som tenkjer på tøy når det er snakk om stoff i det siste tilfellet. Men ordet er også metaforisk, og eg har valt å ta det med som ein metafor, fordi det kan vere del av ein mogleg systematisk metafor der uttrykka i kjeldeområdet har med handarbeid å gjere. Etymologi er med andre ord ikkje ein viktig del av metaforbestemminga med mindre det viser seg at ordet er del av ein mogleg systematisk metafor der også andre ord frå same kjeldeområdet inngår.

Eit anna unntak er uttrykket *oppfatte*, som etter Nynorskordboka har ei opphavleg meining i retning av ’gripe om og ta opp’. Dette uttrykket er heller frekvent i læreboktekstane. Dette uttrykket er teke med i metaforsamlinga, rett og slett fordi det er så få metaforar som handlar om å lytte eller å forstå, og fordi det då var å yte forfattarane rettferd å ta med dei få førekomstane som trass alt var der.

7. Metonymi

I metaforen er det to ulike område, der eit område blir forstått med hjelp av eit anna og til vanleg svært ulikt område. Metonymi, derimot, set to ting i samband med kvarandre innan det same domenet. Gibbs kjem med framlegg om ein enkel test ein kan bruke for å skilje desse to frå kvarandre, nemleg «is like»-testen, eller «er som»-testen. Utsegna «X er som Y» gjev best meining når X og Y er frå ulike domene, som i «Språket er som ei bru mellom menneske» (metafor), kontra «Menneske er som auge» (metonymi, som i setninga: «Alle auga er vendt mot deg»).

Teoretisk sett er det vanskeleg å trekkje klare skilje mellom metafor og metonymi (Dirven og Porings 2003). Det same vil ofte vere tilfelle i praktisk analyse, trass i ”er som”-testen nemnt ovanfor. Her er to eksempel frå mitt materiale der problemet med å skilje viser seg:

Gode fortellinger har vi mennesker alltid *lånt øre til*. I dette tilfellet står *øyret* som objekt for handlinga *å lytte*, samtidig som uttrykket *lånt øre til* er ein metafor. Eit anna eksempel på det same er dei mange uttrykka med personifikasjon av typen *teksten fortel*, *teksten seier* osv. Her har vi både personifikasjon og metonymi, metonymi fordi teksten her står for forfattaren, eller produktet for produsenten.

I min analyse har eg valt å ikkje skilje mellom metafor og metonymi fordi mange metaforar også er metonymiar. På den andre sida kan det vere viktig å vere merksam på kategorien metonymi for å oppdaga interessante metaforar om kommunikasjon.

4.4.5 Å gruppere til kjeldeområde

Eit første steg i å finne kjeldeområde er å lage ei liste over språklege metaforar fordelte på moglege kjeldeområde. Deretter flytter ein uttrykka rundt og prøver å sjå kva for uttrykk som har noko felles. Så finn ein ei overskrift for kvar gruppe og sorterer gruppene ut frå kva emne dei omtaler.

Eg skal vise framgangsmåten brukt på dei første språklege metaforane frå samtalekapitlet i lærebøkene *Ordet er ditt 8* og *Språk og sjanger 8*. Ei fullstendig liste over alle uttrykk i materialet er som nemnt lagt ved bakarst i avhandlinga. I denne samanhengen viser eg eit utdrag frå lista over språklege metaforar knytt til omtalen av samtalen som sjanger i Oed 8. Metaforane er kursiverte:

Språklege metaforar

Å ha kontakt med (å berøre)

motta informasjon

legge fram fagstoff

gi informasjon

Kommunikasjon kommer av å kommunisere (fra latin "gjøre sammen"), være i forbindelse, på *taletot* med

Vi kan for eksempel *rydde opp* i uklarheter og misforståelser med en gang

Det er vanligvis litt vanskeligere å *ta* ordet i klassen

mens de *holder* et innlegg

Hvis du for eksempel *holder* et foredrag for klassen

jei *fatter* ikke et pip

æ *fatte* ikkje bæra

Hvis senderen *oppfatter* slike signaler

Da er det naturlig at hun prøver å *forklare* seg *tydeligere*

observere: *følge med* i det som skjer

da *får* dere *tak* i flere detaljer

Hvilke gode ideer kan dere *ta med* til andre fag?

Snakk med en medelev om hva dere *legger* i det å ha ansvar for noe

Vurder om temaet bør *tas opp* i samlet klasse

Start samtalen med en runde

Personen *får* ikke *kontakt med* noen i første omgang

hvordan dere klarte å *avsløre* hvem som snakket sant eller fleipet

Plutselig *tar* personen vår *kontakt* med to på gata

Når mennesker *møter* hverandre *gjennom* språket

Vi skal *gå nærmere inn* i ulike samtaletyper

Vi samtaler nesten *like selvfølgelig* som vi *trekker luft*

vi samtaler oss *fram til* å forstå et problem og finne løsning på det

Den sosiale samtalen er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, *som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen*

I første omgang samlar eg dei språklege metaforane under foreløpige overskrifter. Mange metaforar handlar om å manipulere objekt, andre om å gjere noko klart og tydeleg, ei tredje gruppe har med rørsle i rommet å gjere, mens ei fjerde handlar om berøring og kontakt. Då lagar eg ei foreløpig liste over desse kjeldeområda:

Manipulere objekt	Klart	Rørsle/reise	Kontakt (gjennom språk)	Andre
Motta/gi	Forklare	Føre (en samtale) ⁷¹	Ta kontakt	Luft
Legge fram	Klart	Starte (en samtale)	Ta kontakt	Plante
Legge (mening) i	Uklarheter	Følge med	Møte	Kraft
Rydde opp	Tydeligere	(samtale seg) fram til		Tone
Ta ordet	Avsløre	Ha i gang		
Holde et innlegg		Føre (samtale)		
Fatte/oppfatte (det som er sagt)		(Snakke) forbi hverandre		
Få tak i (et budskap)		Gå inn i (et emne)		
Ta opp/ta med (en sak)				
Sende/motta				

Eksempel på kategorisering av språklige metaforar til kjeldeområde

Eit viktig prinsipp i kategoriseringa av kjeldeområde er at større grupper må delast opp. Metaforar som har med *rørsle* å gjere, viser seg å handle om ulike typar rørsler/reiser og må systematiserast ut frå det. I omtalen av samtalar i lærebøkene viser dette seg nettopp å vere tilfelle, då kjeldeområda varierer mellom reiser på sjø, land og i lufta.

Eit anna prinsipp er at dersom det er svært få førekomstar i eit kjeldeområde, kan ein ikkje utan vidare gå ut frå at desse kan vere grunnlag for ein mogleg systematisk metafor. Eit av råda som er gitt i *Metaphor Analysis Project*, er at dersom det er mindre enn fire førekomstar, bør ein oversjå dei og ikkje gå ut frå at vi har med ein interessant og systematisk metafor å gjere, men om vi finn fleire eksempel, kan det vise seg å vere tilfelle likevel. For mitt formål har eg funne det nyttig å bruke fem førekomstar som grense for ein systematisk metafor, blant anna fordi kategoriane er usikre og fordi eg har eit større materiale enn det som er eksempel materialet i *Metaphor Analysis Project*. Det er derfor nyttig å ha foreløpige kategoriar i analysen, som kategorien *Andre* ovanfor, der ein kan plassere interessante tilfelle for å sjå om dei også er med på å danne mønster. I dette tilfellet er dei to første tilfella under *Andre* samanlikningar og vil bli kommenterte nedanfor under omtalen av metaforsignal.

Ei god hjelp i arbeidet med å systematisere akkurat metaforar for kommunikasjon har elles vore Lakoff og Johnsons to greiner i metaforen for hendingsstruktur, OBJEKT-HS og STAD-HS. I den første blir kommunikasjon forstått som å manipulere objekt, mens det i den andre blir forstått som ei reise frå stad til stad.

Uttrykk som handlar om objekt vil ofte kunne plasserast der ut frå verb og preposisjon. Dette gjeld uttrykk med *i*, *ut*, *ut av*, *oppe*, *nede*, *inn*, *inne i*, *mellom*, som også nemnt ovanfor under omtalen av identifikasjon av metaforar:

⁷¹ Uttrykka i parentes er frå målområdet, og er tekne med for å vise konteksten.

Finne budskapet i teksten
Å være med i en diskusjon
Å lese mellom linjene

I disse uttrykka kan tekstar oppfattast som behaldarar med eit innhald. I andre høve kan kommunikasjon bli framstilt som manipulering av objekt Manipulasjon av objekt kan til dømes vere ballspel, bygging, matlaging eller fylling og tømning av behaldarar. Desse er det mange døme på i materialet, og dei fleste har vore lette å plassere. I andre høve er det andre moment ved objektet som er framheva, til dømes at det er eit objekt i rørsle. Objekt i rørsle kan vere av mange slag, til dømes ord som vert kasta fram og tilbake eller tekstar som flyt. Dersom det er mange tilfelle av ord som vert kasta på ein krigersk måte, har det vore grunnlag for å formulere kjeldeområdet *kamp*. Fordi det var mange førekomstar av uttrykk med vatn og flyt, formulerte eg kjeldeområdet *vatn/væske*.

Metaforar som er knytte til stad og til reise vil kunne kjennast att på uttrykk med verb kombinerte med *gjennom, med, fram, fram til* og *ut på*:

Å komme seg gjennom boka
Å følge med når noen snakker
Å finne fram i en tekst
Å komme fram til en avgjørelse
Å forsvinne ut på Internett

Felles for disse uttrykka er at dei signaliserer ein stad eller eit reisedomene. I andre tilfelle har metaforane kunne identifiserast via andre uttrykk som er typiske for reise, som til dømes ulike typar reisemål eller reisemåtar. Typiske døme på dette er *gå til kilder, utforske emnet, vandring gjennom teksten* eller *starte samtalen*.

Dei kjeldeområda eg har funne fram til, må som nemnt sjåast på som foreløpige og ikkje statiske kategoriar. Dei seier noko om kva som er felles for dei språklege metaforane som er plasserte innan det aktuelle kjeldeområdet. Dei er ikkje absolutte kategoriar, men må sjåast på som kategoriar der medlemmene har ein viss familielikskap. Med eit slikt utgangspunkt kan ein fort risikere at det blir "kategorilekkasje" på den måten at språklege metaforar kan passe inn under fleire kjeldeområde. For å unngå dette har eg bestreba meg på å plassere metaforane berre ein gong og berre under eitt kjeldeområde. Dersom same uttrykket skulle vere å finne under to ulike kjeldeområde i vedlegg 3, er det fordi ein del av uttrykket passar på eitt område og ein annan del på eit anna område. Eit eksempel kan vere dette: "teksten skal ha *en rød tråd* eller et *tydelig* poeng". Her er *tråd* plassert under eit kjeldeområde som handlar om handverk og handarbeid, mens *tydelig* er plassert under eit kjeldeområde som har med lys og syn å gjere. Men for å unngå å stykke opp heilskapen og ta ord og uttrykk ut av kontekst, har eg valt å skrive opp heile formuleringa under eitt og under begge kjeldeområda. Det ordet eller dei orda som er kursiverte i kvart enkelt tilfelle, viser kva som er registrert som språkleg metafor.

Her er det elles viktig å streke under at prosessen med å identifisere språklege metaforar og kjeldeområde, ikkje er ei slags naiv bottom-up-øving. Den som forskar, blir godt kjend med data gjennom å identifisere dei språklege metaforane. Når desse så skal systematiserast i kjeldeområde, har forskaren alt fått innblikk i at det er mønster i materialet. Forskaren er dessutan blitt kjend med teksten som heilskap og får dermed eit innblikk i konteksten metaforane er brukte i.

4.4.6 Identifisering av systematiske metaforar

Systematiske metaforar er som nemnt ikkje statiske fenomen, men må relaterast til den konteksten språket er brukt i. Desse språklege metaforane er til dømes brukt til å karakterisere funksjonell sakprosa, tekstar som referat, artiklar og lesarbrev:

Syn og lys

Saken blir ikke *belyst fra flere sider*

En artikkel *belyser* en sak *fra flere sider*

Saken sees som oftest bare *fra ei side*

En sak har mange *sider*

Ser vi kampene *fra mer enn en side*

Forfatteren vil vise en sak *fra flere sider*

I hoveddelen drøfter vi emnet eller saken *fra ulike sider*

Saken blir ikke *belyst fra flere sider*

En artikkel *belyser* en sak *fra flere sider*

Når vi drøfter en sak eller et emne, *trekker vi fram ulike sider* og argumenterer for dem

I tillegg til å *se saken fra mer enn én side* kan man vise at den *siden* man selv *ser saken fra*, er en viktig side

I et leserbrev skal du først og fremst gi uttrykk for din måte å *se en sak* på

hvordan andre *ser på en sak*

Når vi skal forklare noe, må vi gjøre det på en måte som gjør at *leseren kan se det hele for seg*

Å forklare er å *gjøre noe klart*

I en argumenterende tekst skal du *klart* og *tydelig* begrunne synspunktet ditt

Få *klart* fram hva saken gjelder

Prøv å få poenget *klart* fram

Det kan virke som om forfatteren ikke har hatt noen helt *klar* mening

må du uttrykke deg *klart* og forståelig

Er det *tydelige avsnitt*

hva må du *opplyse* dem om

Få fram hovedhandling på en *oversiktlig* måte

som hjelper leseren til å få *oversikt*

En artikkel inneholder kunnskapsstoff *framstilt* på en *oversiktlig* måte

Etterpå kan dere diskutere om presentasjonen var *klar* og nøyaktig

Når du skal *greie ut om noe*, må du uttrykke deg *klart* og forståelig og velge ut det viktigste du vil si

det å skrive gjør tankene *klarere*

I et leserinlegg *går* du ofte *rett på sak* og har *et klart* poeng

for måten stoffet blir *lagt fram* på

Her har eg først prøvd å formulere kjeldeområdet så vidt som mogleg, for å kunne fange opp fleire nyansar innan kjeldeområdet. Går ein nærmare inn på kvar enkel språkleg metafor og ser på kva kontekst dei er brukte i, ser ein at dei fell i fleire grupper eller handlar om fleire emne. Ei gruppe handlar om å forstå eller fortolke, som alle metaforane som har med å sjå eller belyse eit emne frå ei eller fleire sider å gjere:

Å FORSTÅ ELLER FORTOLKE

Ser vi kampene *fra mer enn en side*

Forfatteren vil vise en sak *fra flere sider*

I hoveddelen drøfter vi emnet eller saken *fra ulike sider*

Når vi drøfter en sak eller et emne, trekker vi fram *ulike sider* og argumenterer for dem

I tillegg til å *se* saken *fra* mer enn *én side* kan man vise at den *siden* man selv *ser* saken *fra*, er en viktig side

Desse dannar ei metaforgruppe eller ein systematisk metafor som kan formulerast slik:

Å FORSTÅ ELLER FORTOLKE ER Å SJÅ

I tråd med tradisjonen innan diskursiv orientert metaforanalyse markerer eg her dei systematiske metaforane med store bokstavar og kursiv, for å skilje dei frå dei kognitive metaforane, som blir markerte berre med store bokstaver.

Ei anna gruppe handlar om det som er lett å sjå eller identifisere, som alle metaforane som handlar om å gjere noko klart, tydeleg eller oversiktleg:

LETT Å IDENTIFISERE

I en argumenterende tekst skal du *klart* og *tydelig* begrunne synspunktet ditt

Få *klart* fram hva saken gjelder

Prøv å få poenget *klart* fram

Det kan virke som om forfatteren ikke har hatt noen helt *klar* mening

må du uttrykke deg *klart* og forståelig

Saken blir ikke *belyst fra flere sider*

En artikkel belyser en sak *fra flere sider*

Er det *tydelige* avsnitt

Her ser vi eit mønster som dannar ei metaforgruppe eller ein systematisk metafor:

LETT Å IDENTIFISERE ER KLART

Her kan vi også plassere uttrykk som handlar om å *opplyse*, å belyse og å *legge fram*. Lyser ein på noko, blir det lettare å identifisere. Og det å *legge fram* noko, gjer at

andre kan sjå det. I tillegg kjem dei uttrykka som handlar om å sjå ei sak frå fleire sider. Desse blir behandla under 5.2.8.

Dei tre emna ovanfor heng sjølvstøtt saman, men så lenge det er ein forskjell, er det også mogleg å halde dei frå kvarandre inntil vidare i analysen. I dette tilfellet har eg valt å halde dei frå kvarandre også i den endelege analysen, blant anna fordi det faktisk er ein skilnad mellom dei med omsyn til kva perspektiv dei framhevar, om det er skrivarens forståing av emne, eller tilrettelegging for lesarens forståing.

4.5 Identifisering av forklarande metaforar via metaforsignal

Forklarande metaforar skil seg frå konvensjonaliserte metaforar med at dei som regel berre opptre ein gong i teksten, og då ofte som ein introduksjon til eller oppsummering av eit emne. Formålet med denne typen metaforar er å forklare faglege emne og begrep.

Som gjort greie for i kapittel 2, er det fleire forskarar som har funne døme på korleis forklarande metaforar kan vere signaliserte i både skriftlege tekstar og munnleg tale (Knudsen 2003, Cameron og Deignan (2003) og Goatly (1997:174 ff)). Vidare har både Knudsen (2003) og Musolff (2004) foreslått å skilje mellom opne og lukka metaforar, der dei opne blir tydeleggjorte som metaforar gjennom formuleringar av ulike slag. Som også nemnt i kapittel 2 er det Goatly som har gått lengst i å kartlegge slike formuleringar eller metaforsignal, og han er også den som har analysert det største og mest mangfaldige materialet, rett nok berre skriftleg, men med stor sjangervariasjon⁷². Det har derfor vore nyttig for meg å ta utgangspunkt i hans oversikt og tilpasse den til mitt materiale og mitt formål, og vidare jamføre med dei signala som blir gjort greie for av Cameron og Deignan (2003) som har kombinert kvantitative og kvalitative analysar for å undersøke indikatorar eller signal (tuning devices) på metaforar i skriftlege tekstar og i munnleg tale. Slike signal kan vere ord som *just*, *like*, *sort of*, *kind of*, *so to speak*, *literally*, *in a way*, *actually*, *almost* og *imagine*. Desse var å finne ved både bevisst og konvensjonalisert metaforbruk, og formålet var å justere den metaforiske meininga til den aktuelle forklarande situasjonen og hjelpe eleven til å forstå. Eit interessant funn var også at lærarar i munnleg tale brukte fleire slike signal når dei snakka til barn enn når dei snakka til kvarandre.

Goatly har svært mange kategoriar i si oversikt. Nokre er eksplisitte signal, der talaren eller skrivaren seier frå om at utsegna er metaforisk, andre er forsterkarar, mens andre igjen er demparar. Vidare finst det semantisk metaspråk, der ords betydning blir kommentert, og dessutan vanlege markørar som samanlikningsord eller samanlikningssetningar. I tillegg har Goatly inkludert temar som handlar om sanseprosessar, kognitive prosessar og verbale prosessar. Vidare finst det uttrykk

⁷² Goatly har analysert samtalar, nyheitsmeldingar, populærvitskap, moderne romanar og moderne lyrikk.

som *så å seie, as if it were*, modalmarkørar, vilkårsmarkørar og det Goatly kallar ortografi, som er hermeteikn, ropeteikn og grafiske markeringar, som framhevar metaforen.

Ein av grunnane til at det er så mange kategoriar i Goatlys system, er at han vil vurdere kva slags effekt markørane eller signala har på metaforar. Nokre markørar vitaliserer metaforen, mens andre har motsett effekt. Det er likevel uklart kva slags perspektiv denne vurderinga er sett ut frå. Goatly ser ut til å meine at ei tydeleg markering av metaforen gjennom at ein seier frå at ”dette er metaforisk sagt” drep eller reduserer metaforen. Men ser ein det frå elevens side og frå eit perspektiv som gjeld lesing, kan ein like gjerne seie at slike uttrykk gjer det tydeleg for eleven eller lesaren at vi her har å gjere med ein metafor.

For mitt formål har eg komme fram til desse metaforsignala:

Type signal	Eksempel
Eksplisitte markørar	Metaforisk sagt, billedleg, som eit bilde på
Simile	Som, slik som
Samanlikn.-setning	Som om
Eksempel, analogi	På same måte som, vi kan samanlikne med
Teiknsetjing, grafikk	” ”, ! feit skrift, kursiv
Semantisk metaspråk, inkludert revitalisering av døde metaforar	I meir ein ei betydning, det betyr..., så å seie
Demparar	På ein måte, på eit vis, nesten (som om), altså, nærmast, ei form for
Forsterkarer	Faktisk, verkeleg, rett og slett
Sanseprosessar	Såg ut som, føltes som, smakte som, hørdest som
Kognitive prosessar	Tenk deg at, visste du at, dette blir vurdert som
Verbale prosessar	Vi seier at, vi kallar det, vi kan godt seie at

Oversikt over metaforsignal til identifisering av forklarande metaforar

Fleire av Goatlys kategoriar finst det lite av i mitt materiale. For meg kan det sjå ut til at han stykkar opp ord og uttrykk som høyrer saman for å få så presise kategoriar som mogleg. Verbale prosessar som har med å seie å gjere, vil i mitt materiale ofte finnast saman med modale hjelpeverb eller andre ord som signaliserer modalitet, ofte i uttrykk som: Vi kan seie at ...” Dermed blir det kunstig å ha ein kategori for modalitet og ein for verbale prosessar, då desse som oftast opptrer saman. Vidare har Goatly ein kategori for ”conditionals” som overlappar modalitet (could, would, might) og som har med ord som ”imagine og suppose” å gjere. Uttrykk som ”tenk deg at...” har eg teke med under kategorien kognitive prosessar. Vidare har Goatly ein kategori kalla ”Precision Similes and other comparisons”. Eg oppfatar desse som

meir utbygde samanlikningar, og har kalla denne kategorien for "Eksempel, Analogi".

Det eg er opptatt av i denne samanhengen, er å finne registrerbare metaforsignal som dei fleste kan vere einige om. Forsking har vist at elevar kan ha problem med å forstå metaforar i tekstar, dersom metaforen ikkje er introdusert og elevane ikkje er kjende med kjeldeområdet for metaforen. Dersom metaforen er signalisert, blir det lettare for eleven å skifte modus og gå laus på oppgåva med å fortolke metaforen.

Mitt formål er som både å vise måtar metaforar kan signaliserast på og å analysere lærebøkene ut frå korleis dette potensialet er utnytta. Metaforsignal vil i denne samanhengen seie at det finst ord eller uttrykk i teksten som på ein eller annan måte kommenterer metaforen som kjem anten før eller etter. Nokre signal vil vere tydelegare enn andre, men eg vil ikkje her gje meg ut på å vurdere kva for signal det kan vere. Etter mitt syn vil dei uttrykksmåtene som er kategoriserte ovanfor, ha potensial til å setje søkelyset ikkje berre på innhaldet, men også på måten noko er sagt eller skrive på. Desse kategoriane blir mitt utgangspunkt for registrering av signal for forklarande metaforar.

4.6 Oppsummering

Dette kapitlet har teke for seg det metodiske grunnlaget for analysen, gjort greie for abduksjon som metode og drøfta validitet i analysen. Vidare har eg gjort greie for materialet og val av data relatert til problemstilling og forskingsspørsmål. Til slutt har eg gjort greie for dei fire fasane i forskingsprosedyren, der metaforar blir identifiserte, relaterte til kjeldeområde, identifiserte som systematiske metaforar og vidare identifiserte som systematiske metaforar ut frå metaforsignal. Eg har også understreka kor viktig det er med refleksjon ut frå kjennskap til materiale og kontekst når ein skal identifisere metaforar og kjeldeområde. Samtidig har eg peika på at ingen identifiseringsprosedyrar er vassette og at kategoriseringar alltid vil kunne diskutera. For å lage prosedyrane for analyse så opne og etterprøvbare som mogleg, har eg lagt ved ei liste over dei språklege metaforane i materialet og ei oversikt over korleis desse er grupperte som grunnlag for systematiske metaforar.

Kapittel 5: Metaforanalyse

5.1 Innleiing

I kapittel 2 og 3 gjorde eg greie for ulike tilnærmingar til metaforanalyse og plasserte denne studien innanfor diskursivt orientert metaforanalyse, men presiserte også at eg bruker kognitiv metafor-teori som verktøy i analysen utan at eg dermed vedkjenner meg heile rammeverket som teorien kviler på. Det diskursivt orienterte i analysen handlar først og fremst om at eg begynner med det språklege uttrykket og ikkje med den ferdig formulerte metaforen (begrepsmetaforen) for å kartlegge kjeldeområde. Det diskursivt orienterte handlar også om at dei kategoriane eller kjeldeområda eg kjem fram til, ikkje må sjåast på som faste kategoriar uavhengig dette aktuelle materialet dei er utvikla frå. Kjeldeområda er ikkje nødvendigvis kjeldeområde for begrepsmetaforar slik dei er formulerte i kognitiv metafor-teori, men må sjåast på som eit potensial for formulering av systematiske metaforar, som i nokre høve kan vere dei same som dei kognitive begrepsmetaforane, men som ikkje nødvendigvis er det.

Vidare har eg i gjennomgangen av Linells og Taylors forskning om metaforar om kommunikasjon i kapittel 3 etablert eit skilje mellom metaforar som framstiller kommunikasjon som overføring og metaforar som framstiller kommunikasjon prosess og konstruksjon. Overføringsmetaforar kan vere metaforar som framstiller tekstar som behaldarar, som språkflyt, lyskjelder, dressurmiddel eller kampmiddel, mens konstruksjonsmetaforar kan vere metaforar som framstiller kommunikasjon som utveksling, konstruksjon og reise. Men for å vurdere dette, må ein sjå nærmare på kvart enkelt kjeldområde og kvar enkelt metafor innan det.

I analysen som følgjer, tek eg først for meg kjeldeområde relaterte til ulike typar objekt og manipulering av objekt. Deretter kjem kjeldeområde knytte til rørsle og reise. Metaforen om den store kjeda og spørsmålet om korleis metaforane om kommunikasjon plasserer seg innanfor dette hierarkiet, vil bli teke opp undervegs både i dette kapitlet og i neste kapittel.

Før eg går i gang med analysen, vil eg minne om hovudproblemstillinga som er:

Kva forståing av kommunikasjon kjem til uttrykk gjennom metaforar brukte om kommunikasjon i lærebøker i norsk for ungdomsskolen?

For å kunne svare på desse spørsmåla stiller eg følgjande delspørsmål:

- Kva for metaforar er brukte om grunnleggjande ferdigheiter i norskfaget som samtale, diskusjon, lesing og skrivning?
- Kva for metaforar er brukte om kommunikasjon gjennom norskfaglege sjangrar som reklame og gjennom medium som film, fjernsyn og Internett?

- Kva for metaforar er brukte om kommunikasjon gjennom norskfaglege sjangrar som forteljing og litterær sakprosa og sjangrar som omfattar funksjonell sakprosa?
- På kva måte er metaforane signaliserte i tekstane?

Det siste delspørsmålet ovanfor relaterer seg særleg til områda funksjonell sakprosa og forteljing og litterær sakprosa, men vil også bli berørt i forhold til omtalen av andre sjangrar.

I analysen som følgjer viser eg først korleis dei språklege metaforane fordeler seg på ulike kjeldeområde når ein ser materialet under eitt. Deretter viser eg kva for systematiske metaforar som er brukte om dei ulike emneområda relaterte til problemstilling og forskingsspørsmål i kapittel 1. Eg minner her om at systematiske metaforar er språklege metaforar med same kjeldeområde, og at eg har valt å setje grensa ved minst fem språklege metaforar før ein kan snakke om ein systematisk metafor (sjå også vedlegg 3). Til slutt under omtalen av kvart kjeldeområde tek eg opp metaforsignal og forklarande metaforar knytte til ulike emneområde i problemstillinga.

I framstillinga av resultata kjem eg ikkje til å liste opp alle metaforar i materialet, men tek opp dei mest typiske og dei mest uvanlege. Ofte vil dei konvensjonaliserte vere dei mest typiske, dei som går igjen fleire gongar i alle eller fleire bøker, mens dei uvanlege vil vere dei forklarande, dei som opptre berre ein gong i kvar tekst, og som er markerte med eit metaforsignal. Alle dei språklege metaforane er som før nemnt lista opp i vedlegg 2, med referanse til verk, kapittel og sidetal, og i vedlegg 3, der dei er sorterte etter kjeldeområde.

5.2 Objekt og manipulering av objekt

5.2.1 Behaldarar

Innan dette kjeldeområdet er tekstar sett på som behaldarar som kan fyllast og tømmast. For at kommunikasjonen skal fungere, bør behaldarane vere ryddige, og om dei ikkje er det, må nokon rydde opp.

Å tenkje på tekstar som behaldarar ligg tett opp til det Reddy kalla rørmetaforen eller konduitmataforen. Reddy var oppteken av at denne måten å tenkje på degraderer lyttaren og lesaren til ei passiv rolle, i og med at alt ansvaret for vellykka kommunikasjon blir lagt på talaren og skrivaren.

Tomme og fulle behaldarar

Språkleg repertoar kan bli framstilt som behaldarar med eit innhald, der forholdet mellom form og innhald ikkje blir tematisert:

- Forklar med eigne ord kva du *legg i* ordet reklame (Gs 9: Reklame)

- Snakk med en medelev om hva dere *legger i* å ha ansvar for noe (Oed 8: Å ha kontakt med andre)
- Diskuter hva som kan *ligge i* utsagnet (Sos 8: Studieteknikk)
- Avsnitt *inneholder* ofte en hovedtanke (Gs 10: Tekstutvikling)
- En god regel er at hvert avsnitt ikke bør *inneholde* mer enn ett hovedpoeng (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Hva er budskapet *i* talen hans (Oed 9: Taler, kåseri og essay)
- Diskuter hva slags stemning og moral det *ligger i* de tre tekstene (Nit: Når det muntlige teller)
- forstå *meningen i* teksten din (Fstcd 8: Å skape en tekst)

Ord, utsegner og avsnitt er i dette tilfellet behaldarar for meining. Meininga finst på førehand og blir lagra i behaldaren. Men det er ikkje alt språkleg repertoar som er eigna til lagring av mykje innhald, til dømes frasar og sludder:

- fraser er *tomme* talemåter (Fstcd): Essay og kåseri)
- å svare med sludder eller *innholdsløst* prat (Oed 8: Sakprosa)
- fraser: *tomme talemåter* (ordforklaring i marg) (Fstcd 9: Essay og kåseri)
- å svare med sludder eller *innholdsløst* prat (Oed 9: Å diskutere og argumentere)

Men i dei fleste omtalte tilfella har ord meining, og enkelte kontekstar har orda meir meining enn elles, blant anna fordi behaldaren er djup eller stor:

- Deretter blir denne tanken *utdypet* (Gs 10: Tekstutvikling)
- har essayet ofte en *dypere* mening (Oed 9: Taler, kåseri og essay)
- I essayet ligger det mye *mellom* linjene (Oed 9: Taler: kåseri og essay)

Vi ser at det stort sett er reklame og enkelte såkalla litterært verdifulle sakprosasjangrer som har plass til mykje meining, særleg er essayet romsleg i så måte. Artiklar, fagtekstar og referat, derimot, som er funksjonelle sakprosasjangrar, er ikkje omtalte som berarar av mykje eller tett meining, verken i eller mellom linjene. Dette er interessant sett i lys av Monica Reichenbergs tidlegare nemnde synspunkt om at det er vanskelegare å lese mellom linjene i faglitteratur enn i skjønnlitteratur, blant anna fordi forfattaren ofte er spesialist på emnet sitt.

Å fylle ein behaldar

Lærebøkene inneheld som før nemnt mykje om skrivning, og elevane får ei mengd med råd om kva som kan og ikkje kan leggst, setjast, trekkjast eller førast inn i tekstar av ulike slag:

- *legg inn* skildring (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- Prøv å *legge inn* replikker (Ni8: Å fortelle)
- Du må *legge inn* språklige dempere (Sos 8: Litt om informasjonsteknologi)

- teksten forandres etter hvert som du får nye momenter som skal *settes inn* (Peg 8: Skriveprosess)
- Du bør ikke *trekke inn* momenter som ikke har noe med saken å gjøre (Oed 8. Sakprosa)
- Synes du han har *utelatt* [...]viktige synspunkter (Oed 8: Å diskutere og argumentere)
- Man må ikke *bringe inn* egne tanker og følelser i et referat (Ni8: Å lese og lytte for å lære)
- Du må la være å *trekke inn* stoff som ikke er vesentlig for saken (Ni8: Sakprosa)
- En replikk skal være kort og ikke *føre* noe nytt *inn i* diskusjonen (Peg 8: Muntlig bruk av språket)

For å kommunisere godt, må ein ha rett type og rett mengd med informasjon i behaldaren. Det er interessant at dei råda som gjeld meir litterært retta skrivning, som forteljing, er *positivt* formulerte. Mens råd som gjeld funksjonelle sakprosasjangrar er *negativt* formulerte. Særleg negativt er det å vere irrelevant eller å bringe eigne tankar og kjensler inn i ein tekst når ein skriv referat. Det er ikkje urimeleg å tenkje seg at dei negative råda stammar frå den skriveopplæringa lærebokforfattarane sjølve har fått i si ungdomstid, mens dei positive råda har sitt opphav i interessa for og oppblomstringa av kreativ skrivning på 1970-og 80-talet i norskfaglege miljø⁷³.

Å gå inn i behaldaren

Som før nemnt kan ein behaldar vere så mangt. Både tankar, ord, setningar, tekstar, sjangrar, medium og emne kan vere behaldarar. I nokre tilfelle går vi inn i behaldaren og blir der ei stund, for å utføre visse handlingar. Enkelte gongar set vi oss ned og blir sitjande, slik vi ser av desse belegga:

- Der kan du *gå inn* (i teksten) og gjøre de endringene du måtte ønske (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Jeg kan jo bare *gå inn* (på Internett) og lese aviser (Ni9: Å være saklig og usaklig)
- I dataalderen bruker vi begrepene å logge seg *inn* og logge seg *ut* (Sos 8: Studieteknikk)
- Hvilken *sjanger* er denne teksten skrevet i? (Peg 9: Skriveprosess)
- *Sett deg grundig inn* i emnet (Oed 9: Taler, kåseri og essay)
- Deretter må deltakerne *sette seg inn* i emnet (Gs 8: Biblioteket)

Men det er ikkje alltid så enkelt å gjere det som gjerast skal i behaldaren. Det kan skje at han blir for lite oversiktleg:

- Har du opplevd å kjenne at samtalen (...) *roter seg* skikkelig *til* (Sos 8: Samtale)

⁷³ Sjå til dømes boka *Skapende ord* av Anders Mehlum (1982).

I slike høve er det godt å vite at det finst folk som kan stikke handa inn i behaldaren og hjelpe til:

- (Når...diskusjonen sporer av), må ordstyreren *gripe inn* (Fstcd 8: Å si sin mening)

Som vi ser i det siste dømet, er diskusjonen også framstilt som eit køyretøy. Vidare er det mange metaforar i lærebøkene som viser at ein sjanger er ein behaldar ein kan vere med i eller ikkje, som til dømes å *vere med i ein diskusjon*.⁷⁴

Å rydde opp i behaldaren

Dersom det har rota seg skikkeleg til i behaldaren, kan ryddehjelpa som nemnt kome utanfrå:

- Han (læreren) *griper inn* med en saksopplysning for å *rydde opp i debatten* (Peg 8:
- En ordstyrer skal *holde orden på* diskusjonen (Gs 8: Vi snakker og skriver om en sak)

Men vel så ofte er det mogleg å ordne opp på eiga hand. Det første ein gjer når ein skal skape ein tekst, er å prøve å samle og ordne tankar i den behaldaren som heiter tekst:

- En samling med tanker er en *uryddet* tekst⁷⁵ (Gs 10: Tekstutvikling)
- Når du skriver, må du *foreta en sortering* av tankene og følelsene dine (Ni9: Fra dagbok til essay)
- Når du har samlet nok informasjon, er det tid for *opprydding*. (Ni8: Sakprosa)
- Nå *ordner* du teksten slik at en mottaker skal oppfatte det du skriver (Gs 8: Å skrive)
- (Vi må) *legge arbeid i å få system i* teksten (Peg 9: Hvordan påvirker vi og hvordan blir vi påvirket?)

Orden i tekstbeholdaren er i det heile ein sentral føresetnad for å forstå og bli forstått. Ryddige tekstar kommuniserer godt, mens rotete tekstar kommuniserer dårleg. Dette ser ut til å vere eit trekk ved sakprosaetekstar, både funksjonelle og litterære.

⁷⁴ Lakoff og Johnson (1980:31 ff) peikar på at behaldarar kan vere av ulik type, og at både landområde, synsfelt, hendingar, aktivitetar, tilstandar og stoff kan oppfatast som behaldarar. Aktivitetar som diskusjon blir oppfatta som behaldarar for dei handlingane som blir utførte i ein diskusjon. Også vennskap og nettverk kan sjåast som behaldarar, som når vi snakkar om å vere *utanfor* eller *innanfor*.

⁷⁵ Her kan ein diskutere om teksten eigentleg er ein behaldar, eller om den berre er eit objekt. Uansett må teksten sjåast som eit avgrensa rom for at det skal vere mulig å snakke om orden og uorden.

Å hente innhald ut av behaldaren

Å hente innhald ut av ein behaldar, kan både handle om å få tak i informasjon utan å tolke den og om å lytte, lese og tolke. I dei første døma er det meir snakk om å få tak i informasjon:

- Gå inn på Internett og *ta ut* en av de siste talene (Oed 9: Taler, kåseri og essay)
- Vi må altså være kritiske til informasjonen vi *henter inn* fra nettet (Gs 9: Internett)
- Bruk Internett eller CD-rom for å *hente inn* informasjon (Gs 8: Biblioteket)

I dei to siste førekomstane blir det henta informasjon utanfrå inn i behaldaren, der ein har råmaterialet til den teksten som skal skapast. I andre høve er det tydeleg at informasjonen ikkje skal hentast inn, men hentast ut. No er det lesaren og lyttaren som er utanfor behaldaren og skal tømme han for innhald:

- Derfor kan det godt hende at dere *henter ut* forskjellige stikkord fra en tekst (Oed 8: Studieteknikk)
- Du kan også få i oppgave å skrive hva du *får ut av* en tekst (Oed 10: Fra dagbok til sakprosa)
- Hva fikk du *ut av* programmet? (Peg 9: Fjernsynsserier for ungdom)
- Lag en oppsummering av lærdommene dere *trakk av* dette prosjektet (Oed 8: Sakprosa)

Ein behaldar kan som nemnt vere så mangt, frå tankar, ord, setningar, medium og tekstar til sjølve menneskesinnet. Eksempla ovanfor er særleg relaterte til lesing og læring, og dersom det er snakk om å sjå fjernsyn, ser det ut til å vere ein føresetnad at ein skal få noko ut av det, altså lære noko av det.

Dersom det er teksten som er behaldar, hender det at den har plass til lesaren eller lesarens tankar, anten mellom linjene eller på slutten:

- Slutten er altså *åpen* (Oed 9: Taler, kåseri og essay)

Metaforiske uttrykk som har med opningar å gjere, kviler på ei forståing av ulike entitetar som behaldarar: menneskesinnet, teksten eller setninga. Å leggje til rette for forståing og kommunikasjon blir framstilt som å opne, mens å hindre forståing blir forstått som å stengje. Men det er få språklege metaforar som handlar om å opne i materialet⁷⁶. Det er likevel grunn til å tru at ein ville finne mange døme på slike uttrykk i andre diskursar om kommunikasjon, til dømes i tekstar som handlar om kommunikasjon i parforhold. Hansson (2002) viser til dømes at metaforen EIT PROBLEMATISK EKTESKAP ER EIT FENGSEL kviler på uttrykk som *denne fastlåstheta, sprengre låsen og finne ei opning* (Hansson 2002:113f).

Systematiske metaforar om behaldarar

Språklege metaforar relaterte til behaldarar, til å *hente ut* og *legge* og til å *rydde* kan formulerast som systematiske metaforar. For mitt formål har eg som nemnt valt å bruke fem førekomstar som ei grense for om vi har med ein systematisk metafor å gjere eller ikkje (sjå vedlegg 3). I følgjande oversikt er dei systematiske metaforane sette med store bokstavar og i kursiv for å skilje dei frå dei kognitive metaforane:

	<i>EIN TEKST ER EIN BEHALDAR</i>	<i>DET SOM ER GODT, ER RYDDIG</i>	<i>Å KOMMUNISERE ER Å TØMME BEHALDARAR</i>
Samtale			
Diskusjon	Ja		
Lesing	Ja		Ja(inkludert minnet)
Skriving	Ja	Ja	
Reklame, film etc	Ja		
Internett	Ja		
Forteljing	Ja		
Litterær sakprosa	Ja		
Funksjonell sakprosa	Ja	Ja	

Vi ser at alle aktivitetar utanom samtale blir sett på som behaldarar. Skrivning, og særleg då skrivning av sakprosa, framhevar at gode tekstar er ryddige behaldarar. Dette gjeld for så vidt også diskusjonen, der det er fire språklege metaforar som framhevar orden. Det mest interessante med oversikta ovanfor, er at ein aktivitet som lesing blir sett på som å fylle og tømme behaldarar. Her er det snakk om å *hente ut* stikkord, *hente ut* informasjon og diskutere kva som kan *ligge i* ei utsegn. I samband med lesing er hovudet til eleven også sett på som behaldar, der ein kan *hente fram* kunnskap, og minnet blir sett på som ei vokstavle, der kunnskapen *festar seg* og gjer *inntrykk*. Denne metaforen er kommentert hos Svare (2002: 137), som hevdar at voksmetaforen har røter langt tilbake, og at den også er brukt hos Platon og Aristoteles.

Forklarande metaforar om behaldarar

Det er få døme på forklarande metaforar og metaforsignal under dette kjeldeområdet. Eit døme har vi i ein margtekst, der fraser er forklart som *tomme talemåter*. Eit anna og meir omfattande eksempel er dette:

Vi sier at den som skriver, *greier ut* om en sak eller et emne. Den som leser teksten skal på sin side få greie på noe. **For å forstå hva det vil si** å greie ut om noe, **kan en se for seg** en person som drar en kam gjennom et bustete og flokete hår. Målet er da å få lagt hvert hårstrå pent på plass slik at kammen glir glatt og smertefritt gjennom hele manken. **På samme måte** er det når en sak eller et emne krever utgreiing. Målet

er da å lage en oversiktlig framstilling av noe som det i utgangspunktet ikke er så lett å få oversikt over. En del opprydding og klargjøring må til. For hvis vi på forhånd var godt informert om saken og skjønnte alt, hadde det ganske enkelt ikke vært bruk for å lage noen utgreiing. (Ni8: Sakprosa)

Dei orda som er markerte med feit skrift er metaforsignal, som først varslar kva som skal forklarast (**vi sier at**), og som deretter førebur kjeldeområdet for metaforen, som er å dra ein kam gjennom eit flokete hår (**for å forstå ... kan en se for seg**). Eit tredje metaforsignal har vi ved den meir eksplisitte: **på same måte er det når...**Gjennom desse signala får lesaren førebudd seg på at det kjem ei forklaring på kva det vil seie å greie ut om noko.

Eit anna eksempel handlar om essayet og framhever det som ein særleg innhaldsrik behaldar:

- Den (konklusjonen) *ligger* på en måte «*mellom linjene*» (Oed 9: Taler, kåseri og essay)

Artikkelen som sjanger blir også omtalt med metaforsignal:

- Artikkelen er delt i avsnitt. I noen artikler har disse avsnittene egne overskrifter som viser hva det handler om. Slike artikler er komponert etter **et slags "kommode-skuff-prinsipp"**. Vi kan stokke om på rekkefølgen og lese nettopp det avsnittet vi trenger, uavhengig av andre **"skuffer"**, avsnitt. (Sos 10:98)

Her er det metaforsignala **et slags** og bruken av hermeteikn som varslar at avsnitt kan samanliknast med skuffer i ein kommode. Artikkelen er det same som kommoden, og ved å legge innhaldet i skuffer, avsnitt, held vi orden i kommoden.

Dei tre førekomstane ovanfor er dei tre einaste eksempla på forklarande metaforar brukte om funksjonell sakprosa innan kjeldeområdet behaldar. Og to av dei handlar om orden, som også er særleg framheva innan funksjonell sakprosa.

Dominerande trekk innan kjeldeområdet behaldar

Det er mange språklege metaforar som handlar om å fyllje behaldaren, eventuelt også med dei rette orda. Ein kan også sjølv gå inn i eller setje seg inn i behaldaren for å utføre ulike aktivitetar, også lese-og skriveaktivitetar. Elles handlar det om å sortere og ordne i behaldaren for å få gode og ryddige tekstar, samtalar eller diskusjonar.

Essayet blir sett på som ein behaldar med mykje meining og med plass for den som vil lese mellom linjene, mens ingen av læreverka nyttar høvet til å presisere at også funksjonelle sakprosattekstar som referat, artiklar, utgreiingar og fagtekstar har minst like mykje meining mellom linjene som essayet. Innan norskfaget er det elles ikkje uvanleg å poengtere at diktlesing er ein krevande prosess der ein må lese mellom linjene, så faget er ikkje ukjent med å tematisere kor vanskeleg lesing kan vere. Men forståing av at lesing av alle tekstar, inkludert saktekstar, er kompliserte

prosessar som involverer både gjetting og samarbeidsevne frå lesaren si side,⁷⁷ synes ikkje å vere til stades i desse lærebøkene, i alle fall ikkje i dei språklege metaforane som relaterer seg til kjeldeområdet behaldar.

Det er også interessant at det er nesten ingen forklarande metaforar eller metaforsignal innan dette kjeldeområdet. Kan det vere at det å tenkje på tekstar, setningar og ord som behaldarar, og då gjerne ryddige behaldarar, er så sjølvstøtt innan norskfaget at det ikkje er behov for å forklare kva ein meiner med det?

5.2.2 Utveksling av objekt

Innan kognitiv metafor-teori er det erfaringar med kroppen som er grunnlag for metafordanning. Ei grunnleggande erfaring med kroppen er at den kan vere reiskap for å manipulere ulike typar objekt. Vidare blir menneskesinnet oppfatta som ein behaldar for idear, som igjen er objekt som gjerne kjem utanfrå. Desse objekta kan utvekslast mellom dei som kommuniserer.

Å få ein ide

Alle lærebøkene i materialet har uttrykk som *å få ein ide, tankene kommer dettende ned i hodet på deg, skriv alt som faller deg inn, sette i gang slik at hodet blir fullt av ideer, ideene strømmar på og lage idedryss*. Dette er uttrykk som tyder på at ideane er utanfor menneskesinnet, og kjem inn dit utanfrå. Reddy (1979:170) forklarar desse prosessane med at det er eit metaforisk sett overordna rammeverk med forseglede rør som budskapet går uforandra gjennom frå person til person. Vidare er det ifølgje Reddy eit underordna rammeverk med individuelle rør der eit mentalt innhald kan gå ut og inn frå eit ubegrensa rom til enkeltindividet. Dette er ei oppfatning som som nemnt har blitt imøtegått av Grady (1998:209) som hevdar at det ikkje er noko i det språklege repertoaret i dei metaforiske uttrykka som tyder på at sending eller mottaking av budskapar går føre seg via ei rørleidning. Det som uansett synest å vere felles for desse uttrykka er at tankane kjem utanfrå og inn i menneskesinnet.

Å ta ordet og sende

Når tankane er komne på plass i den mentale behaldaren, må ein ta tak i det som skal sendast:

- Det er vanlegvis litt vanskeliger å ta ordet i klassen (Oed 8: Å ha kontakt med andre)
- Alle bør kunne ta ordet (Sos 8: Studieteknikk)
- Å ta ordet kan vere sin del av å ta ansvaret (Ni8: Ordet er ditt)
- Mange av oss er redde for å ta ordet i større forsamlingar (Fstcd 8: Å si sin mening)

⁷⁷ Sjå til dømes Mortensen-Buan 2002 om vidarekomen leseopplæring på ungdomstrinnet.

- *Tok* noen ordet uten å rekke opp hånden (Gs 8: Vi snakker og skriver om en sak)

Ein kan også

- la ordet *gå på omgang* (Ni8: Ordet er ditt)
- *be om å få* ordet (Ni8: Ordet er ditt)
- *være parat til å ta* ordet når det trengs (Ni9: Å være saklig og usaklig)

Av og til kan det vere snakk om *å ta opp* eit emne, *å gjenta* det ein har sagt, eller *halde* det ein har teke opp, på den måten at det er snakk om *å halde* ein tale, eit foredrag eller eit innlegg i ein diskusjon.

Når ein så har teke ordet, anten det er munnleg eller skriftleg, kan ein sende det frå seg:

- Uansett *sender* Kristian ut et nytt budskap (Oed 8: Å diskutere og argumentere)
- Rundt selve praten ligger det et slør⁷⁸ av signaler som vi *sender* og *mottar* (Sos 8: Samtale)
- På Internett kan du *sende* dine egne meninger *ut i* det elektroniske verdensrommet (Ni9: Å være saklig og usaklig)

Eksempla er henta frå ulike kontekstar, frå både munnleg og skriftleg kommunikasjon, og frå omtale av ulike medium. Dei fleste læreverka presenterer som før nemnt ulike variantar av den tradisjonelle kommunikasjonsmodellen med begrepa sendar-bodskap-mottakar, og det er først og fremst i samband med presentasjon av modellen at dei metaforiske uttrykka sendar og mottakar er brukte, truleg fordi bruk av modellen fører med seg akkurat denne ordbruken. Kontekstane her er omtale av samtale, sakprosa eller massemedium. I andre samanhengar, til dømes i omtale av essay eller forteljing, er slike metaforiske uttrykk heilt fråverande. Då er det gjerne snakk om *forfattaren* og *lesaren*. I omtale av boka som medium er *medium* og *bodskap* brukt, men ikkje *sendar* og *mottakar*, slik det er tilfelle i omtalen av munnlege aktivitetar og radio og fjernsyn. Dei to siste *sender*, mens boka «**bringer teksten til deg**».

Måtar å sende på

Det er mange måtar å sende budskapet på:

- du får denne replikken *slengt* etter deg (Fstcd 8: Å si sin mening)

Elles er det interessant å merke seg at kasting eller slenging av ord ser ut til å vere reservert for omtale av munnleg språkbruk. Og ein blir åtvara mot å vere uforsiktig når ein kastar:

- Du kan ikke bare *slenge ut en slik påstand* (Sos 8: Artikkell og foredrag)

⁷⁸ Det metaforiske uttrykket *slør* kan tyde på at kroppsspråk og paralingvistiske signal er noko som gjer orda mindre synlege. Det er rimeleg å tolke utsegna i retning av at det ikkje er orda vi ser først når vi snakkar med kvarandre, men at kroppsspråk og paralingvistiske signal er viktigare enn ord.

- En *sleivete* kommentar kan gjøre mye skade (Gs 8: Brev)
- du får en serie med ufysiske innlegg spekket med skjellsord *mot* deg... på Internett som andre steder er det slik at den som *kaster skitt* på andre, ofte vil oppleve at noe av *skitten* blir sittende fast på en selv (Ni9: Å være saklig og usaklig)

Alle belegga til no har vore prega av at kommunikasjon er eit slags einmanns-foretak prega av lite utveksling i form av samarbeid. Men det finst og metaforiske uttrykk med potensial til å framheve at både samtale og diskusjon er eit samarbeid, gjerne i form av ballspel. Men sjølv om spelet er eit lagspel, er det ikkje alle metaforane som får fram akkurat det:

- slik at samtalepartnen får komme *på banen* med sine tanker (Sos 8: Samtale)
- En politiker blir kanskje bedt om å komme *på banen* (Oed 9: Å lese og skrive dikt)
- ta innleggene sine *på sparket* (Peg 8: Muntlig bruk av språket)
- bli brutalt *taklet* eller *slått ut av spillet* (Ni9: Å være saklig og usaklig)
- *å ta mannen i stedet for ballen* (Ni9: Å være saklig og usaklig)
- *I en fotballkamp* er det fort gjort for en spiller å felle en motspiller i stedet for å ta ballen. Det fører alltid til frispark dersom dommeren ser det. Den som feller en spiller, som har ballen og fri bane mot mål, får i det minste gult kort. I en diskusjon deles det ikke ut gult eller rødt kort, men av og til kunne det ha vært nyttig. Særlig når noen angriper personen i stedet for saken. (Ni9: Å være saklig og usaklig)

Ser ein nærmare på metaforane ovanfor, ser ein at det ikkje berre dreier seg om samarbeid og lagspel, men også konkurranse- og regelaspektet. Vidare er risikoaspektet med, gjennom uttrykk som *å ta innlegg på sparket* eller *bli brutalt takla og slått ut*.

Å leike

Å spele er nært beslekta med å leike, her med språk, tankar og emne i framstillinga:

- Forfatteren **nærmest** *leker seg* med språket og *boltrer seg* i ordbilder og ordspill (Sos9: Essay og essayliknende tekster)
- Innenfor denne sjangeren kan du *leke med* tankene dine, filosofere og la fantasien slippe løs (Fstcd9: Essay og kåseri)
- Framstillingsforma **kan nesten minne om** *avslappande leik* (Gs9: Essay, petitartikkel og kåseri)
- Essayisten vandrar *leikande* frå det eine emnet til det andre (Gs9: Essay, petitartikkel og kåseri)
- Han ville ha meir *leik* inn i dei skriftlege uttrykksformene (Gs9: Essay, petitartikkel og kåseri)

Tekstar som objekt i rørsle

I svært mange av døma ovanfor er ord, setningar og tekstar flygande objekt:

- du aner når talen går inn for *landing* (Gs 10: Tekstutvikling).

Det synest å vere om å gjere å skape ein så tung og innhaldsrik tekst at han blir i stand til å lande. Det gjeld å gje orda tyngde og bruke gode eksempel:

- Det er de (eksemplene) som sørger for at påstandene vi kommer med ikke blir *hengende i lufta* (Sos 8: Artikkel og foredrag).

Dømet med talen som går inn for landing ovanfor, er interessant å kommentere i denne samanhengen. Materialet inneheld ikkje nok førekomstar til at det er mogleg å finne ut kva slags flygande objekt det er snakk om. Det kan vere eit levande vesen, ein fugl, men det kan og vere eit fly. Dersom talen er eit fly, er den med andre ord eit framkomstmiddel og eit middel for å frakte informasjon. Denne måten å framstille ein sjanger på, blir behandla under reisemetaforane seinare i dette kapitlet. Uansett er dei to førekomstane ovanfor (der teksten må lande og ikkje bli hengande i lufta) eit døme på at teksten skal fram til målet.

Å nå fram

Same om ein kastar, slyngjer, slår eller skyt, så er formålet med handlinga at budskapen skal *nå fram* til målet:

- da (når du står) *når* stemmen best *fram* i rommet (Ni8: Ordet er ditt)
- Som regel er reklamen ute etter *å nå* en bestemt *målgruppe* (Peg 9: Reklame)
- I hvilken grad mener dere at talen *nådde fram* til dere som ungdomsgruppe (Oed 9: Taler, kåseri og essay)
- Argumentasjonen *når oss* kanskje så godt fordi fortellingen underholder oss (Sos 9: Studieteknikk)
- Da er det viktig å sikre seg at det du skal si, *når fram* med en gang (Oed 10: Vi forteller og presenterer)
- (Da) har du ikke stor mulighet til *å nå fram* med en spontan protest (Ni9: En verden av påvirkning)
- Reklame er kunsten *å sikte* på hodet *og treffe* lommeboka (Ni9: En verden av påvirkning)
- Hvem er *målgruppe* for innslagene (Sos 9: Reklame)

Eksempla ovanfor gjeld både munnleg og skriftleg språkbruk. Men i materialet som heilskap er den mest målretta kommunikasjonen å finne i omtale av reklame og massemedium.

Å ta imot

I enkelte høve blir det presisert at lyttaren eller lesaren også er med i kommunikasjonsarbeidet, ved å ta imot det som blir sendt:

- Det er en forutsetning at mottakeren *oppfatter* budskapet dersom kommunikasjonen skal virke etter sin hensikt (Fstcd 8: Å si sin mening)
- sjimpansen (har) problemer med å *oppfatte* mer enn 10–12 ulike språklyder (Fstcd 8: Sakprosa)
- de (kåseriene) er uhøytidelige og lette å *oppfatte* meningen i (Ni9: Essay og kåseri)
- da ordner du teksten slik at en mottaker skal *oppfatte* det du skriver (Gs 8:)
- Du har sikkert opplevd at andre har lest og *oppfattet* en tekst annerledes enn deg (Oed 10: Vi snakker og skriver om litteratur)
- jeg *fatter* ikke et pip (Oed 8: Å ha kontakt med andre)
- Derfor gjelder det å være våken og *fange opp* de ordene mange bruker (Ni9: Å være saklig og usaklig)
- Aldri før har det vært lettere å *få* tak i informasjon enn i dag (Sos 8: Litt om informasjonsteknologi)

Dei metaforiske uttrykka er henta frå mange ulike kontekstar i bøkene, som omfattar både samtale, diskusjon, skrivning, lesing, funksjonell sakprosa, litterær sakprosa og omtale av Internett. Den nest siste førekomsten (*å fange opp*) har ei tydelegare metaforisk meining enn det meir brukte å *oppfatte*, som i *Bokmålsordboka* har fått dette tillegget: «etter ty, eg. ‘gripe’ (med tanken)». Dei to siste belegg har ei enno tydelegare metaforisk meining, der det konkrete «få tak i» er brukt om abstrakte begrep som «hovedpoeng» og «informasjon».

Det er elles få slike uttrykk i materialet. Grunnen er truleg at det er lite tematisering av lytting og forståing i lærebøkene i det heile. Vi ser også at det eine belegget som er henta frå omtalen av skjønnlitteratur, strekar under at det som blir oppfatta eller fanga opp, kan vere noko anna enn det som var sendt ut:

- Du har sikkert opplevd at andre har lest og *oppfattet* en tekst annerledes enn deg (Oed 10: Vi snakker og skriver om litteratur).

Motsett har vi

- vi vil at leseren skal *oppfatte* nøyaktig det vi vil si (Oed 10: Sakprosa)

Det siste dømet gjeld saklitteratur. Dette er to døme som støttar opp om den før nemnde oppfatninga at lesing av sakprosaetekstar er ei smal sak samanlikna med lesing av skjønnlitteratur. I tillegg er eit anna skilje mellom sak- og skjønnlitteratur framheva. Dette skiljet finst i dei aller fleste bøkene. Her er eit eksempel henta frå eit kapittel som ikkje er med i materialet:

- Når du skriver sakprosaetekster, får du sikkert høre at du bør uttrykke deg mest mulig entydig. Når vi uttrykker oss entydig, ønsker vi å være så *tydelige* at alle lesere skal forstå teksten vår på samme måte. Det oppnår vi nok aldri, men det er det som er målet. (Peg 9: Arbeid med lyrikk)

I dei fleste bøkene er ikkje skiljet så tydeleg formulert som ovanfor. Men det er lagt vekt på at skjønnlitteratur og litterær sakprosa er fleirtydig, og at den funksjonelle sakprosaen skal vere klar og tydeleg. Bruk av *klar* og *tydeleg* som metaforisk uttrykk blir behandla seinare i dette kapitlet. I denne samanhengen skal eg berre peike på at det er grunnlag i materialet for å seie at funksjonell sakprosa blir oppfatta som enkle og eintydige objekt, samanlikna med litterær sakprosa, som er samansett og fleirtydig.

Hindringar for utveksling av objekt

I dei metaforane vi til no har sett på, er det for det meste snakk om objekt og manipulering og utveksling av objekt. Kva er det så som hindrar utveksling? Lakoff og Johnson (1999: 188) hevdar at det på engelsk finst minst fem typar hindringar eller vanskar, som korresponderer med fem typar hindringar for rørsle: blokkeringar, trekk i terrenget, bærer, motkrefter og mangel på energikjelder. Det kan vere orda som ikkje når fram:

- samtaler der alt rotet seg til, der folk *snakker forbi* hverandre (Sos 8: Samtale)
- du *snakker forbi* den andre i samtalen (Sos 8: Samtale)
- Det er viktig å verken «**snakke over hodet**» på tilhørerne (Oed 8: Å ha kontakt med andre)
- deltakerne (ikke) *snakker i munnen på* hverandre (Ni8: Ordet er ditt)

Bodskapen som objekt har anten feil retning eller kolliderer med eit anna objekt, ein annan bodskap slik at objekta ikkje kjem lenger enn til eigen munn. I dei tre første tilfella er det ikkje snakk om hindringar for rørsle, men om at objektet som blir sendt, har feil retning. I det siste tilfellet, derimot, er det det eine ordet som blokkerer det andre og som gjer at bodskapen ikkje når fram.

Andre former for hindringar kan vere motkrefter. Motkreftene kan vere så mektige og mange at det ikkje blir mogleg å kome til orde:

- Det betyr at ord, meninger, uttrykk, bilder og musikk for det meste *går en vei* – fra mediene til oss. (da) har du ikke stor mulighet til å nå fram med en spontan protest (Ni9: En verden av påvirkning)

Hindringar for kommunikasjon kan også vere at bodskapen er for hard skyts. Orda blir for sterke:

- I 1758 skrev ordbokforfatteren Samuel Johnson i Londonavisa *The Idler*: «Annonsene er nå så mange at vi ikke ser nøyere på dem. Derfor er det blitt nødvendig å tiltrekke seg oppmerksomhet ved storslagne løfter og ved en skrivekunst som iblant er *storslagen*, iblant *nedslående*» (Fstcd 9: Reklame)
- Orda blir ofte så *sterke* at vi ikkje lenger blir påverka av dei, nærmast gjev dei kundane ein ordre om å kjøpe (Gs 9: Reklame)

Vidare kan det vere trekk ved språket som blokkerer:

- Språket *binder sammen* grupper som snakker samme språk og det *skiller* grupper som har ulike språk (Peg 8: Muntlig bruk av språket)

Her er det metaforane om språket som bru og språket som grense som ligg til grunn for formuleringane.

Ei anna hindring kan vere mangel på energi eller aktivitet frå lesaren si side:

- Kanskje har du rett og slett ikke vært *aktiv* nok i forhold til stoffet, men sittet *passiv* i helt andre tanker (Oed 8: Om studieteknikk).

Å vere passiv som lesar er ei hindring for at budskapet skal nå fram. Det er interessant at tanken er framstilt som ein behaldar som lesaren kan bli sitjande passiv i (jf. *å falle i tankar*).

Systematiske metaforar om utveksling

	Å KOMMUNISERE ER Å TA OG Å SENDE	Å FORSTÅ ER Å GRIPE ELLER TA IMOT	Å BLI FORSTÅTT ER Å NÅ FRAM	KOMMUNIKASJON ER DELING, BALLSPEL, KONKURRANSE OG LEIK
Samtale	Ja	Ja		Ja (ballspel, konkurranse)
Diskusjon	Ja	Ja		Ja (ballspel, konkurranse, reglar)
Lesing		Ja		
Skriving		Ja		Ja (trening og deling)
Reklame mm	Ja		Ja	Ja (leik)
Internett	Ja			
Forteljing				Ja (leik)
Litterær sakprosa		Ja	Ja	Ja (leik)
Funksjonell sakprosa				

Her ser vi at samspel og leik er framheva fleire stader, men ikkje om lesing og funksjonell sakprosa. At det å sende og ta imot er framheva i omtalen av samtale og diskusjon, er ikkje så merkeleg, då dette er prototypiske aktivitetar for å gi og ta eller sende og ta imot. Så er det interessant at verken forteljing eller funksjonell sakprosa er sjangrar der det å sende og ta imot blir framheva, mens omtalen av reklame og internett er har klart sendarorienterte metaforar. Reklame er i tillegg framstilt som ein målretta sjanger, der det er om å gjere å nå fram til og treffe mottakaren. Dette gjeld også litterær sakprosa, men her er ordforrådet meir prega av metaforar som *treffande* tittel eller seie ting på ein *treffande* måte, metaforar som handlar om korleis ein uttrykkjer seg språkleg.

Forklarande metaforar om utveksling

Innan dette kjeldeområdet finn vi følgjande forklarande metaforar:

- Boka er et medium som bringer teksten til deg. Mediet er **altså** det *mellomleddet som et budskap går gjennom på vei til en mottaker* (Peg 9: Argumentasjon i ulike medier)
- Den som meddeler budskapet, **kalles sender**, og den som tar imot budskapet, **kalles mottaker** (Fstcd 8: Å si sin mening)
- I slike situasjoner kan vi godt ”**slenge med leppa**” (Pegasus 8: Muntlig bruk av språket)
- Samtalen kan utvikle seg **som** en *volleyballkamp*. Da må en ta ansvar for å *få ballen i spill* (Sos 8: Samtale)
- Ordet beveger seg mellom deltakerne i samtalen **som en ball i et spill** (Sos 8: Samtale)
- Forfatteren **nærmest leker** seg med språket og *boltrer* seg i ordbilder og ordspill (Språk og sjanger 9: Essay og essayliknende tekst)
- Framstillingsforma **kan nesten minne om** avslappande leik (Gjennom språket 9: Essay, petittartikkel og kåseri)
- *Når du trener fotball, øver i skolekorpset eller får ballettinstruksjon*, har du en trener, dirigent eller instruktør som forteller deg hva du skal gjøre, og hvordan du skal gjøre det for å bli best mulig. Han gir deg gode råd og veiledning underveis.[...] **En slik framgangsmåte** kan være god når det gjelder skrivning også (Ordet er ditt 8- Fra tanke til tekst)
- Men du må kunne teknikken før du virkelig kan spille, og gleden er desto større når du endelig kan begynne å famle deg fram til enkle melodier. **Slik er det også** med skrivningen (Pegasus 8: Skriveprosess – å skrive sammen med andre)

Det ein her legg vekt på å forklare, er nemningar knytte til etter måten nye fagområde i norskfaget, mediekunnskap, samtalekunnskap, essayistikk og prosessorientert skrivning. Her finn vi ingen eksplisitte signal, men vi finn samanlikningsorda **som** og **slik**, demparar som **nærmast, kan nesten minne om**, og bruk av hermeteikn, som i dette tilfellet truleg er meint å dempe ein litt uvøren språktone.

Dominerande trekk innan kjeldeområdet utveksling

Eit svært tydeleg trekk ved dette kjeldeområdet er at det store fleirtalet av metaforar har fokus på sendarinstansen, på den som talar eller skriv, ikkje på den som lyttar eller les. Det er ikkje så mange metaforiske uttrykk som handlar om å utveksle objekt i det heile, sjølv om nokre få handlar om ballspel og nokre få om å utveksle meiningar. Mange av metaforane representerer ei monologisk oppfatning av kommunikasjon på den måten at utveksling berre er nødvendig for å sjekke om lyttaren har oppfatta kva talaren har sagt.

Innan dette kjeldeområdet ser det ut til at lærebøkene i norsk også er prega av det Reddy meiner er ein dominerande tankegang i vestleg kultur, nemleg at det meste av ansvaret for kommunikasjon blir lagt på den som talar eller skriv, dette ut frå tanken om at ein når fram til kommunikasjonspartnaren berre ein veit å ordlegge seg rett. Det einaste lyttaren treng å gjere, er å ta imot det som blir sendt, og i motsetning til sending, blir lytting ikkje framstilt som ei særleg aktiv handling.

Eit anna trekk som peikar seg ut, er den store vekta som er lagt på metaforiske uttrykk der kjeldeområdet er krigerske, aggressive eller konkurranseorienterte handlingar, mens døma henta frå meir fredelege syslar er få. Ein kunne til dømes tenkje seg at lag- og samarbeidsaspektet ved fotball var sterkare framheva, både i omtalen av samtale og diskusjon.

Eit tredje trekk er at uttrykk som sendar og mottakar er mykje i bruk i omtalen av sakprosasjangrar, men heilt fråverande i omtalen av til dømes skjønnlitteratur. Skjønnlitteratur og litterær sakprosa blir dessutan framstilt som ikkje målretta, samansette og fleirtydig, mens funksjonell sakprosa blir framstilt som målretta, enkel og (nesten) eintydig.

Eit siste poeng eg vil nemne, gjeld bruken av forklarande metaforar. Dei er heller ikkje mange innan dette kjeldeområdet, men dei som finst, er brukte om nye emne i faget, som prosessorientert skriving, mediekunnskap og samtalekunnskap.

5.2.3 Kamp og fangst

Enkelte språklege metaforar framstiller kommunikasjon som kamp eller som jakt og fiske. Dette kjeldeområdet synes å vere reservert for omtale av to sjangrar, debatt eller diskusjon og reklame, men blir og brukt om forteljing og enkelte sakprosasjangrar.

Idear som kampmiddel

Kampaspektet kjem fram når ein tek kraftige middel i bruk både for å forme budskapen og få den av garde:

- Legg gjerne inn *et slagord* med bokstavrim (i debattinnlegget) (Ni9: Å være saklig og usaklig)
- Skriv ned så mange *reklameslagord* dere kan komme på (Peg 9: Reklame)
- Det er ikke alltid lett å finne det mest *slående* uttrykket (Gs 8: Skildring, fortelling, novelle)
- Den levende reklamen har størst *gjennomslagskraft* (Peg 9: Reklame)

Her er det snakk om å bruke ord og bilde for å slå budskapen fram gjennom eventuelle hindringar. I materialet totalt er dei fleste slagmetaforane henta frå reklame og debatt, men finst også i omtalen av andre sjangrar og aktivitetar:

- Hei, takk for sist! er vanlige *utskytingssignaler* (Sos 8: Samtale)
- Men hvem har firmaet *rettet* reklamen *mot*? (sos 9: Reklame)

- Musikkvidoene er først og fremst *rettet mot* ungdom (Ni9: En verden av påvirkning)
- En kampanje kan være to ting: *et felttog* og en agitasjon (Sos 9: Reklame)
- Vi *bombarderes* av reklamekampanjer i takt med et økende varutvalg (Fstcd 9: Reklame)
- Noen mener at reklamen på denne måten (ved å bruke humor) *avvæpner* oss (Fstcd 9: Reklame)

Av førekomstane ovanfor ser ein at det særleg er reklametekstar som er omtalte som kraftige våpen, gjennom substantivet *felttog* og verba *bombardere*, *avvæpne* og *sikte*.

Diskusjon som kamp

Bruk av kampmetaforar i debatt er godt dokumentert av blant anna Lakoff og Johnson (1980, 1999) og Sweetser (1992). Også i mitt materiale er det mange metaforar om debatt som framhevar kamp og kanskje også krig:

- Debattantene har prøvd å *vinne* diskusjonen (Sos 9: Debatt og diskusjon)
- I dette kapitlet skal du øve på å *forsvare* et standpunkt (Oed 9: Å diskutere og argumentere)
- Det gjelder å få «*motstanderen*» til å se saken slik vi ser den. Oed 9: Å diskutere og argumentere)
- Noen drar i gang *munnhoggeri* og skaper høy temperatur⁷⁹ (Sos 9: Debatt og diskusjon)
- Det er mange meninger og interesser som *brytes mot hverandre* (Sos 9: Debatt og diskusjon)
- Her står to synspunkter *mot hverandre* (Ni 9: Å være saklig og usaklig)
- De som er med i debatten, deltek i en form for *ordstrid* (Ni9: Å være saklig og usaklig)
- Når du er ironisk, kan du være sarkastisk (*spydig*)⁸⁰ og på den måten *svække* hans eller hennes *argumenter* (Oed 10: Fra dagbok til sakprosaetekster)
- En vanlig måte å *styrke* sine egne argumenter på, er å vise til hva kjente personer har sagt (Sos 9: Tale)
- (Du kan) bruke *sterke* ord og *gå til angrep* på argumentene hans (Ni 9: Å være saklig og usaklig)
- Når flere *står bak et standpunkt*. Da står dere ofte *sterkere* (Oed 9: Å diskutere og argumentere)
- Velg en sak der du har *et klart standpunkt* (Oed 9: Å diskutere og argumentere)

⁷⁹ Høg temperatur vil seie at deltakarane blir sinte. Metaforar om kjensler er særleg utforskar av Kövecses, som hevdar at uttrykk med kjensler og temperatur høyrer til begrepsmetaforen SINNE ER VARM VÆSKE I EIN BEHALDAR (Kövecses 2002: 95f).

⁸⁰ Etter Nynorskordboka har *spydig* samanheng med *spit*, som betyr *tilkvesst nagle*, *pinn*, med andre ord noko spisst som kan brukast som våpen.

- I diskusjonen er det om å gjere å få motstandaren til å flytte seg: [...] Han skal prøve å *vippe deg av pinnen*. Du skal hele tiden *stå på ditt* (Oed 9: Å diskutere og argumentere)

Dei som meiner noko, har funne ein stad å stå, og dei som er einige, står på same staden, eller har det same *standpunktet*. Det å sjå på diskusjon som kamp er som nemnt veldokumentert frå mange andre kjelder, og det er ikkje overraskande at den også er godt dokumentert i norske lærebøker. Lakoff og Johnson har brukt formuleringa DISKUSJON ER KRIG (ARGUMENT IS WAR). Sweetser derimot, hevdar at formuleringa DISKUSJON ER KAMP er meir dekkande for fleire situasjonar (Sweetser 1987).

Å fange⁸¹

Våpen kan brukast til å fange folk. Dei metaforiske uttrykka i materialet viser at det er fleire måtar å fange på. Ein kan bruke ulike *knep*. I lærebokdiskursen er det for det meste tillatt å bruke *knep*:

- du kjenner sikkert også dette *knepet* når du skal overtale mor eller far (Oed 9: Reklame)
- hvilke *forfatterknep* dere kan lære (Sos 8: Lesing og leselogg)
- Den gode fortelleren har sine *knep for å huske* historiene sine. (Sos 8: Fortelling)
- Men det går an å lære seg noen *knep* (Ni8: Å fortelle)
- Manipulere – å bruke *knep* for å manipulere og påvirke andre (Sos 8: Artikkel og foredrag)

Det siste dømet viser at å bruke *knep* også kan vere å lure og manipulere, men dei fleste døma framstiller *knep* som som er viktig å lære seg, som å kunne overtale, skrive eller fortelje.

Elles er det som vanleg reklamen som er framstilt som den mest aggressive fangaren, som ikkje berre fangar, men som også kan trekkje eller suge lesaren i ei viss retning:

- I første omgang *trekker* overskriften og bildet tankene våre *mot* noe helt annet enn sandaler (Oed 9: Reklame)
- Da har du håp om å *suge* lesere mot budskapet ditt (Sos 9: Reklame)

Slike uttrykk forsterkar inntrykket av at reklamen er den sjangeren som er framstilt med dei sterkaste og mest aggressive orienterte metaforane.

Det manglar elles ikkje på oppfordringar om å fange lesaren eller lyttaren:

- prøv å *fange* oppmerksomheten deres helt fra starten (Oed 9: Taler, kåseri og essay)
- Diskuter hva som må til for at en oppleser skal *fange* tilhørernes interesse (Oed 10: Vi forteller og presenterer)

⁸¹ Å bruke verbet *å fange* her kan verke som å ta for sterkt i. Fleire av metaforane er mildare enn som så, men målet synest likevel å vere å fange lesaren eller lyttaren, i retorisk forstand.

- Innledningen skal *fange* oppmerksomheten hos tilhørerne (Sos 8: Artikkel og foredrag)
- Makter Carina å *fange* oss som lesere her (Ni8: Samtalen og intervjuet)
- Av og til lesere eller lytter du til ei bok som virkelig *fanger* deg (Sos 8: Lesing og leselogg)
- Var det nok handling til å *fange* interessen (Sos 8: Lesing og leselogg)
- I reklamefilm blir filmtekniske grep brukt bevisst for at folk skal være *fanget* til skjermen (Sos 9: Reklame)
- Hvordan kan vi så oppnå å *fengsle* tilhørerne (Sos 10: Sakprosa)

Dei metaforane som har med fanging å gjere, er ikkje framstilt som noko negativt i lærebokdiskursen. Det synest tvertimot å vere positivt å vere i stand til å fange interessa til folk. Slik sett kunne desse metaforane gjerne ha vore plasserte under kjeldeområdet som handlar om utveksling og samspel eller leik. Unntaket frå dette er når det er film og reklame det er snakk om. Då finn lærebokforfattarane at det er viktig å åtvarsar lesarane om at grep for å fange er brukte bevisst. Anar vi her eit dilemma i norskfaget, der fjernsynet og reklamen er fienden, og boka, artikkelen og den munnlege framstillinga er ein venn?

Systematiske metaforar om kamp, fangst og ståstad

	Å KOMMUNISERE ER Å KJEMPE	Å KOMMUNISERE ER Å FANGE	ORD ER VÅPEN	Å HA EI MEINING ER Å HA EIN STAD Å STÅ PÅ
Samtale				
Diskusjon	Ja		Ja	Ja
Lesing				
Skrivning				
Reklame mm	Ja	Ja	Ja	
Internett	Ja			
Forteljning		Ja		
Litterær sakprosa			(Ja)	
Funksjonell sakprosa		Ja		

Igjen er det diskusjonen og reklamen som er framstilt som mest krigersk, mens samtale, lesing og skrivning er fredelige syslar og forteljinga er først og fremst eit middel til å fange lesaren eller lyttaren. Heller ikkje litterær og funksjonell sakprosa er framheva som kamporienterte sjangrar på dette området. I omtalen av funksjonell sakprosa, som også omfattar lesarbrev, får skrivaren vite at det er viktig å både *fange* lesaren med overskrifta og *halde på* han undervegs.

Forklarande metaforar om kamp og fangst

Som før nemnt blir tekstar, og då særleg reklametekstar omtalte som våpen. Men også debattinnlegg kan vere det, og særleg farleg kan det vere å ta del i debattar på Internett, sagt med signaliserte metaforar:

- Og hele tida må en tenke at innlegget er **som en tretrinnsrakett**, der en fyrer opp med en tydelig salve, og deretter bygger gradvis opp til at raketten skal ta av (Ni9: Å være saklig og usaklig)
- Det kan være at en eller flere bestemmer seg for å **«ta» deg (...)** Hva kan være grunnen til at det er **«lettere» å ta noen** på nettet enn det ville ha vært om en stod ansikt til ansikt (Ni 9: Å være saklig og usaklig, om bruk av Internett)

Og om lesarbrevet heiter det at det er viktig å få lesaren **”på kroken”** med ein gong. Elles er ei av lærebøkene særleg oppteken av å stille spørsmål ved kampmetaforar knytte til diskusjon:

- I stedet for å **”gå i skyttergravene”** og *forsvare* sitt standpunkt med *nebb og klør*, kan det være bedre å lytte til motpartens argumenter og prøve å argumentere mot dem (Peg 8: Muntlig bruk av språket)

Det er lærebokas privilegium å stille spørsmål ved metaforar og seiemåtar, og å introdusere nye perspektiv på kva ein debatt kan vere. Ein måte å gjere det på, er å bruke hermeteikn som ovanfor. Slik eg forstår det, kan bruk av hermeteikn i dette tilfellet signalisere at skrivaren tek avstand frå metaforen. Elles er det få teikn på at lærebokforfattarane tek avstand frå konvensjonalisert metaforbruk innan dette kjeldeområdet.

Dominerande trekk innan kjeldeområdet utveksling (kamp)

Metaforar knytte til kamp og våpen særleg dominerande i omtalen av reklame og diskusjon. Det er elles ingen tvil om at lærebokdiskursen ser det som viktig å fange lesaren, sjølv om reklame og film blir omtalt med skepsis nettopp fordi lesaren blir fanga. Ei oppfatning om at det er viktig å fange lesaren eller lyttaren, kviler på ein føresetnad om at ein ikkje kan rekne med at lesaren er interessert i utgangspunktet. Her er bøkene på linje med synspunkt i klassisk retorikk, der lesaren og lyttaren blir sett på som eit vanedyr eller som ein satellitt som går i si eiga bane, og der det må ein påverknad til om vedkommande skal endre retning (Lindhardt 1987, Andersen 1995, Berge 1997).

5.2.4 Kropp, dyr, menneske og plantar

Eit svært vanleg trekk i materialet er framstillinga av tankar og tekstar som levande vesen, anten som menneske, dyr eller plantar. Kva slags form for liv det er snakk om, er ikkje utan vidare klart i alle metaforane. Men kontrasten mellom det døde og det livlause blir framheva:

- gjør setningen nedenfor *mer levende* (Sos 8: Fortelling)

- Det er de (eksemplene) som utvider stoffet og gjør det *levende* og nært (Sos 8: Artikkel og foredrag)
- Skal du fortelle på en *levende* måte, må du la fortellingen *leve* i deg (Ni8: Å fortelle)
- Men husk at uten spørretrang og nysgjerrighet «**i bønn**» blir teksten lett *livløs* (Ni8: Sakprosa)
- fortelle om dyr på en *levende* måte (Ni8: Sakprosa)
- teksten blir *levende* (Ni8: Sakprosa)
- Og noen gjør dette (skriving av kåseri) så bra at tekstene blir *stående* (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)

Desse livsmetaforane er henta frå omtale av forteljning, litterær sakprosa og funksjonell sakprosa, som artiklar og utgreiingar. Rett nok er det berre essayet som er så levande at det blir ståande. Ifølgje Lakoff og Johnson (1980) er det orienteringsmetaforen OPP ER LIV (motsett NED ER DØD) som gjer det mogleg for oss å snakke om tekstar som ståande. Ser vi metaforane i den konteksten dei er brukte, peikar dei mot ei forståing av skrivaren som ein slags gud, ein som har evne til å skape liv på papiret.

Mange slags dyr

Dei metaforane som handlar om dyr i materialet peikar mot både fuglar, isekt, trekkdyr og fiskar. Nokre av desse er også forklarande metaforar med metaforsignal. I dette tilfellet viser eg derfor dei forklarande metaforane undervegs, i staden for å ta dei til slutt.

Det er berre ein fugl i materialet, men den kan likevel ta stor plass og vere til bry:

- Essaysjangeren blir **en slags urokråke** i sjangerlæren (Sos9): Essay og essayliknende tekster)

Essayet er ikkje så lett å setje i bås, sjølv om mange forsøker nettopp det. Sjangerdefinisjonar er som regel basert på prototypiske oppfatningar av ein kategori. Definerer ein for strengt, eller er for kategorisk, er det mange tekstar som ikkje vil få plass i kategorien. For essayets del er definisjonsproblemet behandla av Hege Langballe Andersen (2002). Ho viser at kategoriske definisjonar kan føre til utdefinering av teksttradisjonar, som til dømes essay på riksmål i forrige århundre. Å sjå på essayet som ei urokråke er ein metafor som opnar opp for å ta med tekstar i utkanten av kategorien. Dette er særlig viktig i lys av at elevane skal skrive essay og få dei evaluerte, også til eksamen.

Elevane får også hjelp til å skilje mellom essay, som er tekstar som blir ståande, og kåseriet:

- I så måte **kan vi si at** de (kåseriene) er *døgnfluetekster* (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)

At kåseri er døgnflugetekstar, vil seie at dei ikkje lever lenge, men dør etter eit døgn. Når vi forstår denne metaforen umiddelbart, vil Lakoff og Johnsom forklare det med at det finst ein begrepsmetafor formulert som EIT LIV ER EIN DAG (Lakoff og Turner 1989:6f). EIT LIV ER EIN DAG er ein metafor som finst i mange kjende tekstar i kulturen, som til dømes når vi omtaler livet som lys og døden som mørke, eller alderdommen som livskvelden.

Kåseriet vert altså samanlikna med ei fluge. Andre sjangrar blir omtalte som ikkje heilt tamme dyr eller dyr som må drivast:

- jo mer styring må det til for at diskusjonen ikke *løper løpsk* (Ni8: Ordet er ditt)
- Ofte er det de som kan komme med argumenter for og imot en sak som kan *drive* diskusjonen *videre* (Peg 8: Muntlig bruk av språket)
- Replikkene skal *drive* handlingen *framover* (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- Slik *driver* du samtalen *framover* (Peg 8: Muntlig bruk av språket)

Diskusjonen er framstilt som ein hest eller okse som kan gjere mykje skade om han ikkje blir styrt. Diskusjonen må også drivast framover, som ein dyreflokk, og det same gjeld forteljinga og samtalen. Dette at tekstar bevegar seg framover, kan også tyde på at dei er på ei reise frå start til mål. Dette blir nærmare behandla under reisemetaforar seinare i kapitlet.

Fantasia blir også omtalt som noko ukontrollerbart, i retning av eit dyr som kan "løpe løpsk".

Teksten som fisk

Den mest stabile metaforen om dyr i materialet, har med fiskar å gjere:

- **Vi kan godt sammenligne** oppbyggingen av en artikkel *med formen på en fisk*: Hodet er innledningen, kroppen er hoveddelen og halen er avslutningen (Fstcd 8: Sakprosa)
- Ellers kan det gjøre seg om teksten *slår «litt med halen»* i det siste avsnittet (Sos 10: Sakprosa)
- En god forfatter må vite hvordan en fortelling skal bygges opp. **Vi kan se for oss en fisk som bilde på dette**. Hodet på fisken er eksposisjonen. Der ligger øyet som ser og forteller fisken i hvilken retning den skal svømme. Det er sjelen i fortellingen. Kroppen er hoveddelen. Der ligger hjertet og ryggraden, det som gir fortellingen liv og kraft. Så kommer sporden og gjev fortellingen en ekstra snert til slutt. (Sos 8: Fortelling)

Dette er ein godt etablert metafor i norskfaget, ikkje berre i norskfaget, men også i klassisk retorikk⁸². Det er kanskje den mest vanlege metaforen å bruke om lesarbrev, artiklar og resonnerande tekstar innan funksjonell sakprosa. I førekomstane ovanfor

⁸² I artikkelen *Hva er retorikk?* fører Arild Linneberg (2007:44 f) fiskemetaforen tilbake til Aristoteles og byggjer den ut i ein analyse av Georg Johannesen som retorikar. Det viser seg at Johannesens tekstar ikkje liknar på vanlege fiskar.

er den mest utbygde og inspirerte fiskemetaforen henta frå omtale av forteljing, mens den same metaforen er mykje knappare og meir barbert i omtalen av funksjonell sakprosa.

Teksten som kropp

Dei følgjande metaforane viser til vesen med liv og med kroppar, skjelett, kjøtt og blod:

- En tekst bør bygges opp omkring et stødige *skjelett* (Gs 10: Tekstutvikling)
- *Handlingskjelettet* i sagnet om kong Midas kan vi presentere slik. (Sos 8: Fortelling)
- Så må handlingen få *kjøtt på beina* (Sos 8: Fortelling)
- Handlingsgangen **kan sees på** som *kroppen* i en fortelling. Skal det bli en levende fortelling, må det helst tilføres litt *klær på kroppen* også.) (Ni8: Å fortelle)
- Nedenfor ser du en kort, *naken* fortelling. Deretter ser du den samme fortellingen med *klær* på (Ni8: Å fortelle)

Å framstille tekstar som kroppar som skal modellerast eller kledast på, er også ein måte å framstille tekstsaking som ein prosess. Derfor kunne desse metaforane også ha vore plasserte under det kjeldeområdet som handlar om konstruksjon.

At kropp og kroppssdelar er mykje brukte leverandørar for metaforiske uttrykk i daglegspråket, er ei kjend sak i metaforforskning, også på norsk. Golden (Golden 2001c) har til dømes vist korleis ei rad metaforiske uttrykk som har med hjertet å gjere, pregar norsk daglegspråk. I mitt materiale er det ikkje så svært mange døme, og det er eigentleg overraskande at dei er så få. I tillegg til fiskens hjerte omtalt ovanfor, har eg berre funne eit belegg til som handlar om hjertet, og det er ikkje brukt om tekstsaking, men om å ta imot og forstå tekst:

- Ordene skal helst *gå fra* ditt *hjerne* til publikums *hjerne* (Ni9: Å være saklig og usaklig)

Dette er også døme på personifisering, som i det neste eksempelet:

- Det (ordet) kan *bere* usanne rykte *frå* menneske *til* menneske (Gs 9: Språklege verkemiddel)

I begge tilfella er ord personifiserte og kan utføre menneskelege handlingar som å gå og å bere, eventuelt frakte meining.

Teksten som tale

Personifisering er ikkje berre brukt om tankar og ord, men og om tekstar:

- vi «**roper**» i skrift (gjeld bruk av store bokstavar, min merknad) (Ni9: Å være saklig og usaklig)
- må du legge inn språklige *dempere* (Sos 8: Artikkel og foredrag)

- Bøker er forskjellige. Noen er *lavmælte*, noen er *støyende* (Sos 9: Musikk og musikkvideoer)
- Hva *sier* egentlig teksten? (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)
- Slike «**essay**» har også en personlig *røst* (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)
- Overskriften skal *fortelle* (Fstcd 8: Sakprosa)
- Både essayet og pamfletten *argumenterer*
- men den siste «**misjonerer**» og *argumenterer* meir (Gs 9: Essay, petitartikkel og kåseri)
- Reklamen – *snakkar* han sant (Gs 9: Reklame)
- Hvordan «**snakkes**» det til oss i reklamen (Sos 9: Studieteknikk)

Her ser vi essay kan ha ei personleg stemme, mens denne stemma bør dempast i artiklar og diskusjonsinnlegg. Dette er truleg i tråd med oppfatninga om at essayet er ein sjanger med rom for det subjektive, mens artiklar og debattinnlegg står seg best og blir meir truverdige om ein er lågmælt og balansert i framstillinga.

Vidare er det mange metaforar i materialet som samanliknar å skrive med å samtale:

- Han (Holberg) snakker om gleden ved å «**tale med blekk og penn**» (Gs 8: Brev)
- **Tenk deg at du** *samtaler* med noen når du lager en fortelling (Gs 8: Skildring, fortelling, novelle)
- Essayet **kan vere som** *ein samtale* mellom forfattar og lesar (Gs 9: Essay, petitektikkel og kåseri)
- Dagboka er god å ty til **som en lyttende venn** – *en du kan betro deg til* (Ni9: Fra dagbok til essay)
- La tankene dine gjerne utvikle seg underveis og «**prat høyt**» med pennevennen din (Ni9: Fra dagbok til essay)
- det skal være tydelig at det er du som «**snakker**» i teksten (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)
- En leselogg er *en litterær samtale* som er skrevet ned (Sos 8: Lesing og leselogg)
- Å skrive logg **er som å snakke og tenke med blyanter** (Sos 8: Lesing og leselogg)

Metaforane famnar ei mengd med sjangrar, men er likevel mest konsentrerte om essay, brev, forteljing, logg og dagbok. Referatet og den tradisjonelle artikkelen eller fagteksten er fråverande. Dette er interessant sett i lys av det med utgangspunkt i Bakhtin (1981) er mogleg å lese alle slags tekstar, også dei mest knusktørre referat som ei form for dialog mellom skrivar og lesar. Men det er det truleg ikkje tradisjon for i tradisjon for i grunnskolen lærebøker. Vi legg og merke til at mest alle metaforane om samtale er markerte med metaforsignal, for det meste med hermeteikn, som om forfattern vil seie at dette er ikkje snakking eigentleg. Det kan vere ein forskjell på å seie at essayet **kan vere som** ein samtale mellom forfattar og

lesar, og essayet er ”**ein samtale**” mellom forfattar og lesar. Den første måten å signalisere på er meir open for forhandling i spørsmålet om å sjå tekstar som dialog. (Jf. Musolff 2004 og ”open metaphor scenarios omtalt under 2.8.2.) Den siste metaforen: Å skrivelogg **er som** å snakke og tenke med blyanter, synest å vere den som mest får fram at skrivning er dialog både med seg sjølv og andre. Også denne er ein metafor som er open for forhandling og diskusjon fordi den er signalisert i teksten.

Teksten som samtale på Internett

Samtalepreget i det metaforiske uttrykka blir svært tydeleg i omtalen av Internett:

- På Internett kan vi også *prate* med hverandre skriftlig, **såkalt «chatting»** (Fstcd 10: Ulike bruksjangrer)
- (På Internett) kan du **«skrivesnakke»** med folk over heile verda (Gs 9: Språklege verkemiddel)
- Folk kan **«snakke sammen»** og sende hverandre meldinger lynraskt (Ni10: Kommunikasjon i språk og bilder)
- (Emoticons) er *kroppsspråket* på Internett (Ni9: Åvære saklig og usaklig)
- eg *preikar* med venner i kyber (Gs 9: Internett)
- og ved datamaskinene kan man som sagt veksle mellom selv **«å snakke» (altså: skrive) og «å lytte» (altså: lese)**. Det merkelige... er dessuten at man ikke kjenner den man **«prater»** med (Ni9: Å være saklig og usaklig)

Her ser vi at fleire av metaforane viser Internett som ein stad for samhandling og interaktivitet, kanskje i tråd med at datamaskinen er ein reiskap der det er lagt til rette for interaktivitet i skrift, men vi ser og at samtalepreget blir forklart via metaforsignal og via andre forklaringar, ja, nesten overforklart, som i den siste førekomsten ovanfor.

Teksten som plante

Tekstar er ikkje berre, kroppar, fiskar eller levande og talande vesen, men også korn og frø:

Å drøfte **er det samme som** å diskutere. **Opprinnelig betydde** ordet å kaste korn oppi lufta for å renske det. **Slik** ble det vesentlige skilt fra det uvesentlige, for agnene på kornet føk gjerne bort... og etterpå sitter vi igjen med selve **«kornet»** –konklusjonen (Sos 9: Essay og essayliknende tekster).

Her er det etymologiske utnytta for å forklare ord som elevar ofte møter i lærebøker i norskfaget.

Og plantar:

- Den sosiale samtalen **er [...] som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen** (Sos 8: Samtale)
- teksten (til Nyquist) er *frodig* (Peg 8: Å skrive en fortelling)

- Hver *grein på tankekartet* kan forlenges. Skulle så akkurat du bruke dette *tankekartet* som utgangspunkt for å skrive om høsten, måtte du velge deg de *greinene* som passet best for deg, og få dem til å *gro* som bare du kan (Sos 8: Studieteknikk)
- Lag et *lesetre*. I lesetreet henger dere opp leselogger **som** *lesefrukt* (Peg 8: Leseprosjekt)

Det gjeld samtale, forteljing, studieteknikk (særleg skriving) og lesing. Samtalen og forteljinga er viltveksande eller frodige, mens det studietekniske relatert til å samle stoff gjennom lesing til skriving, er metaforisert som eit tankekart som liknar på eit tre med greiner. Metaforen *tankekart* er brukt i kvar einaste lærebok, men dette er den einaste metaforen som utviklar metaforen vidare mot eit *tankeetre*, utan at det er eksplisitt signalisert i metaforen.

Den siste metaforen ovanfor, med *lesetre* og *lesefrukt*, er så langt eg kan sjå den einaste som belyser lesing eller lytting innan dette kjeldeområdet. Kapitlet metaforen er henta frå handlar om leseprosjekt, og er ein hyllest til diktet og boka, og først og fremst den skjønnlitterære boka. At leseprosjektet skal handle om skjønnlitteratur, er noko forfattarane ser ut til å ta for gitt. Den første setninga i brødteksten i kapitlet er: ”Skjønnlitteraturen kan hjelpe deg til å forstå mer av språket” (Peg 8: 166). Skjønnlitterær lesing er med andre ord det som gjev frukter, mens faglitterær lesing og lesing av faktatekstar og funksjonell sakprosa, er det same som å teikne kart over tankar.

Det er interessant at tankekartet blir framstilt som eit tre. Tankekartet vil ofte sjå ut som eit tre. Dessutan er treet ein heller vanleg metafor for tankar, blant anna i framstilling av toposlæra i klassisk retorikk, som i denne boktittelen til Ole Togeby: *Steder i bevidsthedens landskab – grene på ideernes træ* (1986).

Systematiske metaforar om kropp, dyr, menneske og plantar

	<i>Å KOMMUNISERE ER Å SKAPE LIV</i>	<i>DET SOM ER GODT, ER PÅKLEDD</i>	<i>TEKSTAR ER LEVANDE VESEN</i>	<i>TEKSTAR ER TALANDE VESEN</i>
Samtale				
Diskusjon				
Lesing				Ja (samtale gjennom leselogg)
Skriving				
Reklame mm				Ja (einetale)
Internett				Ja (samtale)
Forteljing	Ja	Ja	Ja	
Litterær sakprosa	Ja		Ja	Ja (samtale)
Funksjonell sakprosa			Ja	Ja (einetale)

Vi ser at fleire sjantrar og aktivitetar ser på teksten som eit talande vesen. Teksten er anten einetale, som i reklame og funksjonell sakprosa, eller samtale som i omtalen av leselogg brukt i lesing (her av skjønnlitteratur), i omtalen av litterær sakprosa og Internett. Elles er det lite liv å spore i andre sjantrar enn forteljing og litterær sakprosa.

Forklarande metaforar om kropp, dyr, menneske og plantar

Innan dette kjeldeområdet er ein forklarande metafor knytt til etymologisk forklaring av å drøfte. Vidare er ein god del metaforar sette i hermeteikn, noko som kan vitne om at skrivaren vil gjere klart at det ikkje er snakk om ei «eigentleg» tyding av ordet. Dette gjeld særleg omtalen av Interett og der tekstar blir framstilte som talande og samtalande vesen. Bruken av hermeteikn kan vere eit teikn på at skrivaren er klar over at det her er snakk om metaforar. Vi skal heller ikkje sjå bort frå at medvitet om metaforbruk i omtalen av Internett er større enn medvitet om metaforbruk i omtalen av andre medium. Internett er eit nytt medium, og med det følgde mange nye metaforiske uttrykk, som er blitt tematiserte og diskuterte i større grad enn metaforar om andre medium, både i faglege samanhengar og i media.

Dominerande trekk innan kjeldeområdet kropp, dyr, menneske og plantar

Det elementet ved det menneskelege som er mest framheva, er taleevna. Og dette gjeld i alle sjantrar. Tekstar kan tale, fortelje, rope, misjonere og argumentere. Dikt, essay og forteling er dei sjantrane som kan ha mest personleg stemme, mens referatet og den tradisjonelle artikkelen og fagteksten ikkje har stemme i det heile tatt. Det synest ikkje vere tradisjon for å tenkje bakhtinsk om fagtekstar på den måten at ein ser alle tekstar som potensielt fleirstemmige. Om ein ser metaforane i lys av DEN STORE KJEDA slik den er framstilt hos Kövecses (2000), ser ein også at talande vesen som dikt, essay og forteljing med personleg stemme kjem høgare på rangstigen enn den tause og funksjonelle sakprosaen.

Å bruke munnlege metaforar om skriftlege aktivitetar og om tenking er elles vanleg i munnleg lærarspråk (Cameron 2003: 252 ff). I sitt materiale fann Cameron metaforane Å SKRIVE ER Å SNAKKE og Å LESE ER Å BLI FORTALT. I lys av dette er det interessant å sjå at eksempla i mitt materiale for det meste er retta mot skrivning, ikkje mot lytting eller det å bli fortalt. Årsaka til dette er truleg den før nemnde mangelen på kunnskap om lesing og leseprosess i lærebøkene. Men i omtalen av Internett ser det ut til at både samtale- og lytteaspektet blir aktivert, truleg fordi Internett er eit av dei mest interaktive medium vi har. Innan dette kjeldeområdet er det den interaktive sida ved Internett som blir framheva gjennom metaforar.

Vidare er diskusjon framstilt som dyr, mens essayet er ein fugl og kåseriet ei fluge. Ser vi dette i lys av DEN STORE KJEDA, får diskusjonen høgare verdi enn essayet og kåseriet. Men dette gjeld språklege metaforar og ikkje systematiske metaforar.

5.2.5 Varer, produkt og pengar

Når menneskesinnet er ein kropp, har det også hender og kan skape eller produsere noko:

I materialet er det ein god del metaforar som direkte eller indirekte har med produkt å gjere. Mange handlar om bearbeiding av noko fram mot eit produkt, med andre ord om sjølve produksjonsprosessen. Andre handlar om sjølve produktet.

- Å skrive – å *produsere* en tekst (Kapitteloverskrift i Gs 8)
- da skal du begynne selve *tekstproduksjonen* (Gs 8: Å skrive – å produsere en tekst)

Det finst og ein del metaforar som er retta mot produktet, eller resultatet av produksjonen, men desse er færre enn dei som omtaler prosessen:

- Si noe om hvordan dere skal legge fram *resultat* av læringsarbeider (Sos 10: Studieteknikk)
- *sluttproduktet* er klart for innlevering (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Framføre *produkt* (Sos 10: Studieteknikk)
- Idedugnad og *produkt* (Peg 8: Skriveprosess)

Måtar å produsere på

Nokre metaforar uttrykk viser til konkrete handlingar i bearbeidingsprosessen. Det er metaforar som ikkje utan vidare kan plasserast under eit handverk, men som er meir generelle:

- Slik blir informasjonen *delt opp* i mindre *biter* (Ni8: Å lese og lytte for å lære)
- Du kan godt lage store *kutt* i fortellingen din (Peg 8: Muntlig bruk av språket)
- Ordtak får ny virkning når det *vris* til et reklamemotto (Fstcd9: Reklame)
- En del fortellinger krever en *avrunding* (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- Hvis du kan lage en liten *vri* på slutten (Peg 8: Å skrive en fortelling)

Andre uttrykk er meir spesifikke og er knytte til kjeldeområde som har med bygging og snekring å gjere. Desse vil bli behandla under det kjeldeområdet som handlar om konstruksjon og bygging nedanfor.

Metaforen å *finpusse* er kanskje henta frå snikkaryrket, men er truleg også vanleg i andre yrke:

- etterpå *finpusser* du teksten din ut fra rådene du har fått (Oed 9: Å diskutere og argumentere)
- og dessuten blir historien bedre og bedre, spesielt hvis du kan *finpusse den* framfor et publikum (Sos 8: Fortelling)
- Helt til slutt kan du *finpusse* tegnsetting og rettskriving (Ni9: En verden av påvirkning)

- Humor er de brå vriene som er så morsomme. Det er også de uttalelsene som er planlagt og *finpusset* i lang tid for å settes inn akkurat DER (Fstcd 9: Humor i litteratur)

I det siste eksempelet ser vi også eit døme på ein metafor Lakoff og Johnson ville ha kalla MEIR FORM ER MEIR INNHALD (Lakoff og Johnson 1980: 121). Bruk av versalar i DER gjer at ordet får større vekt når ein uttaler det.

Det er få referansar til moderne produksjonsprosessar, men når produktet, altså teksten, er nesten ferdig, kan du:

- *kjøre* stavekontroll (Ni9: En verden av påvirkning)

Køyrer du stavekontroll, kan ein etter nyare terminologi, blant anna i høgare utdanning, *kvalitetssikre* produktet. Utrykk som *kvalitetssikre* finst ikkje i materialet i det heile. Det tyder på at uttrykk frå utdanningsdiskursen ikkje har trengt inn i lærebokdiskursen enno. Køyting, derimot, er meir innarbeidd. Metaforar som *å køyre* stavekontroll kan også handle om å sjå lesing og skriving som ei reise, der stavekontrollen er ein maskin som går eller eit dyr som snusar seg fram gjennom teksten.

Å pakke inn

Eit element i produksjonsprosessen kan vere å pakke inn det som er produsert. Tankane blir pakka inn i i både tekstar og fjernsynsprogram:

- Ei sak kan også få andre *tekstinnpakningar* (Gs 9: Å argumentere)
- Når disse kanalene prøver å ta for seg seriøse temaer, *pakker* de dem ofte *inn* i en fristende og lett form (Peg 9: Fjernsynsserier for ungdom)
- I mange tilfeller er uttrykket blitt viktigere enn innholdet, *innpakningen* er blitt viktigere enn varen (Peg 9: Fjernsynsserier for ungdom)

I det første tilfellet, er det teksten og språket som er innpakninga, mens det i dei to siste kanskje er meir snakk om moderne medieuttrykk som design, lyd og bilde. Fjernsynsseriar for ungdom blir ikkje framstilte som særleg truverdige eller seriøse. Dette er i tråd med lærebøkene tidlegare omtale av fjernsynsmediet.

Å kjøpe og selje

Materialet inneheld svært få metaforiske uttrykk som har med kjøp og sal å gjere. Ikkje desto mindre er det vanleg i daglegspråket å framstille tankar og språkleg repertoar som pengar, gjennom å "selje" og "kjøpe" sanningar. Desse metaforane har som sagt ikkje hatt særleg gjennomslag i mitt materiale. Berre ei av lærebøkene gjer bruk av seljemetaforen, med hermeteikn og mest i samband med reklame:

- skal du «**selge**» en sak (Sos 8: Artikkel og foredrag)
- Da har dere en **idebank** (Sos 9: Reklame)

- Derfor forsøker også organisasjoner og foreninger å «selge» ideer og holdninger gjennom reklamekampanjer (Sos 9: Reklame)

Det kan vere mange grunnar til at pengemetaforar er lite i bruk. Ein grunn kan vere at lærebokforfattarane medvite har valt bort slike metaforar, og at dei vil vere meir dominerande i andre diskursar enn i lærebøker i norsk. Ein annan grunn kan vere det metaforiske ved desse uttrykka framleis er så tydeleg at forfattarane er varsame med å bruke dei. Som ein ser, er «selge» skilt ut med hermeteikn, truleg for å markere metaforisk bruk.

Systematiske metaforar om varer, produkt og pengar

Innan dette området er det få systematiske metaforar i det heile. Dei som finst, er brukte om skrivning og kan formulerast slik: *TEKSTAR ER PRODUKT* og *Å GJERE SEG FLID ER Å FINPUSSE*.

Forklarande metaforar om varer, produkt og pengar

Å sjå tekstar som produkt som kan bearbeidast og finpussast, er truleg svært vanleg innan norskfaget, så vanleg at det ikkje er nødvendig å markere metaforen med ytre signal. Berre metaforar som har med pengar å gjere, blir markerte med hermeteikn, og desse er også svært få. Det å sjå på fjernsynsprogram som varer i freistande innpakking, der både vare og innpakking er metaforar, er heller ikkje markert med signal.

Dominerande trekk innan kjeldeområdet varer, produkt og pengar

Ser ein metaforane knytte til produksjon under eitt, er det mange generelle uttrykk som kan brukast på mange område (produkt, produksjon, bearbeiding). Det er få spesifikke uttrykk, få er markerte med metaforsignal, og ingen er henta frå skipsbygging, stålindustri eller frå moderne teknologi. Kanskje er det eit potensial for fornying av metaforane på dette området, blant anna ved å hente uttrykk frå moderne teknologi, som mange ungdommar i dag er kjende med.

Eit anna framtrudande trekk ved dette kjeldeområdet er at det er lagt større vekt på prosessen enn på produktet. Dette er ikkje overraskande, då alle læreverka legg stor vekt på skriveprosess. Dette er også kommentert av Skjelbred (Skjelbred 2000), som hevdar at det blir etter måten lagt stor vekt på arbeidsprosess og skrivning i bøkene, og at bøkene etter hennar meining stundom er utidige på den måten at dei tek mål av seg til å erstatte læraren, ved at dei gjev heller detaljorienterte beskjedar om korleis elevane skal gå fram i arbeidet med ein tekst.

5.2.6 Bygningar og konstruksjonar

Å framstille tekstar som bygningar er svært vanleg i norskfaget. Nedanfor har eg systematisert metaforane ut frå kva dei framhever i bygginga, det å byggje opp, støtte opp om, rette opp eller rive ned.

Å byggje opp, setje opp og reise

Den første typen metaforar er retta mot sjølve det å byggje:

- Du skal arbeide med *oppbygging* av tekster (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- å forbedre tekstens innhold og *oppbygning* (Fstcd 8: Å skape en tekst)
- Vær nøye med å *bygge opp* fortellingen slik at sluttpoenget kommer tydeleg fram (Sos 8: Fortelling)
- Hvordan du *bygger opp* en fortelling (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- *Seriene er bygd opp* rundt flere parallelle handlinger (Peg 9: Fjernsynsserier for ungdom)
- De (reportasjene) er ofte *bygd opp* slik at de presenterer det viktigste først (Sos 8: Artikkel og foredrag)
- Varier *oppbygningen* av setningene (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- *Byggekløssene* i novellen (Gs 8: Skildring, fortelling, novelle)
- *Bygg ut* de følgende opplysningene (Ni9: Fra dagbok til essay)

Her er uttrykket brukt på tvers av læreverk og sjangrar, og brukt både om større delar av tekstar og om setningar. Det er eit rikt tilfang av slike uttrykk i materialet. Vidare finn vi også synonym til å byggje, som å *setje opp* eller *reise*:

- Det finnes få regler for hvordan vi *setter opp* slike personlige brev. (Oed 10: Fra dagbok til sakprosa-tekster)
- hva de kan gjøre med problemet som er *reist* (Gs 8: Vi snakker og skriver om en sak)

I omtalen av diskusjonar ser det ut til at partane byggjer kvart sitt hus med hjelp av argument. Når den eine kjem trekkjande med sitt argument og reiser det som ein del av teksthuset, kan motparten tenkje grundig over:

- hvilke argumenter [en] kan *reise* mot det (Ni8: Ordet er ditt)

Dei som diskuterer, byggjer med andre ord kvart sitt hus på det same området, og det gjeld å setje opp det største og sterkaste huset.

Å leggje grunnlaget for og støtte opp om

Eit anna mykje brukt element i byggjemetaforen er ord og uttrykk som har med grunnlag og støtte å gjere:

- De første ordene legger *grunnlaget* for fortellingen (Peg 8: Muntlig bruk av språket)

- Det er viktig å *underbygge* påstander (Ni9: Fra dagbok til essay)
- I Glamour blir hver scene *underbygd* av musikk (Oed 8: Ungdom, radio og TV)
- Å argumentere er å finne synspunkter som *støtter* bestemte meninger eller oppfatninger (Sos 10: Sakprosa)
- Hver enkelt grunn du trekker fram som *støtte* for standpunktet ditt, kalles et argument (Ni8: Ordet er ditt)
- Argumenter brukes til å *støtte* meninger vi er usikre på (Peg 9: Hvordan påvirker vi og hvordan blir vi påvirket?)

Vi ser at det er omtalen av sakprosa og særleg uttrykk som har med argumentasjon og diskusjon å gjere som er mest representert i materialet på dette området. I samband med diskusjon får vi og ei kort påminning om at det ikkje berre er mogleg å bygge opp og støtte opp om, men også å rive ned:

- Tore *velter* hele mors argumentasjon ved å stille spørsmål ved grunnlaget (premissen) for argumentet (Ni9: Å være saklig og usaklig).

Å rette opp og lage solide byggverk

Nokre få metaforar i materialet får fram at det ein byggjer, må vere balansert og solid. Elevane blir gjort merksame på at alle tekstar er partsinnlegg på ein eller annan måte, og at det dermed er fare for at byggverket blir skeivt:

- Alt dere lesar, ser eller høyrer, er *vinkelet* av en eller annen (Peg 9: Hvordan påvirker vi og hvordan blir vi påvirket?)
- Det er viktig at du ikke utelater viktige momenter slik at saken blir *skjevt* framstilt (Peg 9: Hvordan påvirker vi og hvordan blir vi påvirket?)

Dersom byggverket skulle vere skeivt eller skakt eller ha andre manglar, kan det rettast opp, sjølv om det kan vere vanskeleg:

- det er få som liker å bli *rettet* på (Oed 10: Vi forteller og presenterer)

Det viktige er at det ein seier eller skriv, er noko som *held*:

- Hvorfor *holder* ikke denne forklaringen (Ni8: Sakprosa)

Dette er eitt av fleire forklaringar frå Nynorskordboka på verbet *halde*: tole (utan å gå sund, gje etter); stå imot trykk og påkjenning, ikkje breste, ikkje gje etter.

Systematiske metaforar om bygningar og konstruksjonar

	<i>Å KOMMUNISERE ER Å BYGGJE</i>	<i>DET SOM ER DÅRLEG, ER SKEIVT</i>
Samtale		
Diskusjon		
Lesing		
Skriving	Ja	Ja
Reklame mm		
Internett		
Forteljing	Ja	
Litterær sakprosa	Ja	
Funksjonell sakprosa	Ja	

Sjølv om byggjemetaforar er brukte om mange aktivitetar og sjangrar, er dei ikkje systematisk brukte i omtalen av samtale, diskusjon, lesing, reklame og Internett. I omtalen av skriving og forteljing, derimot, er det svært mange førekomstar. Bygging er også det som dominerer mest i omtalen av funksjonell sakprosa, saman med metaforar som har med orden å gjere (jf. 5.2.1 ovanfor).

Bygging er heller ikkje brukt som systematisk metafor om samtale og diskusjon. Dette er interessant sett i lys av at bygging er eit typisk trekk ved slike aktivitetar. Ein byggjer gjerne vidare på det samtale-eller diskusjonspartnaren har sagt og byggjer gjennom det opp ei felles forståing, slik ein gjerne ser det innan eit interaksjonistisk syn på språk og kommunikasjon, som framheva av til dømes Linell (1998) og Nystrand (1997). Men denne sida ved samtale og diskusjon er ikkje framheva i materialet.

Forklarande metaforar om bygningar og konstruksjonar

Ein seier gjerne at det er lurt å setje opp disposisjon over momenta i teksten når ein skal skrive. Ein forklarande metafor om dette som byggjer på at hus som regel blir bygde etter teikningar, har vi her:

- **På samme måte som** et hus blir bygd etter tegninger, lager vi gjerne en punktvis plan for tekstene våre. Dersom en tekst er laget **«uten tegninger»**, er det vanskelig å følge med (Gs 10: Tekstutvikling)

Metaforen blir både introdusert i forkant og forklart i etterkant. Her blir teksten samanlikna med hus og skrivaren samanlikna med ein arkitekt. Å tenkje på tekstar som hus, kan gje høve til oppliving av døde metaforar, som her, der etymologi blir ei hjelp til å forklare kva ingress betyr:

- Ordet *ingress* kommer fra latin og **betyr** egentlig inngang (Sos 8: Artikkel og foredrag)

Å forklare med hjelp av etymologi er lite brukt i lærebøkene, og kunne kanskje ha vore brukt meir for å konkretisere til dømes framandord og fremme forståing av at orda har ei historie.

Byggjemetajoren er som nemnt mykje brukt, men det er brukt få forklarande metaforar innan dette kjeldeområdet. Det kan tyde på at dette er ein metafor som blir tatt for gitt i norskfaget og som med fordel kan utnyttast betre og forklarast for å fremme læring.

Dominerande trekk innan kjeldeområdet bygningar og konstruksjonar

Dette kjeldeområdet er det mange som har erfaring frå, blant anna frå bruk av lego og byggjeklossar. Kjeldeområdet er på ein måte godt utnytta i materialet gjennom eit etter måten variert ordforråd frå kjeldeområdet. Men ein kan og seie at det finst mange ubrukte element frå kjeldeområdet som kunne ha vore tekne i bruk. Det finst mange typar hus, frå slott til leikestove. Eit hus har rom, og rom kan møblerast. Her finst det truleg eit ubrukt metaforisk potensial i språket i norskbøker. Dei aller fleste læreverka tek det for gitt at elevane veit kva ein disposisjon er. Her kunne det ha vore mogleg å gå til verbet å *disponere*, som kjem frå latin og betyr *setje på ymse stader*. Gjennom etymologi kan ein kome eit godt stykke på veg til å gjere uttrykk så konkrete at det biletlege blir vekt til live, på same måten som det vart gjort med *ingress* ovanfor. Bruk av ordet *inngang* gjer det klart at teksten er ein bygning. Så spørst det korleis inngangen skal sjå ut om det kjem gjestar på besøk.

Metaforen som har med inngang å gjere saman med påminning om at ein disposisjon er som ei teikning, er dei einaste som minner om at ein må byggje for ein lesar eller lyttar som treng å finne fram i teksten, eller som det blir uttrykt her: ”Dersom en tekst er laget uten «**tegninger**», er det vanskelig å følge med”. Slike metaforar finn vi der skriving og lesing blir framstilt som ei reise. Men under byggjemetajoren er lesaren lite synleg i materialet, både som bygningsmann og konstruktør. Bygging er heller ikkje nemnt som ei vesentleg side ved samtale og diskusjon, trass i at det er det mest typiske ved slike aktivitetar.

5.2.7 Musikk, film, forsøk og målarkunst

Når menneskesinnet er ein kropp, har det også øyre til å høyre med og evne til å oppfatte musikk eller lage bilde av ulike slag. Vi skal først sjå på metaforar knytte til musikk. Språket kan bli sett på som eit musikkinstrument der det kan framkallast ulike tonar, alt etter kva musikk ein spelar eller kva tekstar ein skriv.

Å finne tonen og rytmen

Det er solid grunnlag i materialet for å sjå på tekstar som musikk. Det gjeld på tvers av sjangrar og læreverk, sjølv om den er meir representert i enkelte læreverk enn i andre:

- Kåseriet er ofte lett i *tonen* (Oed 9: Taler, kåseri og essay)
- *Noen petitartikler* har dessuten en humoristisk *undertone* (Ni9: Fra dagbok til essay)
- Kåseriet er derfor lett i *tonen* (Ni9: Fra dagbok til essay)
- Programlederne skal være friske og kjekke i *tonen* (Oed 9: Underholdnings- og debattprogrammer)
- Det (språket i en artikkel) skiller seg fra den muntlige *tonen* i et foredrag og fra den litterære *tonen* i en novelle (Gs 8: Vi snakker og skriver om en sak)
- Du skal ha vore ein del på pratesidene for å kome inn i den *språktonen* som er vanleg der (Gs 9: Internett – peiker ut i verda)
- Essayet er gjerne kritisk i grunntonen (Gs 9: Essay, petitartikkel, kåseri)

Metaforane ovanfor er brukte om litterær sakprosa, Internett og fjernsynsprogram. Artikkelen, derimot, har ingen tone, i alle fall ingen litterær tone, slik den er framstilt her.

Å spele eit instrument

I materialet har metaforen *å spele* etter måten stor plass, også på tvers av læreverk. Ser ein på omtalen av sjantrar derimot, blir bildet eit anna:

- Når vi skal *spille* på mottakerens fornuft, prøver vi som regel å komme med logiske resonnementer (Oed 10: Fra dagbok til sakprosaetekster)
- Du kan *spille på* mottakernes følelser ved å gi dem dårlig samvittighet (Gs 8: Vi snakker og skriver om en sak)
- Her (i brosjyre frå Kirkens nødhjelp) *spilles* det åpenlyst på folks følelser (Oed 10: Fra dagbok til sakprosaetekster)
- det brukes et ekspressivt språk for å *spille* på følelser (Oed 9: Reklame)
- Reklamen *spiller* på sex (Oed 9: Reklame)
- en reklame som *spiller* på sex (Ni9: En verden av påvirkning)
- Vi kan si at reklamen *spiller på* to strenger, den både gjenspeiler og påvirker samfunnet (Fstcd 9: Reklame)
- Tittelen Glamour *spiller på* det glamorøse ved motebransjen (Oed 8: Ungdom, radio og TV)

Vi ser at det er reklamesjangeren som spelar mest, og at det dessutan blir spelt på kjensler, og at det å spele på kjensler ikkje er særleg oppvurdert i lærebokspråket. Eg minner her om synspunkt frå Skjelbred og Selander frå kapittel 1 og deira vurdering av retorikkens etos, patos og logos i lærebøker og fagtekstar. Patos er tradisjonelt sett på som å spele på kjensler eller framkalle kjensler hos tilhøyraren eller lesaren. Men patosstrategiar kan vere av mange slag. Det er ikkje berre kjensler ein kan spele på i kommunikasjon, som ei av lærebøkene også peikar på:

- Når vi skal *spille* på mottakerens fornuft, prøver vi som regel å komme med logiske resonnementer (Oed 10: Fra dagbok til sakprosaetekster)

Innan vitskap er det ikkje speling på kjensler som er patosstrategien, men paradoksalt nok speling på fornuft og logiske resonnement. Dette er eit synspunkt som er blitt framheva av den amerikanske fysikaren og retorikkforskarer Evelyn Fox Keller (Keller 1985).

Å spele og særleg å spele på kjensler er ein metafor som blir brukt i negative kontekstar i lærebøkene, særleg når det er reklame eller fjernsyn som spelar. Men når spelinga er knytt til bøker og litteratur, til intertekstualitet eller til ordspel, er det i ein positiv kontekst:

- intertekst – et begrep som brukes om tekster som på ulike måter *spiller på* andre tekster (Sos 10: Studieteknikk)
- Hvilke tekster *spiller* Ragnar Hovland og Ernest Hemingway på? (Sos 10: Studieteknikk)
- Noen ganger lages det *ordspill* (Fstcd 9: Reklame)

Her er til og med reklamen omtala med positivt forteikn.

Berre denne metaforen handlar direkte om samspel:

- Som regel er dette (stemmestyrke) avhengig av *samspeillet* mellom den som snakker og den som høyrer på (Oed 10: Vi forteller og presenterer)

Samspel er med andre ord ingen sentral metafor i materialet, men er reservert for omtalen av munnleg forteljing.

Å lage eit bilde

Menneskesinnet har ikkje berre hender og øyre til å høyre med, men også auge. Hendene kan brukast til å måle eller teikne og auget til å sjå med. Det indre auget kan vi bruke til å sjå bilde i fantasien.

Når det gjeld bilde generelt, finst det mange uttrykk i materialet, på tvers av læreverk og sjangrar:

- (vi) koser oss med å finne gode formuleringer, presise uttrykksmåter og fine *språkbilder* (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)
- et språklig *bilde* som ble vraket av skribenten (Ni 8: Sakprosa)
- Musikk kan skape *bilder* i oss (Sos 9: Musikk og musikkvideoer)
- Gi et tydelig *bilde* av situasjonen (Peg 8: Å skrive en fortelling)

Sjølv om mange sjangrar er representerte, er det ingen døme på bildebruk i til dømes artiklar eller referat.

Å teikne og måle

Nokre metaforar viser tydeleg kva slags bilde det er snakk om, som i desse døma der teikningar og måleri er kjeldeområde:

- *en skisse* til handling – et raskt og foreløpig *riss* (Sos 8: Fortelling)
- Det er lov til å leke med ordene og *sette farge på språket* (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- Et godt essay inneholder ofte uvante språklige *bilder* og *fargerike* formuleringer (Fstcd 9: Essay og kåseri)
- Prøv å gjøre den interessant for tilhørerne ved å *male* ut situasjonen (Sos 8: Fortelling)
- eller følger han i stedet fiskerens *malende* skildring (Sos 10: Muntlig fortelling)

Her ser vi at dei to siste metaforane ovanfor har (delvis) fokus på tilhøreren, som (med hjelp av eigen fantasi) ser for seg ein utmåla situasjon eller følger ei målande skildring. Også her er det forteljninga som blir samanlikna med fargerike måleri.

Å sjå med eit indre auge

Ikkje berre lesaren skal sjå det som blir utmåla. Forfattaren må også sjå i eigen fantasi for å kunne lage bilde:

- Men uansett må vi som forfattere *se for oss* stedet der handlingen foregår (Sos 8: Fortelling)

Vidare blir den munnlege forteljaren oppfordra til å lage sin eigen film i hovudet for å kunne hugse ei forteljning og å satse på at lyttaren ser sin eigen film:

- Kjør «*filmen*» i hodet (Gs 8: Skildring, fortelling, novelle)

Det er i det heile fleire døme på at forfattarane legg vekt på lesaren si rolle i det å skape sine egne bilde i lese – og lytteprosessen:

- Nå kan du prøve å *se* tingene for deg mens du leser (Ni8: Å lytte og lese for å lære)
- Lag «*bilder*» som leseren kan *se* for seg (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- Vi må skape *et indre bilde* hos leseren (Sos 8: Fortelling)
- Vi må velge ord og formuleringer slik at de skaper *bilder* hos leserne (Sos 8: Fortelling)
- Den gode fortellingen (...) gir oss *bilder* i hodet (Gs 8: Skildring, fortelling, novelle)

I andre høve er det lagt vekt på kva skrivaren kan gjere med lesaren:

- Du må **altså** plukke ut visse ting i fortellingen din som du trekker *fram i lyset* og *forstørrer* (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- Viktige verkemiddel er *forminsking* og *forstørring*. Skrivaren kan *blåse opp* ei lita hending (Gs 9: Essay, petitartikkel og kåseri)
- Et språklig bilde er *et bilde du maler med hjelp av ord*, og du maler det inne i hodet på leseren. Vi kan male hele bildet på en gang. Her ser du eksempel på et bilde det tar litt tid å male (Ni8: Sakprosa)

Denne siste metaforen nærmar seg kanskje det Per Linell ville ha kalt magi. Det skal godt gjerast å måle eit bilde inne i hovudet på ein lesar. Ikkje desto mindre er indre bilde kanskje nettopp ei form for magi, fordi ein framkallar noko usynleg, som berre er synleg for det indre auget. Det magiske blir forsterka av denne metaforen:

- Når du lesar, skapes det et *hemmelig rom* inni deg for *bildene* du får fra bøkene. Du behøver ikke slippe noen inn i det *rommet*. Du bestemmer selv hva du vil slippe ut (Peg 8: Leseprosjekt)

Her blir menneskesinnet framstilt som eit hemmeleg bildegalleri, befolka av bilde som kjem frå bøker. Ikkje kva bøker som helst, men skjønnlitterære bøker, som er det kapitlet om leseprosjekt handlar om. Dette er ein av dei få metaforane som framhevar at lesaren er aktiv i leseprosessen, men det er ikkje mange nok førekomstar til at ein kan kalle metaforen systematisk.

Å eksperimentere

Metaforar knytte til kunst er som nemnt brukt til omtale av essayet. Men det er også ein annan type metaforar som er typiske for essayet, nemleg metaforar som handlar om eksperiment, utforsking og forsøk:

- *Essay* **betyr** egentlig **”forsøk”** (Fstcd 9: Essay og kåseri)
- Ordet essay **betyr** forsøk (Peg 9: Vi skriver saklitteratur)
- Ofte blir lesaren invitert til å *utforske* emnet sammen med forfatteren (Oed 9: Taler. kåseri og essay)
- Ordet essay kommer fra det franske *essayer*, **som betyr** å prøve ut (Oed 9: Taler, kåseri og essay)
- Ordet essay **tyder** egentleg **”forsøk”** (Gs 9: Essay, petitartikkel og kåseri)
- Vi kaster oss rett og slett ut i *skriveforsøk* (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)

Vi ser at fleire av førekomstane er døme på oppliving av døde metaforar, gjennom etymologi. Essayet er den einaste sjangeren som blir omtalt med slike metaforar, også om ein ser på alle metaforar og ikkje berre dei systematiske.

Systematiske metaforar om musikk, film, forsøk og målarkunst

	<i>KJENSLER ER INSTRUMENT</i>	<i>TEKSTAR ER MÅLARKUNST MUSIKK, FILM, FOTO</i>	<i>TEKSTAR ER UTFORSKING</i>
Samtale			
Diskusjon			
Lesing			
Skrivning			
Reklame mm	Ja		
Internett			
Forteljning		Ja (alle)	
Litterær sakprosa		Ja (musikk)	Ja
Funksjonell sakprosa		Ja (gjeld å beskrive)	

Reklamen er den einaste sjangren som spelar på kjensler, mens forteljninga blir samanlikna med mange kunststartar, der både målarkunst, musikk, film og foto blir brukte som kjeldeområde. Andre sjangrar er ikkje sett på som kunst, sjølv om dei kan vere aldri så vanskelege å få til. Trass i at både samtale, diskusjon, lesing og skrivning og sjangrar som reklame kan vere eksperimenterande og utprøvande, er det berre i omtalen av essayet at dette trekket blir framheva.

Forklarande metaforar om musikk, film, forsøk og målarkunst

Eit moment verdt å kommentere her, er at det ikkje er ein einaste forklarande metafor eller eit einaste metaforignal om musikk i det materialet eg har undersøkt. Er det noko ungdom har eit sterkt og nært forhold til og som dei bygger identiteten sin rundt, så er det musikk i alle sine former. Her må det vere mykje uutnytta materiale i kjeldeområdet, også om ein tek med i vurderinga at det ikkje er lett å bruke namn på konkrete band eller artistar. Men musikk finst i mange kategoriar, som er kjende for ungdom, som indie, rap, hiphop, rock, country osv. og som kunne vere med på å forklare og gje større forståing for språk og tekst. Det er her freistande å forklare det uutnytta potensialet med at forfattarane kanskje ikkje har så sterkt forhold til musikk som det elevane har.

Om måleri, film, foto og teikning er det brukt nokre fleire forklarande metaforar:

- Kjør «**filmen**» i hodet (Gs 8: Skildring, fortelling, novelle)
- Lag «**bilder**» som leseren kan *se* for seg (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- Du må **altså** plukke ut visse ting i fortellingen din som du trekker *fram i lyset og forstørrer* (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- **Vet du hva det er** å tegne kroki? Det er en øvelse som går ut på at en raskt tegner en modell som stadig skifter stilling. Tegneren må i full fart fange inn det

viktigste og få det ned på papiret. Nå skal du straks prøve deg på **noe liknende**, men du skal skrive i stedet for å tegne (Peg 8: Å skrive en fortelling)

I dei to første metaforane er hermeteikn kanskje brukte fordi det er stor avstand mellom kjeldeområdet målområdet. Vidare er det brukt metaforsignal som **altså** og **vet du hva det er**, for å forklare metaforen som blir brukt.

Dominerande trekk innan kjeldeområdet musikk, film, forsøk og målarkunst

Kjeldeområdet musikk er som nemnt lite utnytta, særleg sett i lys av at ungdommer opptekne av musikk. Musikkmetaforar er lite brukte om funksjonell sakprosa, og kunne ha vore brukt meir. Ser ein sakprosa i eit retorisk perspektiv, har alt språk rytme, også den funksjonelle sakprosaen.

Reklamen er den einaste sjangren som spelar på kjensler, og det er ikkje sett på som særleg høgverdig å gjere slikt. Kunstmetaforar er reserverte for forteljinga, mens essayet er ein forskingsstasjon. Når det gjeld bildedanning, er det eit ubrukt potensial særleg i omtalen av studieteknikk. Memoriakunsten i klassisk retorikk er blant anna tufta på at den som skal ha håp om å hugse det han les, må danne seg bilde av det som skal hugsast (Andersen 1995).

5.2.8 Lys og syn

Forfattaren kan med hjelp av ei lyskjelde lyse på og vise fram eit emne for at det skal bli lett å identifisere for andre.

Å belyse og opplyse

Lyskjelder kjem til syne gjennom slike metaforar:

- *rette søkelyset* mot noe eller noen (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- kampanjer som i løpet av en bestemt periode setter *søkelyset* på holdningene våre (Peg 9: reklame)
- Da må forfatteren velge stoff som *belyser* emnet best mulig (Sos 8: Artikkel og foredrag)
- Små historier og detaljer kan *belyse* emnet fra ulike synsvinkler (Fstcd 9: Essay og kåseri)
- Noen vil *opplyse* andre om noe (Sos 8: Fortelling)
- Formålet kan være å *opplyse* Tv-seerne (Ni8: Ordet er ditt)
- Hva må du *opplyse* leserne om (Ni9: Fra dagbok til essay)

. Både i skrift og tale kan tankane lyse så sterkt at dei glitrar:

- Mange essayister skriver *glitrende* godt (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)
- Noen *glitrende* penner (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)

I det siste tilfellet har vi ein slags dobbel metonymi, der reiskapen står for produktet, og pennen for skrivaren der essayskrivaren er framstilt som ein glitrande penn.

Å gjere klart og vere tydeleg

I materialet er det svært mange metaforar som handlar om å gjere klart, og det er lagt særleg vekt på at sendaren har eit spesielt ansvar på dette feltet:

- Overskriften må *gjøre* det *klart* for leseren hva teksten handler om (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Det er viktig at du uttrykker deg *klart* (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Hvem fikk budskapet sitt *klarest* fram (Oed 9: Å diskutere og argumentere)
- Skriv om innlegget slik at det blir *klarere* (Peg 9: Hvordan påvirker vi – og hvordan blir vi påvirket?)
- Har jeg uttrykt meg *klart* nok? (Fstcd 8: Å skape en tekst)
- I denne beskjeden er budskapet *uklart* (Fstcd 8: Å si sin mening)
- I et leserinnlegg går du ofte rett på sak og har et *klart* poeng (Fstcd 8: Sakprosa)
- *Avklar* disse påstandene ved å stille spørsmål til dem (Peg 9: Hvordan påvirker vi – og hvordan blir vi påvirket?)
- Når du snakker, har du mulighet til å *oppklare* det som er *uklart* med en gang (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Skrivingen *klargjør* tankene dine slik (Oed 8: Om studieteknikk)
- Da er det naturlig at hun prøver å forklare seg *tydeligere* (Oed 8: Å ha kontakt med andre)
- Reklamefilmen har et *tydelig* budskap (Peg 9: Reklame)
- I hvilke avsnitt er hun selv mest *tydelig* (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)

For å gjere noko klart må ein trekkje det fram i lyset, legge alt slik at det blir klart og ikkje leggje skjul på noko eller få skugge over det:

- *klarlegge* problemer (Peg 8: Leseprosjekt)
- Hvis man derimot er subjektiv, *legger* man ikke *skjul på* sitt eget syn på emnet (Ni8. ordet er ditt)
- Det visuelle har en tendens til å *overskygge* det vi hører (Oed 9: Musikkvideo som reklame)

Å sjå, ha oversikt og få innsikt

Lyset gjer det mogleg å få auge på ting, sjå klart og dessutan sjå langt av garde:

- du ser også selv *klarere* hva du trenger å arbeide med (Oed 8: Om studieteknikk)
- da ser du ofte saken *klarere* (Oed 9: Å diskutere og argumentere)
- Hvis du noterer, blir det lettere å lære og få *oversikt* (Fstcd 8: Lær å lære)
- få bedre *oversikt* over stoffet (Sos 10. Studieteknikk)
- Skriv ryddig, pent og *oversiktlig* (Ni9: Fra dagbok til essay)
- Når vi har lest og hørt et eller annet som har gitt nye tanker og *innsikt* (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)

Svare kommenterer innsikt slik:

[...] ordet *innsikt* vitner om den metaforiske forbindelsen mellom synsevnen og evnen til intellektuell forståelse. Å ha innsikt defineres her som å ha fri sikt; å kunne se på noe uten å bli hindret av visuelle forstyrrelser (Svare 2002:93).

Det er også mogleg å sjå så klart at ein ser rett gjennom noko:

- Kanskje vil læreren *gjennomskue* det (Oed 10: Fra dagbok til sakprosaetekster)

Vidare kan auga vere opne eller lukka. Opne når vi forstår noko, halvvegs lukka når vi tenkjer eller i ferd med å finne ut av noko:

- Liknelsene som Jesus fortalte, *åpnet øynene på* mennesker for verdier i livet (Sos 9: Studieteknikk)
- hvis du *lurer* på noe (Oed 8: Om studieteknikk)

Torp (s 397) forklarer *lure* slik: *Lukka auga halvt igjen, knipe auga saman*). Når vi lurar på noko, kan det vere fordi vi ikkje heilt ser det og forstår det.

Å vise fram

Dersom det skal vere mogleg for andre å sjå kva ein vil ha sagt, må ein vise det fram for andre, som når ein legg fram eit stoff eller legg ut noko på Internett:

- når de *legger fram* et synspunkt (Oed 9: Å diskutere og argumentere)
- Hensikten med et foredrag er å legge fram et fagstoff (Sos 8: Artikkel og foredrag)
- Etter at fortelleren har lagt fram saken (Peg 8: Muntlig bruk av språket)
- Over hele verden sitter folk og legger ut stoff på Internett (Oed 8: Om studieteknikk)
- fordi hvem som helst kan legge ut informasjon der (Sos 9: Litt om data og skjermttekster)
- Her en dag kom jeg over et kjempefint foredrag som en jente hadde lagt ut på nettet (Ni9: Å være saklig og usaklig)
- Det hender faktisk at nokon legg ut falsk informasjon (Gs 9: Internett –peikar ut i verda)

Mens å *legge fram* er brukt om artiklar, foredrag og diskusjon, er å *legge ut* brukt om Internett. Der ein legg fram noko, er ein som oftast i det same rommet, mens når ein legg ut noko, er det til ein annan stad.

Å sjå frå ei anna side eller med nye auge

Den staden ein står på når ein ser på noko, er eit punkt, eit synspunkt. Sjølve uttrykket *synspunkt* er brukt fleire gongar i materialet, blant anna blir elevane oppfordra til å sjå ei sak frå fleire sider:

- Saken *ses* ofte *fra bare ei side* (Oed 8: Sakprosa)

- I tillegg til *å se saken fra mer enn en side*, kan man vise at den siden man ser saken fra, er en viktig side (Ni8: Sakprosa)

At ei sak har mange sider, vil seie at det er mange måtar å forstå ei sak på. Grady (1997:296) formulerer denne metaforen slik: ALTERNATIVE UNDERSTANDINGS OF AN ENTITY ARE SIDES OF AN OBJEKT. På norsk kan metaforen formulerast slik: ALTERNATIVE FORSTÅINGAR AV EIN ENTITET (EI SAK) ER SIDER AV EIT OBJEKT. I samband med metaforen Å SJÅ ER Å FORSTÅ kan metaforen formulerast slik: Å FÅ ALTERNATIVE FORSTÅINGAR ER Å SJÅ FRÅ ULIKE SIDER.

Ein metafor som ligg nær opp til Å FORSTÅ ER Å SJÅ har blitt formulert av Grady (1997:297): Å VERE MERKSAM ER Å VERE VAKEN (BEING AWARE IS BEING AWAKE). Grady meiner at denne metaforen har oppstått fordi erfaring viser at det er samsvar mellom å vere vaken og å vere merksam på omgjevnadene.

Det finst og døme i materialet på metaforar for alternativ forståing. Alternativ forståing kan oppstå når vi les nye bøker, får ny informasjon eller les den same boka etter ei viss tid:

- Bøker hjelper oss til *å se ting på en ny måte* (Peg 8: Leseprosjekt)
- Da hun etter ei tid tok den (teksten) fram og leste den igjen, så hun teksten *med nye øyne* (Oed 8: Fra tanke til tekst)

Andre metaforar som kan knytast til dette med å bruke synet, er uttrykk som har med *oversikt* og *å vere vaken* og *å sove* å gjere. Dei første, om oversikt, blir behandla nedanfor. Dei andre som har med vaking og soving å gjere, vil bli behandla under reisemetaforane, der eg vil ta for meg førebuingar for å få lesaren med på ei reise.

Systematiske metaforar om lys

	Å FORSTÅ ER Å SJÅ	LETT Å IDENTIFISERE ER KLART	Å ORIENTERE SEG ER Å FÅ OVERSIKT	Å VISE FRAM ER Å LEGGE FRAM ELLER LEGGE UT	ALTERNATIV FORSTÅING ER Å SJÅ FRÅ ULIKE SIDER
Samtale		Ja			
Diskusjon		Ja		Ja	
Lesing		Ja	Ja		
Skrivning		Ja			
Reklame mm					
Internett				Ja	
Forteljing		Ja			
Litterær sakprosa	Ja	Ja			
Funksjonell sakprosa	Ja	Ja		Ja	Ja

Ikkje overraskande er det meiningssjangerar som litterær og funksjonell sakprosa som tek for seg kva det vil seie å meine noko eller å ha eit syn på ei sak. Meir overraskande er kanskje den sterke fokuseringa på å uttrykkje seg klart i mest alle aktivitetar og sjangerar, også der ein kunne tru at idealet ville vere å uttrykkje seg fleirtydig, som i essayet. I lesing er det viktig å skaffe seg oversikt. Det gjeld ikkje først og fremst skjønnlitterær lesing, men lesing av saklitteratur.

Forklarande metaforar om lys

Lysmetaforen kan gje høve til kreativitet ut frå fleire vinklar. Ein kan til dømes tenkje seg ei konkretisering av typen lyskjelde, gradering av lysstyrke frå sterkt til svakt der ein ser tilsvarende klart eller uklart, og ein kan tenkje seg konkretisering av typen objekt ein observerer frå ulike sider. Ein mykje brukt og tildels nyskapande metafor brukt i skriveopplæring er *terningskriving*, der elevlar får i oppgåve å skrive om same saka og tenkje seg denne som ein terning, og vidare skrive om alle seks sidene på terningen. Dette er ei øving som trenar opp evna til å finne stoff å skrive om og til å tenkje nye tankar. Men det er nesten ingen forklarande metaforar om dette området i materialet mitt. Nokre fins likevel:

- Da *ser* vi **på et vis** bildet med nye øyne (Sos 9: Reklame)
- **Tenk deg at** du står midt i et vidt og åpent landskap. I hånden har du et kompass, og kompassnåla kan peke på absolutt alle stedene rundt deg – også bak ryggen din. Tenk deg så at alle de stedene kompassnåla kan peke på, er gjemteplasser for argumenter og synspunkter på en sak. **Like mange retninger som** kompassnåla kan peke i, like mange sider kan du se saken fra (Ni9: Å være saklig og usaklig)

Den siste metaforen illustrerer at det handlar om å oppdage eit stoff som kan vere godt gøymt, og at ein kan trenge kompass for å orientere seg i leitinga etter stoffet. Metaforen er i slekt med klassisk retorikk og metaforbruken brukt om *inventio*, der det gjeld å finne *topoi* (stader). Ole Togeby (1986) har også brukt stad-metaforen i tittelen på ei bok om inventio-fasen: «*Steder*» i *bevidsthedens landskab- grene på ideernes træ: om at finde stof til belysning af en sag*. Men arven frå klassisk retorikk har sett få metaforiske spor i mitt materiale på dette området.

Dominerande trekk innan kjeldeområdet lys

I tillegg til at metaforen er lite utnytta for kreative formål, er det særleg eitt moment eg vil framheva som gjeld lyskjelde-metaforen. Som elles er det lagt mest vekt på kva sendaren skal gjere, og svært lite vekt på kva lyttaren kan bidra med i arbeidet med å kome fram til forståing. Det er sendaren som får det heile ansvaret for å lyse og forklare. Her er det på sin plass å minne om Durham Peters og hans påpeiking, nemnt i kapittel 1, av den terapeutiske diskursen og lysmetaforens dominerande rolle i synet på kommunikasjon i vår kultur, og trua på at om ein berre uttrykkjer seg klart nok, vil kommunikasjonen bli god.

5.2.9 Handarbeid og handverk

Denne metaforen var vanskeleg å få auge på under metaforjakta i materialet. Grunnen er truleg at den inneheld svært vanlege og svært mange metaforiske uttrykk som t.d. å leite etter stoff, finne stoff, ordne stoff osv. Først då eg kom på at stoff også tyder tøy, fann eg eit visst system i kjeldeområdet:

Å legge inn tråden

Utrykk som har med *tråd* å gjere, synest å handle om at teksten har ein overordna tanke eller ide:

- Likevel skal det være en «**rød tråd**» i et essay (Ni9: Fra dagbok til essay)
- «**den røde tråden**» som binder fortellingen sammen (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- Forfatteren må likevel ikke miste *den røde tråden* (Fstcd 9: Essay og kåseri)
- Mange kåseri har *ein raud tråd* og ein bodskap (Gs 9: Humor)

I alle tilfella ovanfor er det snakk om ein *raud tråd*. I ei bok om sjømannsuttrykk i norsk daglegtale forklarar Winge opphavet til uttrykket på denne måten:

Den britiske marinen så seg så lei på det store svinnet av tau, at det bestemte seg for å merke sitt eget tauverk. Under produksjonen ble det lagt inn en rød tråd i en av kordelene⁸³, og på den måten kunne stjålet tauverk avsløres overalt hvor man påtraff det (Winge 2001:99).

Den raude tråden er då noko som gjer at ein kan kjenne att noko. Ein raud tråd i ein tekst er det som gjer at teksten heng saman frå første til siste del ut frå ein overordna tanke som går gjennom heile teksten. Ein overordna tanke er med andre ord det same som ein raud tråd.

Å finne og ordne stoffet

Utrykk som har med stoff å gjere, er som nemnt svært vanlege i materialet. Stoff kan jaktast på, finnast, samlast og hentast fram:

- Gå på jakt etter *stoff* (Fstcd 8: Sakprosa)
- *lesestoff* (Sos 8: Lesing og leselogg)
- Ibsen hentet *stoff* bl.a. fra sagn, eventyr og folketro (Sos 8: Fortelling)

Når stoffet så er på plass, kan det ordnast, utformast og behandlast på ulike måtar:

- Du kan godt prøve å ordne *stoffet* ditt på flere måter (Oed 9: Å diskutere og argumentere)

⁸³ I *Nynorskordboka* blir det forklart at vanleg tauverk har tre eller fire kordelar, og at ein kordel er ein tått av fleire kabelgran som er tvunne saman. Ein tått er forklart som *einskild tråd el. del i tvinna snor el. reip*.

I dei fleste ordbøker blir stoff forklart som tøy eller klede. Falk og Torp kjem i si etymologiske ordbok fram til at stoff både har med *tøy* og med å *stoppe* å gjere: «Herefter er *stof* egentlig ‘materialet til at stoppe huller, bolstre o.lign. med’.» Ut frå dette vil stoff vere noko meir enn berre tøy, men meir eit materiale til å lage noko med.

Å forme stoffet

Når stoffet skal utformast, er det mange former for handarbeid og handverk som kan utførast. Til dømes veving, fletting og binding:

- Eg leikar i verdsveven (Gs 9: Internett – peikar ut i verda)
- til slutt *flettes* det også inn en replikk (Sos 8: Fortelling)
- I tillegg *fletter* forfatteren inn sine egne tanker (Ni9: Fra dagbok til essay)
- Prøv også å *flette* inn en beskrivelse av virkemidlene som er brukt (Ni9: En verden av påvirkning)
- Det er mange måter å *binde sammen* en tekst på (Gs 8: Å skrive- å produsere en tekst)
- En tekst består av ord som *bindes sammen* til setninger (Oed 10: Fra dagbok til sakprosaetekster)

Ei anna form for handarbeid er brodering eller pynting:

- Du føler på tilhørerne hvor mye...du må *brodere ut* historien (Sos 8: Fortelling)
- Når vi skriver essayistisk, *broderer* vi gjerne *ut* teksten (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)
- Ja, noen essay blir så *utbrodert* at de blir nærmest tunge å lese (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)
- du kan fortelle *utbrodert* og detaljert (Nin: Fra dagbok til essay)
- de *pynter* på historien (Sos 8: Fortelling)

Det er lite strikking i materialet, men eit døme har indirekte med strikking å gjere:

- siden kan du *nøste opp* alt som har skjedd før (Ni8: Å fortelle)

Berre eitt uttrykk er henta frå pottemakaryrket, og det same gjeld skomakaryrket:

- **Vi kan sammenlikne** teksten **med «leire»** som vi former mens vi arbeider (Fstcd 8: Lær å lære)
- Gode fortellinger er forbausende ofte *bygd over samme lest* (Sos 8: Fortelling)

I den siste metaforen ovanfor ser det ut til at språkkonsulenten ikkje har kjent til metaforen *skåret over samme lest*.

Snikring og tapetsering er også representerte som kjeldeområde for metaforar om skriving:

- **Det er noe som heter at** en må snekre veggene før en kan lime på tapetet (Niå: Gode vaner)

Systematiske metaforar om handarbeid og handverk

	<i>KOMMUNIKASJON ER HANDARBEID</i>	<i>KOMMUNIKASJON ER HANDVERK</i>
Samtale		
Diskusjon		
Lesing		
Skrivning	Ja	Ja
Reklame mm		
Internett	Ja (nett)	
Forteljing	Ja	
Litterær sakprosa	Ja	
Funksjonell sakprosa	Ja (for det meste stoff)	

Systematiske metaforar om handarbeid og handverk er reservert for omtalen av skrivning, mens forteljing, litterær sakprosa og funksjonell sakprosa blir omtalte berre som handarbeid. Av desse er det meir varierte former for handarbeid, som brodering, brukte om litterær sakprosa og forteljing, mens omtalen av funksjonell sakprosa dreier seg om å *samle* eller finne *stoff*, og inneheld lite om kva ein gjer vidare med stoffet.

Reklame er ikkje omtalt som ein sjanger relatert til verken handverk eller handarbeid, trass i at det er få sjangrar der ein arbeider så mykje med tilrettelegging av verkemiddel, både verbalt og multimodalt. Men som vi før har sett, er omtalen av reklame dominert av metaforar om det å nå fram til eit mål, fange ein mottakar og det å spele på kjensler.

Forklarande metaforar om handarbeid og handverk

Den vanlegaste forma for forklarande metafor om handverk og handarbeid er forklart med hermeteikn, som i bruken av ”**rød tråd**” og ”**leire**” ovanfor. I tillegg er det to andre signal:

- **Vi kan sammenlikne** teksten med «leire» som vi former mens vi arbeider (Fstcd 8: Lær å lære)

og

- **Det er noe som heter at** *en må snekre veggen før en kan lime på tapetet* (Niå: Gode vaner)

Den første er eksplisitt formulert på den måten at det blir gjort klart at ein samanliknar noko med noko anna. Her er det førøvrig brukt både eksplisitt markør og teiknsetjing (”leire”) for å markere metaforen. I det andre dømet er metaforen signalisert metaspråklig, med eit signal som kan plasserast i kategorien ”semantisk metaspråk”.

Dominerande trekk innan kjeldeområdet handarbeid og handverk

Det er også her få metaforar som handlar om å forstå eller om aktivt samspel mellom to partar i kommunikasjon. Dette har mellom anna samband med den tidlegare nemnde mangelen på stoff om lesing og lytting. På den andre sida handlar metaforane indirekte om å produsere og konstruere ein tekst overfor ein lesar, gjennom å veve, flette, binde saman, brodere, nøste opp, snekre og tapetsere.

Ordet tekst kjem frå latin og tyder *vev*. Ingen av lærebøkene bruker dette som utgangspunkt for å forklare kva ein tekst er, og det er heller få døme på bruk av metaforiske uttrykk som har med vev å gjere. Det etymologiske er med andre ord lite utnytta på dette området. Vidare er det etter måten få døme på alle former for handarbeid og handverk. Det er også verdt å nemne at handarbeid og handverk er eitt av dei områda der det er svært få eksempel på forklarande metafor. Det kan vere at metaforane på dette området er så slitte og usynlege at ein ikkje ser at dei er metaforar. Når dette er sagt, er det på sin plass å nemne at å *leike i verdsveven* ikkje er noko ein gjer kvar dag. Metaforar om Internett blir også innan dette kjeldeområdet brukte og lagt merke til i lærebøkene.

5.2.10 Mat

Metaforar om mat handlar om både sunn og usunn mat, om å smake, svelge og fordøye. Dei handlar også om å lage og servere mat.

I materialet kjem matmetaforane til syne i ei mengd med uttrykk, som t.d. *å krydre ei historie*, *å smake på eit ord*, *å sluke ei bok*, *å fordøye ein tanke*, og *sunt lesestoff*. I det følgjande er uttrykka sorterte ut frå ein tenkt kronologi med tillaging, servering, eting og fordøying av mat.

Å lage mat

Som oftast må ein bearbeide maten for å få fram den rette smaken. Her kan krydder gjere teneste:

- Skal du presentere en forfatter, kan en liten morsom historie om ham eller henne *krydre* framføringa (Oed 9: Å fortelle og presentere)
- Derfor kan artikkelforfatteren krydre med anekdoter og stemningsrapporter (Sos 10: Sakprosa)
- Bruk av språklige bilder tek utgangspunkt i de konnotasjonene folk vanligvis får til ordene, og mange journalister er svært ivrige etter å krydre artiklene sine med nettopp det (Oed 10: Fra dagbok til sakprosa)
- Vi bruker dem [populære reklameslagord] til å «**krydre**» dagligspråket vårt (Fstcd 9: Reklame)

Krydder som metaforisk uttrykk er å finne i fem av dei seks læreverka i materialet. Kva meiner ein så med krydder? Forteljingar, anekdotar, stemningsrapportar, språklege bilete, reklameslagord, humor, ordtak og kjende sitat. I kva samanhengar

er det språk og tekstar treng krydder? I munnlege presentasjonar og artiklar. I reklame derimot, er krydderet til stades frå før. Sakprosatetekstar, og særleg artiklar, er i utgangspunktet ukrydra og treng å piffast opp.

At lærebokforfattarane uttrykkjer seg slik, vil ikkje seie det same som at dei aksepterer at sakprosatetekstar skal vere kjedelege. Her er det meir rimeleg å forstå det slik at forfattarane oppfordrar sterkt til å ta i bruk det repertoaret som finst for å skrive retorisk god sakprosa.

Å servere mat

Den som serverer, kan gjere seg meir eller mindre umak med oppgåva, alt etter om ein klaskar maten i bordet eller serverer på meir raffinert måte:

- En type underholdningsprogrammer som de fleste TV-stasjoner *varter opp med*, er de såkalte prateprogrammene (Oed 9: Underholdnings-og debattprogrammer)
- De opprinnelige såpeoperaene, både i radio og TV, er blitt slik fordi de skal *serveres* i små porsjoner - én hver dag (Oed 8: Ungdom, radio og TV)

Det er kanskje ikkje overraskande at radio og fjernsyn er dei media som står fram som servitørar, som vartar opp publikum. Den som blir varta opp, treng som kjent ikkje anstrenge seg særleg mykje for å få maten. Ut frå ei slik forståing kan ein tenkje seg at det å sjå på fjernsyn i lærebokdiskursen ikkje blir sett på som ein særleg krevande aktivitet.

I nokre høve blir maten servert samtidig med tillaginga, som i debattprogram på fjernsyn:

- Målet er ofte å sette deltakerne fast, å «**tenne dem**» eller å «**grille dem**» (Ni9: En verden av påvirkning).

Den maten fjernsynssjåarane skal få servert, er ein eller fleire *grilla* deltakarar. Metaforen leiur tankane i retning av at det er menneskeofring eller kannibalisme som går føre seg i debattprogram på fjernsynet. Også metaforar som *å by på seg sjølv*, som er mykje brukt i omtalar av fjernsynsprogram der hovudpersonen fortel om privatliv eller innarste tankar, vil høyre heime under ein slik kannibalismemetafor⁸⁴.

I lærebøkene er det få oppfordringar til elevane om å arbeide for å gjere maten freistande. Det einaste mediet som per definisjon er freistande i seg sjølv, er boka

- Plukk ut fem *fristende* bøker (Sos 8: Lesing og leselogg)

og i nokre høve artiklar:

- om artikkelen har noe ved seg som gjør den *fristende* å lese (Sos 10: Sakprosa)

⁸⁴ I ein mediekommentar i Dagbladet 18.09.04 bruker Knut Olav Åmås overskrifta *Mennesker som råvare* i omtalen av realityseriar på fjernsyn. Med hjelp av overskrifta viser han fram serverings- eller matmetaforen.

Å ete

Føresetnaden for å forstå noko, kan og vere at ein aksepterer det. Maten kan vere lett å akseptere, eller vere

- stoff⁸⁵ du *svelger* lett (Sos 8: Studieteknikk).

Er du grådig eller svolten, kan resultatet bli at

- du *sluker* bøker (Sos 8: Studieteknikk)

Ei av lærebøkene vil ikkje tilrå å få i seg maten for fort:

- Man skal ei lese for å *sluke*, men for å se hva man kan bruke (Gs 10: Studieteknikk).

Mat som næring

Andre metaforar er knytte til kva slags næring ein får i seg når ein les, eller kva slags næring ein serverer lesaren eller lyttaren.. I det kommande dømet blir eventyret om å lage suppe på ein spikar gjengitt i kortversjon. Så kjem denne kommentaren:

... og suppa blir selvfølgelig god. **Slik kan vi gjøre når vi forteller historier også.** Selv det magreste utgangspunkt kan bli bra hvis vi sper på med de rette «**grønnsakene**». Og har vi i tillegg et ordentlig kjøttbein – **det vil si** en riktig *god historie* – å legge i gryta i stedet for spikeren, kan «**suppa**» bli virkelig *velsmakende* (Sos 8: Fortelling).

Her er det næringsrik grønnsakssuppe eller kjøttssuppe som er kjeldeområdet for metaforen. Den underliggande budskapet kan vere at det er mogleg å lage ei god historie sjølv om ein har lite å fortelje om i utgangspunktet. Og dei tekstane elevane skal skrive, treng kanskje ikkje vere særlig raffinerte, men kan trygt likne tradisjonell og næringsrik kost. Essayistiske tekstar, derimot, er framstilte som meir raffinert og gourmetprega mat: *hans (Ludvig Holbergs) skrifter* er ennå vurdert som godbiter for lærde folk med god språksans (Sos 9: Essay og essayliknende tekster). Det gjeld også sjangrar som debatt og foredrag:

. Då er det verre med næringsverdien i maten ein får når ein ser på fjernsyn:

- Fjernsynet er den eneste *sovemedisinen* man inntar gjennom øynene (Ni9: En verden av påvirkning)
- Enkelte fjernsynsprogrammer er *tyggegummi for øynene* (Ni9: En verden av påvirkning)
- Det er ikke uten grunn at amerikanerne **kaller** disse musikkvideoene «**eye candies**» – *musikalske godterier (musikalsk snadder) for øyet!* (Oed 9: Musikkvideo som reklame)

⁸⁵ Uttrykket *stoff* har eg plassert under metaforen IDEAR ER TØY (NA). Under denne finn vi mange ord og uttrykk som har med handarbeid å gjere, til dømes *veve, flette, utbrodere* eller *sy saman ein tekst*.

Sovemedisin, tyggegummi og godteri blir ikkje rekna for å vere verken sunt eller næringsrikt. Eit interessant moment i denne samanhengen er at det er vaksne som skriv lærebøker, mens det er skoleelevar (her tenåringar) som les dei. Mange av dei unge lesarane vil truleg sjå på både tyggegummi og godteri som attraktiv «mat», om enn ikkje næringsrik. Å bruke fjernsynet som sovemedisin vil heller ikkje alltid blir rekna som noko negativt, då det er ei etter måten uskadeleg form for sovemedisin for den som treng slikt.

Systematiske metaforar om mat

Trass i at mat eller matrelaterte metaforar er representerte i omtalen av fleire sjangrar, er det ingen systematiske metaforar i omtalen av kvar enkelt aktivitet eller sjanger. Men ser ein materialet under eitt, kan ein seie at metaforane er systematisk brukte i omtalen av reklame, film og fjernsyn, gjennom kjeldeområde som servering, kryddring, grillring, godteri og sovemedisin. Serveringa er ikkje særleg vennleg og maten er heller ikkje særleg sunn. (Sjå også nedanfor under Andre systematiske metaforar.)

Forklarande metaforar og metaforsignal om mat

Dei forklarande metaforane er kommenterte ovanfor, men for ei oversiktleg framstilling, gjev eg dei att nedanfor:

- Vi bruker dem [populære reklameslagord] til å «**krydre**» dagligspråket vårt (Fstcd 9: Reklame)
- Målet er ofte å sette deltakerne fast, å «**tenne dem**» eller å «**grille dem**» (Ni9: En verden av påvirkning).
- ... og suppa blir selvfølgelig god. **Slik kan vi gjøre når vi forteller historier også.** Selv det magreste utgangspunkt kan bli bra hvis vi sper på med de rette «**grønnsakene**». Og har vi i tillegg et ordentlig kjøttbein – **det vil si** en riktig god historie – å legge i gryta i stedet for spikerer, kan «**suppa**» bli virkelig velsmakende (Sos 8: Fortelling).
- Det er ikke uten grunn at amerikanerne **kaller** disse musikkvideoene «**eye candies**» – musikalske godterier (musikalsk snadder) for øyet! (Oed 9: Musikkvideo som reklame)
- Det mest interessante med disse er ikkje korleis dei er signaliserte, men kva dei betyr. Reklameslagord er krydder, fjernsynssjåing er kannibalisme og fortæring av usunn kost, og elevtekstar er husmannskost.

Dominerande trekk innan kjeldeområdet mat

Ser ein matmetaforane under eitt, er det fleire døme på tillaging enn på eting og fordøying. Dette er då også i samsvar med at omtalen av å skrive og tale har fått meir plass enn omtalen av å lese og lytte.

Nokre metaforar kan villeie oss, mens andre kan rettleie oss. Eg vil tru at metaforar som har med fordøying å gjere har eit potensial for å kunne rettleie, men dette potensialet er ikkje utnytta av lærebokforfattarane. Det er ikkje vanskeleg å få auge på at lærebøkene i norsk, om ein ser dei under eitt, ikkje legg særleg vekt på å la elevane få del i kunsten å fordøye det dei høyrer, ser og les. Dette kan eksemplifiserast ved at bøkene legg stor vekt på å forklare elevane korleis dei skal skrive og snakke, men gjev lite rettleiing i kunsten å lytte og lese⁸⁶.

Vidare er det eit tydeleg trekk at sakprosaetekstar er framstilt som meir kryddertrengande enn skjønnlitterære tekstar, at elevtekstar generelt er kjedelegare mat enn til dømes essayistiske tekstar, og at fjernsynsprogram generelt er omtalt som mindre næringsrik mat enn andre kommunikative uttrykk. Debattprogram på fjernsyn er dessutan å likne med kannibalisme.

5.2.11 Vatn

Eit kjeldeområde med positivt forteikn er vatn. Her er det snakk om kjelder, flyt og straum.

Kjelder

Eg har før vore inne på at uttrykket *stoff* har ei metaforisk side. Det same gjeld uttrykket *kjelde*. Dette er eit uttrykk eg er så van med å bruke at eg måtte arbeide med å framkalle det konkrete kjeldeområdet. Særleg vanleg er kjeldearbeid etter L97 der prosjektarbeid var viktig i alle fag. Og det er mange uttrykk i materialet som har med kjelder å gjere:

- Mens vi leter etter *kilder* (Peg 9: Vi skriver saklitteratur)
- Her henter dere opplysninger fra forskjellige *kilder* (Fstcd 10: Tema-og prosjektarbeid)
- Ikke alle *kilder* er like *mye til å stole på* (Ni8: Sakprosa)

Så langt er kjeldebegrepet som vi ser reservert for saklitteratur.

Teksten som sjø eller elv

Når kjeldene blir mange og kraftige nok, blir teksten ein skaper ut frå dei, ei elv eller ein sjø eller i alle fall ein behaldar med flytande innhald. Det er ulike element i kjeldeområdet som blir aktiviserte, i dette tilfellet skummet på overflata av sjøen:

- En lese måte som har til hensikt å gi oversikt, **kalles skumlesing** (Fstcd 8: Lær å lære)

I andre høve kan det vere klart at teksten er ei elv, som her:

⁸⁶ Det skal her leggjast til at *Språk og sjanger* og *Pegasus* er dei læreverka som legg mest vekt på å rettleie innanfor emna lytting og lesing. I desse verka er det ikkje berre studieteknisk lytting og lesing som blir omtalt, men også lytting i samtale og lesing av skjønnlitteratur.

- La fabelen *munne*⁸⁷ *ut* i eit ordtak eller eit visdomsord (Sos 9: Studieteknikk)

Om teksten eller handlinga i ei forteljing er ei elv eller ein sjø, blir dette uttrykket ganske brutalt:

- Leseren *kastes rett ut* i handlingen (Fstcd 10: Sjangeroversikt og litterære virkemidler)

Men det kjem an på kva slags elv det er snakk om:

- Noen historier flyter av sted **som en stillefarende elv**. Andre fortellinger **likner mer** en flomdiger bekk der de kaster seg ut i dramatiske hendelser (Sos 8: Fortelling)

Flyt og straum

Flyt i tekstar er også ein vanleg metafor i materialet:

- Teksten bør også ha god *flyt* og variasjon i språket. (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Var det god *flyt* i språket (Sos 8: Lesing og leselogg)
- For at det skal vere god *flyt* i en tekst (Gs 8: Å skrive – å produsere en tekst)
- Vi kan stokke om på rekkefølgen slik at det blir fin *flyt* i informasjonen (Sos 10: Sakprosa)
- Å lære å lese *flytende* (Ni10: Kommunikasjon i språk og bilder)
- Du hører best om språket *flyter* når du leser høyt for deg selv eller andre (Peg 8: Å skrive en fortelling)
- Øv flere ganger så det blir god *flyt* i opplesningen (Peg 8: Muntlig bruk av språket)

Flyt er her brukt om både skrivning og lesing, også høgtlesing.

Straum er eit kjent element i elvar og sjøar:

- Det er viktig at publikum opplever pauser i en informasjons*strøm* (Sos 10: Sakprosa)
- La spørsmålene *strømme* helt fritt (Ni8: Sakprosa)
- *Strømmen* av forslag kan bli enda større (Gs 8: Å skrive – å produsere en tekst)
- Orda *strøym*er over oss – på skulen, i kyrkja, frå politikarane (Gs 9: Språklege verkemiddel)

Dersom straumen blir for sterk, er det snakk om flom og overflødig vatn, og då kan det til og med vere fare for livet:

- Er noe av det som står her, *overflødig* (Oed 10: Fra dagbok til sakprosaetekster)

⁸⁷ Å *munne ut* i er eit uttrykk som heng saman med *elvemunning*, som igjen kjem av *munn*. Uttrykket er det ein i klassisk retorikk kallar katakrese, som er ord som er blitt ein del av det naturlege ordforrådet og som er blitt det ein kan kalle ein nødvendig metafor, på linje med stolbein og foten av fjellet. Når slike uttrykk blir brukte om abstrakte fenomen, som til dømes tekstar, er det snakk om metaforisk bruk.

- Du **nærmest drukner** i stoff (Sos 10: Sakprosa)

Vatn er i det heile ein positivt lada metafor. Dersom vatnet manglar, blir det lite å glede seg over. Her er det freistande å ta med ein metafor utanfor materialet:

- Publikum var grundig lei av det *tørre* preiket taleren øste utover dem (Ni9: Jeg vil holde en tale).

Også i folkeleg tale er det vanleg å skilje mellom saftige tekstar og tørre tekstar.

Systematiske metaforar om vatn

	<i>INFORMASJON ER KJELDER</i>	<i>MANGEL PÅ MOTSTAND ER FLYT</i>
Samtale		
Diskusjon		
Lesing		Ja
Skriving		Ja
Reklame mm		
Internett		
Forteljning		
Litterær sakprosa		
Funksjonell sakprosa	Ja	

Kjeldemetaforen er systematisk brukt berre om funksjonell sakprosa, og det er overraskande, sett i lys av at Internett etter kvart er blitt ein stad der elevar leitar etter kjelder og informasjon. Det er med andre ord ikkje tilgangen på kjelder som blir framheva i omtalen av Internett. Flytmetaforen, brukt om mangel på motstand, er brukt i omtalen av lesing og skriving. Flyt er eit vanleg norsklærarord, brukt om tekstar som har god samanheng (Zwicky 1984, Askeland 1984).

Forklarande metaforar om vatn

Også innan dette kjeldeområdet må ein leite med lys og lykte etter forklarande metaforar og metaforsignal. Men nokre få enkle førekomstar er det:

- En lese måte som har til hensikt å gi oversikt, **kalles skumlesing** (Fstcd 8: Lær å lære)
- Du **nærmest drukner** i stoff (Sos 10: Sakprosa)

Den første forklarar, mens den andre dempar. I tillegg har vi ein metafor som kan kallast underhaldande:

- Noen historier flyter av sted **som en stillefarende elv**. Andre fortellinger **likner mer** en flomdiger bekk der de kaster seg ut i dramatiske hendelser (Sos 8: Fortelling)

Dominerande trekk innan kjeldeområdet vatn

Denne metaforen synest å vere godt innarbeidd i norskfaget, om enn ikkje på alle felt. Det er meir snakk om flyt i skrivne tekstar enn i munnlege tekstar, og meir i skrift og lesing enn i tale. Det er få metaforar som har fokus på lesaren eller lyttaren, og i den grad det finst slike, handlar dei eigentleg om sendaren, som får råd om å formulere seg slik at publikum vert rive med av ordstraumen.

Som nemnt i kapittel 3, under forskning om metaforar om kommunikasjon, hevdar Wiseman at vassmetaforen har røtter langt tilbake, og at den er eit uttrykk for motstandslaus kommunikasjon eller kommunikasjon gjennom rørmetaforen. Dette treng ikkje gjelde heile kjeldeområdet, men dreier seg i første rekkje om uttrykk relaterte til flyt.

5.2.12 Eigedom

Nokre få metaforar i materialet framstillar tankar, idear og ord som eigedom.

- Bruk *egne* ord når du skriver referatet (Pegasus 9: Vi skriver saklitteratur)
- samtidig som du gjør stoffet til ditt *eget* (Norsk i niende: Fra dagbok til essay)
- gjenfortelle med *egne* ord (Ordet er ditt 10: Vi forteller og presenterer)
- Vær ikke redd for å bruke dine *egne* ord og uttrykk underveis (Norsk i åttende: Å fortelle)
- Øv dere på å gjenfortelle fabelen med *egne* ord (Norsk i åttende: Å fortelle)

At tankar og ord er sett på som eigedom, er knytt til at forståing er noko ein har tileigna seg og gjort til sitt gjennom å arbeide med eit emne. Hos Grady er denne mtaforen formulert som TANKAR ER EIGEDOM og Å LÆRE ER Å FÅ. For mitt formål vil det høve betre med metaforen *TANKAR ER TILEIGNA EIGEDOM* og *Å LÆRE ER Å TILEIGNE SEG*, for å få fram at den som lærer, er aktiv under arbeidet med å lære. Men som vedlegg 3 viser, er det svært få førekomstar i materialet av akkurat dette uttrykket, særleg om ein samanliknar med andre uttrykk som handlar om behaldarar, utveksling eller det å uttrykkje seg klart. *TANKER ER TILEIGNA EIGEDOM* er ein systematisk metafor berre om ein ser materialet under eitt.

5.2.13 Oppvarming og berøring

Metaforar som har med varme å gjere, handlar både om oppvarma tekstar, men også om å varme opp og setje fyr på den ein kommuniserer med:

- Har du opplevd den gode samtalen som *varmet* hjerte og sinn (Språk og sjanger 8: Samtale)
- Tenk deg at du opplever en *opphetet* diskusjon i klassen
- gir du *temperatur* til fortellingen din (Pegasus 8: Å skrive en fortelling)
- for å få opp *temperaturen* i fortellingen (Gjennom språket 8: Skildring, fortelling, novelle)

- Elevene får så velge fritt til de finner en tittel som de ”*tenner*” på (Gjennom språket (. Skildring, fortelling, novelle)
- *fengende* overskrift (Gjennom språket 8: Skildring, fortelling, novelle)
- gode og *fengende* slagord som vi husker lett (Språk og sjanger 9: Reklame)
- Sats på bilder med *fengende* slagord (Norsk i niende: En verden av påvirkning)
- Målet er å sette deltakerne fast, å ”**tenne dem**” (Norsk i niende: En verden av påvirkning)
- Filmer skal gjerne *fenge* fra første øyeblikk (Fstcd 9: Reklame)
- hvis ikke musikken *fenger* (Sos 9: Musikk og musikkvideoer)

Dette er uttrykk som støttar opp under metaforen ENTUSIASME ER ELD (Kövecses 2002: 203), som også er ein systematisk metafor brukt om reklame, film og fjernsyn. Etter at interessa er vekt, er det om å gjere å etablere kontakt med reisepartnaren og halde på den. Ein måte å gjere dette på, er å bruke blikket:

- Det er lurt å ha *øyekontakt* (Gs 8- Vi snakker og skriver om en sak)

Kontakt kjem frå latinsk *contingere* som opphavelg betyr å *berøre*. Å ha augekontakt er eit metaforisk uttrykk relatert til metaforen Å SJÅ ER Å BERØRE, der auga er forstått som kroppslemmer ein kan bruke til å røre ved andre med. Andre metaforiske uttrykk for dette er *å kaste auga på*, *auga deira møttest*, og *ho kunne ikkje ta auga frå han*.

Berøring kan også gå føre seg med hjelp av ord og bilde:

- Å snakke sammen gir mulighet for god og direkte *kontakt* (Oed 8: Å ha kontakt med andre)
- Ein god tale informerer og *rører* ved oss (Gs 9: Essay, petitartikkel og kåseri)
- den (innledningen) skal jo *ta tak i* oppmerksomheten til mottakeren (Gs 10: Tekstuvikling)
- Begynnelsen skal *gripe fatt* i leseren (Gs8: Skildring, fortelling, novelle)
- bilder som *rører* ved følelsene våre (Peg 9: Argumentasjon i ulike medier)
- Hva er det ved fortellingen *som griper oss* (GS 8: Skildring, fortelling, novelle)

Skal reisa kome i stand, må begge partar berøre og bli berørt. Men det er viktig at begge partar har interesse av å kommunisere. Det er ikkje lurt å trengje seg på:

- Hun smiler og snakker direkte til deg, ikke *påtrengende* (Sos 9: Reklame)

Andre måtar kan og brukast for å få reisepartnarar på tekstreisa. I utgangspunktet er publikum uinteressert og kaldt. Men slikt finst det råd for:

- det (kan) være lurt å *varme opp* publikum med en morsom historie (Fstcd 8: Sakprosa)

Grady (1997: 293) kjem med framlegg om primærmetaforane KJÆRLEGE KJENSLE ER VARME ut frå eit tenkt samsvar mellom kjærlege kjensler og kroppsvarme, som

igjen er eit resultat av fysisk nærleik. Uansett er det her snakk om metonymi (BEHALDAR FOR INNHALD) i den forstand at publikum rommar kjenslene til publikum. Ein annan kjend metafor for kjensler er INTENSITET ER VARME (Kövecses 2002). Utgangspunktet for det metaforiske uttrykket å *varme opp publikum* må vere at publikum til vanleg er kaldt. Interesse er som nemnt ikkje noko ein kan ta for gitt..

5.2.14 Andre systematiske metaforar

Dersom ein ser materialet under eitt og ikkje i forhold til ein og ein aktivitet eller sjanger, finst det nokre få andre systematiske metaforar. To av dei er nemde ovanfor, nemleg

MINNET ER EI VOKSTAVLE og *Å VERE MERKSAM ER Å VERE VAKEN*

I tillegg er desse to metaforane systematiske på tvers av sjangrar og aktivitetar:

Å KOMMUNISERE ER Å LAGE MAT

- hans (Nils Kjærs) skrifter er ennå vurdert som *godbiter* for lærde folk med god språksans (Sos 9:Essay og essayliknende tekster)
- Kva for ein programpost i radoen *byr på* kåseri? (Gs 9:Essay, petitartikkel og kåseri)
- Derfor kan artikkelforfatteren *krydre* med anekdoter og stemningsrapporter (Sos10:Sakprosa)
- Adjektiv – språkets *krydder* (Gs10:Tekstuvikling)
- Skal du presentere en forfatter, kan en liten morsom historie om han eller henne *krydre framføring*en (Oed10:Vi forteller og presenterer)
- ... og suppa blir selvfølgelig god. **Slik kan vi gjøre når vi forteller historier også.** Selv det magreste utgangspunkt kan bli bra hvis vi sper på med de rette «**grønnsakene**». Og har vi i tillegg et ordentlig kjøttbein – **det vil si** en riktig god historie – å legge i gryta i stedet for spikeren, kan «**suppa**» bli virkelig velsmakende (Sos 8: Fortelling).

LITTERÆRE SAKPROSATEKSTAR ER FAMILIAR

- Essay*familien* (Gs 9:Essay, petitartikkel og kåseri)
- Essayet har mange sjangers*lektningar* (Gs 9::Essay, petitartikkel og kåseri)
- Ein av desse *slektningane* heiter pamflett (Gs 9: Essay, petitartikkel og kåseri)
- Petitartikkelen er i *slekt* med både diktet og novella (Gs 9: Essay, petitartikkel og kåseri)
- Kåseriet er i nær *slekt* med essayet (Fstcd 9:Essay og kåseri)

Matmetaforen er kommentert ovanfor, under kjeldeområdet mat. Familiemetaforen er ei utviding av den døde metaforen *sjanger*, som jo betyr slekt. Ingen andre sjangrar enn essayet med slektningar er omtalte med familiemetaforar.

5.3 Metaforar om reise

Mentale aktivitetar og tekstar kan også bli framstilte som stader og landskap og også som ei reise gjennom eit landskap, der kommunikasjonsmåte er samanlikna med reisemåte, der formålet med kommunikasjonen er målet for reisa. Middelet for å nå målet er framkomstmiddelet, og kommunikasjonspartnarane er reisepartnarar. Reisepartnarane kan guide og følge kvarandre, og det som hindrar kommunikasjonen er vanskar på reisa.

Desse metaforane er ikkje så ulike dei vi finn i framstillingar frå Lakoff og Johnson i 1980 og 1999 (236 ff) og hos Lakoff og Turner i 1989 (80 ff). Mi framstilling ovanfor skil seg likevel frå deira på eitt punkt, nemleg at tekst, sjanger og medium er med som del av metaforane.

Reisa går nemleg føre seg både i og med hjelp av teksten, anten den no er munnleg, skriftleg og/eller digital. Reisa gjeld same om ein les, skriv, talar, lyttar eller tenkjer. Og før reisa i det heile kan bli noko av, er det visse førebuingar som må vere unnagjort. Ein kan til dømes *kartlegge emnet*, lage *tankekart* eller *orientere* seg på andre måtar i det mentale landskapet.

5.3.1 Å følge med og å guide

Dersom reisa skal vere ei felles reise, må dei reisande vere på same staden, eller følge kvarandre:

- *Følg med* i en del radio-og TV-programmer noen dager (Oed 8: Ungdom, radio og TV)
- Det er viktig at du ordner innholdet slik at leseren klarer å *følge* den røde tråden i teksten(Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Vis at du *følger med* når noen sier noe til deg (Oed 10: Vi forteller og presenterer)
- På den måten kan lytteren i alle fall vise at han *følger med* (Sos 9: Studieteknikk)
- Mange elever later som de *følger med* (Fstcd 8: Lær å lære)
- Hvis noen sa at det var vanskelig å *følge* med i teksten (Gs 8: Å skrive – å produsere en tekst)
- *Følg med på* diskusjonsgrupper noen dager før du selv skriver spørsmål eller innlegg (Oed 9: Å diskutere og argumentere)
- Hva skal til for at du *følger med* når noe leses opp (Oed 10: Vi forteller og presenterer)
- Slik blir seeren «*lurt*» til å følge med i det som skjer (Peg 9: Fjernsynsserier for ungdom)
- Reklamefilm har blitt en populær sjanger som folk gjerne vil *følge med* i (Peg 9: Reklame)

Døma handlar for det meste om munnlege tekstar, som opplesing, foredrag og fjernsynsprogram. Men det finst også døme frå diskusjonsgrupper og andre skrivne

tekstar. Vi merkar oss at fjernsynet er det einaste mediet som lurer folk til å følgje med. Elles er det mange andre sjangrar som kan guide oss utan at vi treng å vere redde for det:

- Når forfattere bruker humor i tekstene sine, er det nok først og fremst for å få leseren *til å stoppe opp*, trekke på smilebåndet og gjerne le (Oed 9: Taler, kåseri og essay)
- Da *føres* leseren tett opptil hendelsene (Sos 8: Fortelling)
- Forfatteren kan *ta* leseren *med* til fjerne land (Sos 8: Fortelling)
- På hvilken måte *tok* forfatteren *farvel* med leserne (Sos 8: Lesing og leselogg)
- Essayet skal slutte slik at leseren er *overlatt til sine egne tanker* når teksten er lest (Sos9: Essay og essayliknende tekster)
- Faktiske opplysninger må sjekkes nøye *så du ikke villeder* leseren (Ni 9: Fra dagbok til essay)

Guideuttrykka er breidt representerte, men ikkje brukte om reklame.

Den som guidar, kan tillate seg å *peike på* og *framheve* ting, nett som ein guide som tek ansvaret for å fortelje om det ein ser undervegs på reisa. Mange av oppgåvene til tekstar i lærebøkene er slike guidar som spør om kva forfattaren peikar på eller framhevar.

5.3.2 Mange slags reiser og framkomstmiddel

Nedanfor er det registrert reiseuttrykk om tenking, lesing, skrivning, samtale, diskusjon og monologar som munnleg forteljing og tale/foredrag. I tillegg har eg sett på kva slags reiseuttrykk som er brukte om fjernsyn, datamaskinar og Internett.

5.3.3 Tankereiser

At TENKING ER RØRSLE (Sweetser 1990) viser seg i mange metaforiske uttrykk:

- Kanskje har du opplevd noe spesielt som *setter* tankene dine *i sving* (Fstcd 9: Essay og kåseri)
- Den (oppgaven) *setter i sving* tankejakten på stoffet til teksten (Gs 10: Tekstutvikling)
- Det er alltid lettere å skrive når du har noe som kan få tankene *på gli* (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Fortellingen *setter fantasien i sving* (Gs 8: Skildring, fortelling, novelle)
- la fantasien *løpe* (Peg 8: Muntlig bruk av språket)
- Innenfor denne sjangren (...) kan du la fantasien *slippe løs* (Fstcd 9: Essay og kåseri)

Her er også teke med uttrykk som handlar om fantasi og førestillingsevne. Det siste uttrykket om fantasien (*la fantasien slippe løs*) kan tyde på at vi har ei førestilling om

at fantasien er eit villdyr, eller i alle fall noko som til vanleg må haldast i band. Slik sett ligg fantasien under mennesket i DEN STORE KJEDA.

Vidare finst det ei mengd med uttrykk som viser at tenking er ei reise gjennom noko:

- det er viktig å tenke *gjennom* (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Vi må tenke ekstra godt *igjennom* hva som er viktig å ta med (Oed 8: Å ha kontakt med andre)
- Tenk *igjennom* hva du vil si (Gs 8: Skildring, fortelling, novelle)
- Da (før foredraget) må du ha tenkt nøye *igjennom* det du vil si (Fstcd 8: Sakprosa)
- Språket som brukes i reklamen, er nøye *gjennomtenkt* (Oed 9: Reklame)
- Den som skriver, resonnerer seg *fram til* konklusjoner (Sos 10: Sakprosa)

Sweetser (1992:716) tek for seg dei metaforiske uttrykka om tenking som er vanlegaste i engelsk, som at vi går *frå premissar til konklusjon*, som ein *når* eller *kjem fram til*. *Reach a conclusion* kan også tilsvare det norske uttrykket *resonnere seg fram til ein konklusjon*. Eit anna uttrykk på norsk er *å trekke ein konklusjon*. Andre metaforar som handlar om tankereiser er *å komme til poenget*, *komme til konklusjonen* (t.d. i eit foredrag). Desse er tekne med under skrivereiser nedanfor.

Sweetser gjer eit poeng ut av at det på engelsk er forskjell mellom *think over* og *think through*, ut frå tanken om at om du har reist

over an area, you have seen more of it than if you have just travelled through it. [...] Thinking something through means that you have reached a conclusion and no longer need to think it over (Sweetser 1992:716)

Det er ikkje usannsynleg at vi har eit tilsvarande skilje i norsk. Men det ser ut til at lærebøkene i mitt materiale ikkje er så opptekne av det filosofisk retta *tenkje over*, men meir opptekne av mål og resultat og derfor bruker uttrykket *tenkje gjennom*. På den andre sida kan dimensjonen med å tenkje over bli teken vare på på andre måtar, ikkje minst i essayet, som blir framstilt som ein lite målretta sjanger, der det er brot i teksten:

- Vagn Steen filosoferer *hit og dit* i teksten sin (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)
- vi bolttrer oss i *tankesprang* (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)
- Det (kåseriet) er en lett *slentrende* tekst, en slags *tankereise* (Sos 10: Sakprosa)
- Essayet inneholder ofte *tankesprang* (Fstcd 9: Essay og kåseri)

Tankereisene i dei fire siste døma ovanfor foregår til fots. Vandring i emnet er då også ein vanleg måte å forklare skrivemåten i essayet på. Essayet er også knytt til det å filosofere og dermed tenkje over noko.

5.3.4 Lesereiser

Dei metaforiske uttrykka brukte om lesing framstiller lesing som ei reise gjennom eit mentalt landskap:

- Vi kan si at vi lesar når *vi orienterer oss* i skrift og bilder (Sos 8: Studieteknikk)
- Hvordan *finne fram* i en tekst (Ni8: Å lese og lytte for å lære)
- Dette *stoffet* må dere *gå gjennom* (Sos 8: Studieteknikk)
- når dere har *gjennomgått* nytt fagstoff i en time (Oed 8: Studieteknikk)
- *Gå til* andre kilder (Oed 8: Studieteknikk)

Midlertidige mål er stopp på reisa, eller pause:

- Gi seg selv *tenkepauser* i lesingen (Sos 8: Studieteknikk)
- Når du lesar en tekst andre har skrevet, har du behov for å *stoppe opp* og ta pauser *underveis* i lesingen (Oed 8: Fra tanke til tekst)

Skrivaren si oppgåve er å få den reisande motivert til å gå vidare:

- Det skapes en nysgjerrighet som får oss til å lese *videre* (Gs 10: Tekstutvikling)
- og det blir lettere å gå *videre* (Oed 8: Studieteknikk)
- Innledningen skal gjøre leseren interessert i å lese *videre* (Oed 8: Fra tanke til tekst)

I nokre av metaforane kjem det tydeleg til uttrykk at reisa har eit mål, nemleg å kome fram til slutten av teksten, helst så raskt som mulig, og dessutan å kome fram til vaksenlitteraturen:

- *Hopper du tilbake* i teksten og lesar det samme to ganger? Klarer du å kutte ut *tilbakehoppene*, vil *lesefarten* din øke (Fstcd 8: Lær å lære)
- du har *lagt bak deg* mye av barnelitteraturen (Sos 8: Lesing og leselogg)

I det siste tilfellet er det to metaforar som interagerer, nemleg *LESING ER EI REISE* og *LIVET ER EI REISE*. Barnelitteraturen er noko ein kan legge bak seg og vaksenlitteraturen er noko å strekkje seg etter. Dette er metaforar som tek for gitt at det er eit skilje mellom barnelitteratur og vaksenlitteratur, og at den første er mindre krevande og dessutan noko ein blir ferdig med.

Lesing er utan tvil ei reise, men materialet gjev ikkje mykje informasjon om kva slags reise det kan vere, og kva som er framkomstmidlet på reisa. Det er lite som tyder på at lesing blir oppfatta som ei felles reise sett frå lesaren sin synsstad. Ser vi det frå forfattaren sin synsstad, ser bildet noko annleis ut.

5.3.5 Skrivereiser

Skrivereisa er utan tvil framstilt som ei felles reise:

- Forfatteren skriver og *tek* leseren *med som en slags «taus samtalepartner»* (Sos 10: Sakprosa)

- Forfatteren er et skrivende jeg som *tar* leseren *med* på **en slags vandring gjennom** teksten (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)
- Med velplasserte stikk til personer og egne kommenter til det som skjer, gjør kåsørene sine tankeprang og *trekker* oss andre *med* (Sos 9: Essay og essayliknende tekster)
- Ofte blir leseren invitert til å utforske emnet *sammen med* forfatteren (Fstcd 9: Essay og kåseri)

Likevel er det ingen tvil om at skrivaren har det største ansvaret for at det blir ei vellukka reisa:

- Foredragsholderen må selv *bære fram* informasjonen i artikkelen (Sos 10: Sakprosa)

Andre trekk ved skrivemetaforane er vandring:

- Essayisten *vandrar leikande frå* det eine emnet *til* det andre. Han slepp til assosisjonar og utnyttar tankepranga sine. I mellomtida kan det bli mange *omvegar* i teksten. **Vi kan seie at** essayisten er *ute på streiftog* eller at han tek seg *spaserturar* i stoffet (Gs 9: Essay, petitartikkel og kåseri)
- Ta **«avstikkarar»** i emnet (Gs 9: Essay, petitartikkel, kåseri)
- Forfatteren må likevel (...) alltid *komme tilbake til* temaet (Fstcd 9: Essay og kåseri)

Vandreaspektet er stort sett avgrensa til essay, kåseri og uforutseielege sjangrar som samtalen. Men sjølve det å foreta ei reise frå start til mål er noko som gjeld alle tekstar. Essayisten skil seg ut fordi han somlar med å kome fram til målet. I andre sjangrar kan det haste meir:

- En måte å innlede på er å *gå rett på sak*(Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Aktiviteter kan hjelpe deg *i gang* med skrivingen (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Flere oppgaver går ut på å skrive *videre* (Oed 8: Fra tanke til tekst)
- Skriv *i vei* (Oed 8: Fra tanke til tekst)

Det er likevel ikkje slik at dei andre sjangrane er foruseielege. I forteljingar er det til dømes ein snuplass, eller eit vendepunkt, der handlinga tek ei anna retning:

- Handlingen har ofte et *vendepunkt* (Fstcd 10: Sjangeroversikt og virkemidler)

Læreboekene eg studerer her, er som nemnt prega av at det er lagt vekt på prosessorientert skriving. I slik skriving er det ikkje nok å skrive teksten, den skal også gåast gjennom, og ikkje berre ein gong:

- Nå er tida kommet til den siste *gjennomgangen* av teksten din (Oed 8: Fra tanke til tekst)

Kva slags reise er det så snakk om i omtalen av skriving? Førekomstane ovanfor er i hovudsak konsentrerte om vandring til fots. Også uttrykk som å *komme ut på viddene*, som også finst i materialet, vitnar om at det er snakk om å gå seg vill.

Kva slags landskap er det skrivereisa går føre seg i? Der landskapet blir synleg i språket, er det i form av stigning mot eit høgdepunkt i omtalen av episke tekstar:

- (Fortellingen har) *stigning mot et høydepunkt* (Gs 8: Skildring, fortelling, novelle)

Også sakprosaetekstar kan ha høgdepunkt, t.d.i retorisk argumentasjon, der argumentasjonen kan byggast opp som ein tretrinnsrakett, der det siste og beste argumentet er det som skyt ut raketten. Denne og liknande metaforar er behandla under kjeldeområdet kamp tidlegare.

5.3.6 Samtale- og diskusjonsreiser

I materialet er det eit rikt tilfang av metaforiske uttrykk om samtale- og diskusjonsreiser. Først uttrykk brukte om samtalen som reise generelt:

- Ofte *starter* den (samtalen) i det hverdagslige før praten går *videre* til det som som tynger oss (Sos 8: Samtale)
- Vi prater *i vei* om det vi har lest (Sos 8: Lesing og leselogg)
- Du avbryter ikke, men forteller med dette at du *henger med*. Slik får du den som snakker, til å snakke *videre*. (Peg 8: Muntlig bruk av språket)

Det siste dømet ovanfor, der lyttaren *heng med*, får fram eit anna aspekt i tillegg til reiseaspektet, nemleg at det å lytte kan vere å henge bak på eit køyretøy. Då gjeld det om å ikkje miste taket, slik at ein ikkje *dett av lasset*. Slike uttrykk er behandla under hindringar på reisa nedanfor.

Å samtale er framstilt som å vere på reise. Samtidig er språket og samtalen det køyretøyet eller framkomstmiddelet som fører til målet for reisa. Nokre gongar har samtalepartnarane kontroll over framkomstmidlet og reiseruta:

- Tenk på alle de sosiale samtalene du har *ført* (Sos 8: Samtale)
- Hvor mye bør dere selv *føre* ordet i samtalen (Sos 10: Sakprosa)
- Når vi snakker om bøker, kan vi si at vi *fører* en litterær samtale (Sos 8: Lesing og leselogg)
- Fru Berg kunne ha *snudd* samtalen (Ni8: Samtalen og intervjuet)
- Slik driver du samtalen *framover* (Peg 8: Muntlig bruk av språket)

Det er forskjell på å *føre ein samtale* og å *drive ein samtale framover*. I det siste dømet er aspektet med å *reise mot eit mål*, meir tydeleg. Uttrykket *drive* får tydelegare fram at ein samtale kan vere vanskeleg å ha kontroll over, på same måten som det kan vere vanskeleg å ha kontroll over ein dyreflokk.

Samtalen kan også opplevast som eit framkomstmiddel som går av seg sjølv, i alle fall eit stykke på veg:

- Merk deg hvordan samtalen *går* (Peg 8: Muntlig bruk av språket)
- situasjoner der praten *går* av seg selv (Oed 10: Vi forteller og presenterer)

- Samtalen bringes inn på nye *spor* (Sos 8: Samtale)

Kva slags reise er det så samtalen er, og kva slags framkomstmiddel blir brukte?

Samtalen er av og til ei reise til fots, som i denne metaforen:

- å være på *talefot* med (Oed8: Å ha kontakt med andre)

Elles er det framkomstmiddelet som gjev flest haldepunkt for å utforske kva reise-
måte det er snakk om:

- Blir det riktig ille, kan vi forsøke å få til *en omstart* på hele samtalen (Sos 8: Samtale)
- Har du opplevd å kjenne at samtalen *stopper opp, skjærer seg helt, avsporer* totalt (Sos 8: Samtale)
- Hvor ofte må vi ikke ty til *ro-seg-i-land-samtalen* når vi har kommet *ut på viddene* (Sos 8: Samtale)

Det første dømet, med uttrykket *omstart*, kan vise samtalen som løp eller samtalen som maskin, då det er på desse områda eit slikt uttrykk vanlegvis blir brukt. Det andre dømet er metaforisk sett svært rikt, då samtalen som motor (skjære seg) er kombinert med samtalen som køyretøy på skinner (avspore). I det siste dømet finn vi også to ulike metaforar, nemleg samtalen som robåt (framkomstmiddel) og samtalen som vandring (reisemåte). Om dette er systematiske metaforar i materialet, skal eg komme tilbake til avslutningsvis i kapitlet.

Også diskusjonen er utan tvil framstilt som reise:

- Vi samtaler oss *fram til* å forstå et problem og finne løsnung på det (Sos 10: Sakprosa)
- *komme fram til* en avgjørelse (Ni8: Ordet er ditt)
- I oppsummeringen kan det komme fram at man har diskutert *seg fram til enighet* (Oed 8: Å ha kontakt med andre)

Som samtalen er diskusjonen ein sjanger som må førast eller styrast:

- I det daglige er det ingen som bestemmer hvordan en diskusjon skal *føres* (Sos 9: Debatt og diskusjon)
- En møteleder skal *styre* diskusjonen (Oed 8: Å ha kontakt med andre)
- Han skal også *stoppe diskusjonen* når han hører at det ikke kommer fram nye argumenter (Peg 8: Muntlig bruk av språket)
- jo mer *styring* må det til for at ikke diskusjonen *løper løpsk* og blir bare kaos (Ni8: Ordet er ditt)
- Når diskusjonen *sporer av*, må ordstyreren gripe inn (Fstcd 8: Å si sin mening)

Det nest siste dømet ovanfor viser at det kan vere vanskeleg å kontrollere ein diskusjon. Diskusjonen er då som ein hest som spring sine egne vegar innan metaforen *EIN DISKUSJON ER EIT DYR*. Det siste dømet, der diskusjonen sporer av,

viser metaforen *DISKUSJON ER EIT KØYRETØY PÅ SKINNER*. Om desse er systematiske, skal eg komme tilbake til avslutningsvis i kapitlet.

Kva slags reise er så ein diskusjon? Kanskje ei togreise, men og ei reise med hest og kjerre. Kanskje ei felles målretta reise, der ein skal kome fram til ei felles avgjerd, men og ei reise der det er om å gjere å få den andre til å flytte seg og kome over til eigen ståstad. Det er interessant å sjå at mange av døma legg vekt på prosessen og på det å ikkje ha eit fasttømra standpunkt på førehand.

5.3.7 Forteljingsreiser

Reisemetaforane brukte om forteljning er færre enn dei som er brukte om samtalen og diskusjonen, men dei er til gjengjeld sterkt prega av samspelet med publikum:

- Tenk dere at dere *gjør en reise fra sted til sted* i fabelen (Ni8: Å fortelle)
- Legg inn små *pauser* som holder på stemningen (Sos 8: Fortelling)
- du *trekker* lytterne lettere *med deg* (Peg 8: Muntlig bruk av språket)

Vidare er det gjennomgåande at forteljaren eller talaren har hovudansvaret for at teksten blir ført fram til målet, som er å kome fram til slutten av teksten.

5.3.8 Reising via reklame, film og fjernsyn

Reklamereisa er ei reise for seg. Her handlar det både om å følgje med, stoppe opp og å bli leia og villeia:

- Reklamefilm har blitt en populær sjanger som folk gjerne vil *følge med i* (Peg 9:Reklame)
- finne overraskende vrier og poenger som får oss til å *stoppe opp* (Fstcd 9:Reklame)
- noko som får lesaren, lyttaren eller sjåaren til å *stoppe opp* (Gs 9:Reklame)
- Overskriften skal *lede oss* til å se på resten av teksten (Oed 9:Reklame)
- *villedende* reklame (Fstcd 9:Reklame)

Reklamereisa er i utgangspunktet ei utagerande reise:

- Men kan reklamemakerne *ta skrittet* fullt ut (Peg 9:Reklame)

Men dersom ein går for langt, kan det bli behov for reglar:

- Skriv forslag til *kjøreregler* for dem som lager reklame (Oed 9:Reklame)

Som vi hugsar, var omtalen av reklame under objektmetaforane ganske negative, prega av kamp og det å treffe målet. Reisemetaforane om reklame er litt meir positivt vinkla. Her blir reklamen framstilt som noko ein legg merke til, som noko dristig, men også som noko som kan villeie oss og som treng regulerast med reglar.

Med omsyn til reisemetaforar viste fjernsynet og filmen seg som lite produktive. Eg fann berre ein reisemetafor, brukt om fjernsynet:

- Vi kan *reise til fremmede land* uten å løfte oss fra stolen (Ni9: En verden av påvirkning)

Reiseaspektet er med andre ord ikkje det mest interessante ved fjernsynet slik lærebokforfattarane ser det, og den fjernsynsreisa som er omtalt, er nærmast ei latskapsreise.

5.3.9 Reising via Internett

Når det gjeld Internett, er det eit poeng å skilje mellom ytre sider ved Internett, som grensesnitt, tastatur og programvare, og indre sider, som gjeld det å vere på og bruke Internett. (Jf Maglio og Matlock omtalt under 3.10). Dei lærebøkene eg har undersøkt har i tillegg omtale av tekstbehandlingsprogram og programvare som ikkje har med Internett å gjere. Vidare er det viktig å ha in mente at dei bøkene eg undersøker, kom ut i perioden 1997-99, då Internett var eit etter måten nytt medium.

Bøkene omtaler blant anna tekstbehandlingsprogram som gjer det mogleg å reise i teksten:

- Å *bevege seg* i teksten (Peg 8: Skriveprosess – å skrive sammen med andre)
- Det fins flere måter å *flytte seg* på i teksten (Peg 8: Skriveprosess – å skrive sammen med andre)

Datamaskinen og programmet er framkomstmidlet som er meir eller mindre til å stole på:

- Harddisken kan *kræsje* (Ni9: En verden av påvirkning)
- Du får god hjelp til å *kjøre* stavekontroll (Ni9: En verden av påvirkning)
- Du trenger ikke rette ordet selv om maskinen *stopper* opp ved det (Peg 8: Skriveprosess – å skrive sammen med andre)

I det siste eksempelet er det eit metonymisk forhold mellom maskinen og programmet i form av behaldar for innhald.

Så til reisemetaforar brukte om Internett:

- Når du *kommer inn på* nettet, er det visse ting du må huske på (Gs 8: Brev)
- *kommer du til et annet sted* på Internett (Oed 8: Om studieteknikk – Internett)
- *Gå til* den sida det henvises til (Oed 8: Studieteknikk)
- *Gå inn på* NRKs hjemmesider. *Klikk deg fram til* Diskusjonsgrupper (Oed 8: Radio, interaktiv radio)
- *Gå inn* på Internett og *søk deg fram til* Odin (Oed 9: Taler, kåseri og essay)
- du får veiledning i å *gå videre* på nettet (Sos 8: Studieteknikk)
- For å *kome frå den eine staden (adressa) til den andre* (Gs 9: Internett – peiker ut i verda)
- for å *komme til* ein annan tekst på verdsveven (Gs 9: Internett –peiker ut i verda)
- korleis du *finn fram* på nettet (Gs 9: Internett – peiker ut i verda)

- Du vil se at det *er mange veier* ut av teksten (Sos 10: Studieteknikk)

Når det er mange vegar ut av teksten, kan reisa bli prega av prøving, leiting og famling:

- Du kan også *søke på* Internett (Peg 9: Vi skriver saklitteratur)
- *Gå på «lenkejakt» eller «nettjakt»* etter interessante funn (Sos 9: Litt om data og Internett)
- Det er bare å *lete seg fram* og *finne* de raske og gode *veiene* til det stoffet du er ute etter (Ni 9: Å være saklig og usaklig)
- dere *kommer ut i ukjent terreng* og vinner ny kunnskap (Sos 10: Studieteknikk)
- De sier det ødelegger familielivet at en *«forsvinner» langt ut på nettet* og snakker med alle andre enn familien (Ni 9: Å være saklig og usaklig)
- Mange **sammenlikner** Internett *med en jungel* (Ni 9: En verden av påvirkning)

Dei to siste uttrykka samsvarer truleg godt med den erfaringa folk har med å bruke Internett. Det er så mykje ein kan gjere på Internett at det er lett å gløyme kva ein i utgangspunktet hadde som ærend i utgangspunktet.

Kva er så Internett? Som uttrykka ovanfor viser, er det noko ein kan *gå inn på*, og det er dessutan ein *vev*, sjølv *verdsveven*. Modellen for veven er nok ikkje den tradisjonelle handarbeidsveven, men *kingelvevet*, der det er meir synleg at kvart ledd i veven heng saman med eit anna ledd. Og i forhold til brukaren, er dette ein *vev* som er oppe i lufta og ikkje nede ved bakken. Dette kjem fram gjennom uttrykk som:

- teksten er *tatt ned* fra Internett (Oed 9: Å lese og skrive dikt)

Den same bruken av *opp* og *ned* finn vi også i læringsplattformer, der det er snakk om å *laste opp* filer når ein skal legge inn tekstar og *laste ned* når ein skal hente ut tekstar. Internett er med andre ord både ein *vev* oppe i lufta og ein behaldar.

Det er i det heile mange metaforar som er brukte om Internett og som framhevar ulike aspekt ved fenomenet. Internett er ei jaktmark, ein *vev*, ein behaldar og ein jungel. Andre sider ved Internett viser seg når det blir snakk om reisemåtar. For det første er Internett sett på som eit framkomstmiddel:

- Med Internett har vi et *kommunikasjonsverktøy som tek seg over alle landegrensar* (Sos 9: Litt om data og skjermtekster)

For det andre er Internett eit landskap der ein tek seg fram med hjelp av klikking, rulling, surfing og køyring:

- Nå klikker du på Referanser og oppslagsverk, og *ruller nedover* til du finner ordbøker (Oed 8: Om studieteknikk – Internett)
- Ved hjelp av ulike søkeverktøy kan du *klikke deg vidare* (Sos 9: Litt om data og skjermtekster)
- Kanskje har du arbeidet med Internett lenge og er erfaren *nettsurfer* (Sos 9: Litt om data og Internett)

- *Trafikken* til NASAs webtjenere var så tett at det var umulig å komme fram (Ni10: En verden av påvirkning)

I dei to første metaforane ovanfor er det snakk om det Maglio og Matlock kallar ”outside actions”, altså bruk av tastatur, mus og det å klikke på ikon, mens dei to siste handlar om ”inside actions”, om å gå vidare til ei nettside eller å følge ein link. Internett blir her framstilt som eit landskap, som ein sjøveg og som ein bilveg.

5.3.10 Reisetempo og hopping

Fleire uttrykk har med tempo å gjere. Tempoet står i samband med hopping. Anten hoppar ein fram og tilbake, noko som kan seinke tempoet, eller ein hoppar over noko, som igjen kan auke tempoet. Og ein kan dessutan variere tempoet:

- [Sluker du bøker,] eller leser du *sakte* og får med deg de fleste detaljene (Oed 10: Vi snakker og skriver om litteratur)
- Vi husker for eksempel mer om vi *senker lesefarten* (Sos 9: Studieteknikk)
- Det betyr som regel å presentere konklusjonene og *hoppe over* detaljene (Oed 10: Vi forteller og presenterer)
- Noen ganger får vi *fart* i historien (Sos 8: Fortelling)
- For å få opp *farten* (...) i fortellingen bruker forfatteren mange substantiv og verb (Gs 8: Skildring, fortelling, novelle)
- Noen ganger kan det være virkningsfullt å variere *tempoet* (Oed 10: Vi forteller og presenterer)
- Vi bruker ofte korte setninger når teksten trenger *fart* (Gs 10: Tekstutvikling)
- Reklamespråket virker ofte *travelt* (Sos 9: Reklame)
- grep som gir *fart* og avveksling (Oed 9: Reklame)

Med utgangspunkt idesse metaforiske uttrykka om fart må det seiast at omtalen i lærebøkene er nyansert. Når det gjeld lesing, ser det ut til at lærebøkene er varsame med å gje råd om lesefart, og at dei stort sett gjev rom for individuelle lesestrategiar (nokre gjer slik og andre gjer slik). Med omsyn til skrivning er det også eit visst slingringsmonn, ein kan tydelegvis skrive historier med og utan fart. Men reklamespråket er ikkje så nyansert omtalt, det er stort sett *travelt* og har *fart*.

5.3.11 Hindringar på reisa

Hindringar for å nå målet er hindringar på reisa. Og hindringar kan vere så mangt, blant anna samanstøytar og kollisjonar:

- Hvis du *støter på* noe du ikke forstår (Oed 8: Om studieteknikk)
- Når en leser, vil en stadig *støte på* ord, uttrykk eller synspunkter som en lurar på (Sos 8: Studieteknikk)
- Har du *skrevet noe om andre som kan virke støtende* for dem når de leser det (Ni9: Fra dagbok til essay)

Andre hindringar kan vere at ein har for mykje å bere på. Lesereisa kan vere både lett og tung:

- Brevet fra naboen er skrevet uten avsnitt, og det gjør teksten litt *tung* å lese (Oed 9: Å diskutere og argumentere)
- Andre (...) *sliter med* bøker de ikke føler for (Sos 8: Lesing og leselogg)
- Men ofte kan en tykk, litt *tung* bok kan være den som gjev den helt store leseopplevelsen. Fordi du måtte *streve* med den, kan tilfredsstillelsen med å ha lest den og fått tak i innholdet bli desto større. (Peg 8: Leseprosjekt)

Ein underliggande metafor kan vere at vanskelege bøker er tunge å bere.

Kövecses hevdar at metaforen DIFFICULTIES ARE BURDENS er ein svært vanleg metafor i engelsk, og viser at dette også kjem til uttrykk i kroppsspråket:

Sometimes people do act out this metaphor, when they walk in such a way that suggests carrying a heavy load on one's shoulders. In these cases, physical symptoms can be seen as «enactments» of conceptual metaphors. A large part of learning the profession of acting involves the learning of how to act out certain conceptual metaphors (Kövecses 2002: 58)

Kroppsspråket er med andre ord også metaforisk, og meir fysisk og visuelt metaforisk enn verbalspråket. Men i omtalen av hindringar for kommunikasjon kan verbalspråket vere svært tydeleg metaforisk i den forstand at det er mogleg å sjå den aktuelle situasjonen for sitt indre auge:

- Leseren kan derfor «*hoppe av*» nyhetsartikkelen og likevel få noe ut av den (Oed 8: Sakprosa)

5.3.12 Å ha noko å halde seg til

Den som skal ut på ei felles reise og som skal skrive, fortelje, lese eller lytte treng å ha noko å halde seg til eller støtte seg på:

- Vi har bare annonseringen *å holde oss til* (Oed 8: Ungdom, radio og TV)
- Blir replikken for lang, eller hvis den ikke *holder seg til* saken (Oed 8: Å ha kontakt med andre)
- Noter noen få stikkord på forhånd som *støtte* (Ni8: Ordet er ditt)
- Overskrifter og mellomtitler er laget for å gi verdifull *støtte* til leseren (Ni8: Å lese og lytte for å lære)
- Den som skriver sakprosa, må derfor *holde seg* mye strengere *til* det som er sant (Ni8: Sakprosa)
- Når vi skriver en artikkel, *holder vi oss til* den oppgitte saken (Gs 8: Vi snakker og skriver om en sak)

Og skuleeleven som skal skrive for å få god karakter, har fått klar melding:

- Du skal *holde deg til* oppgaven (Gs 10: Tekstuvikling)

Men det gjeld å gå åleine, støtte seg til kjelder og kunnskap, og ikkje bruke kva som helst og kven som helst som krykkjer:

- mange *støtter seg på* kilder, folk med kunnskap og til og med kjendiser (Sos 9: Studieteknikk)

Saker og tekstar kan vere haldepunkt på reisa, og overskrifter og kjelder kan vere støttestavar. Men kjendisar er ikkje særleg godt reisefølgje i lærebøkene si verd.

5.3.13 Forklarande metaforar og metaforsignal om reising

Gjennom dei heller få forklarande metaforane får vi eit bilde av blant anna samtalen og essayet. Samtalen er ein stafett og essayet ein (lite planlagt) blomstertur:

- Samtalen kan utvikle seg **som** en slags *tankestafett* (Sos 8: Samtale)
- **Vi kan seie at** essayisten er ute på *streiftog* (Gs 9: Essay, petitartikkel, kåseri)
- **Tenk deg at** du er på *tur i skogen og går langs en sti. Plutselig ser du noen blomster som du bare må undersøke. Du beveger deg dermed bort fra hovedstien en lang stund, mens du fremdeles er i skogen. Etterpå går du inn på hovedstien igjen, men etter en stund tek du gjerne enda en avstikker. Slik er det når du skriver essay også... (Oed 9: Taler, kåseri og essay)*

Den siste metaforen er ei heller konkret forklaring på kva slags reise essayet kan vere, og mykje meir konkret enn den vanlege metaforen dei fleste bøkene byr på, nemleg *tankesprang* eller å ta *avstikkarar* i emnet.

Også i omtalen av forteljing finn vi forklarande metaforar knytte til reising:

- Det blir **nesten som om** fortelleren tar leseren i hånden og leier ham eller henne forsiktig inn i handlingen (Niå: Å fortelle)
- Hovedpersonen ”**reiser**” ut av fortellingen og over i søvnen (Peg 8: Å skrive en fortelling)

Ein annan, litt meir avansert metafor, byr på heilt andre metaforsignal enn dei vi før har sett:

- For en **TEKST** med altfor MANGE uthevinger og **UTROPSTEGN** og **STORE OG FEITE BOKSTAVER** blir ofte **MASETE** og **SLITSOM** å **LESE!** (Ni8: Å lese og lytte for å lære)

Her har vi det same verkemidlet vi finn i figurdikt, der dikt om ein katt ser ut som ein katt eller dikt om ein båt er forma som ein båt. Innan den kognitive metafortradisjonen vil ein kunne formulere metaforen **INNHALD ER FORM**. I dømet ovanfor blir metaforen presisert til **MEIR INNHALD ER MEIR FORM**.

Andre meir konvensjonelle måtar å markere på, gjennom hermeteikn, er det fleire eksempel på:

- Leseren kan derfor «**hoppe av**» nyhetsartikkelen og likevel få noe ut av den (Oed 8: Sakprosa)
- Slik blir seeren «**lurt**» til å følge med i det som skjer (Peg 9: Fjernsynsserier for ungdom)

- Ta «**avstikkarar**» i emnet (Gs 9: Essay, petitartikkel, kåseri)
- Forfatteren skriver og tar leseren med som en slags «**taus samtalepartner**» (Sos 10: Sakprosa)

Om Internett er det brukt etter måten mange forklarande metaforar, truleg fordi dette er eit nytt medium i norskfagleg samanheng:

- **Tenk på et edderkoppnett, så ser du for deg** hvordan millioner av meter ledning binder datamaskiner sammen over hele verden (Oed 8:Å bruke Internett)
- Du har kanskje hørt om ”**Den verdensomspennende veven**” (Oed 8:Å bruke Internett)
- **WWW kalles også** verdensveven (Nin:Debatter på Internett)
- Gå på ”**lenkejakt**” eller ”**nettjakt**” (Oed 8:Å bruke Internett)
- Slike merkte område på skjermen **blir kalla peikarar** (Gs 9: Internett)
- Når du klikkar deg frå tekst til tekst, **seier** vi at du *surfar* på nettet (Gs 9: Internett)
- Internett **er som** en stor kringkastingsstasjon (Nin:Debatter på Internett)
- De sier at det ødelegger familielivet at en ”**forsvinner**” langt ut på nettet og snakker med andre enn familien (Oed 8:Å bruke Internett)

Eit hovudintrykk er likevel at reisemetaforar ser ut til å bli tekne for gitt i omtalen av dei fleste sjangrane og aktivitetane, men unntak av essayet og Internett.

5.3.14 Systematiske metaforar om reising

	Å KOMMUNISERE ER Å REISE	Å TALE/SKRIVE ER Å GUIDE	Å LYTTE/LESE ER Å FØLGJE	EIN SJANGER ELLER EIT MEDIUM ER EIT FRAMKOMST- MIDDEL
Samtale	Ja		Ja	Ja
Diskusjon				Ja (ukontrollerbart)
Lesing	Ja		Ja (fort)	
Skrivning	Ja			
Reklame mm	Ja	Ja		
Internett	Ja (frå stad til stad i eit nett)			Ja
Forteljing	Ja	Ja (fort og med temperatur)		Ja (delvis ukontrollerbart)
Litterær sakprosa	Ja	Ja (med avstikkarar og omvegar)		
Funksjonell sakprosa	Ja	Ja		

	<i>FORSTÅING ER OVERSIKT OVER REISA</i>	<i>VANSKAR PÅ REISA ER BYRDER</i>
Samtale		
Diskusjon		
Lesing	Ja	Ja
Skriving		
Reklame mm		
Internett		
Forteljing		
Litterær sakprosa		
Funksjonell sakprosa		

Ein systematisk metafor som ikkje er knytt til ein spesifikk aktivitet eller sjanger er *Å FORSTÅ ER Å TENKJE GJENNOM*. Ein annan er *Å KOMMUNISERE GODT ER Å HA NOKO Å HALDE SEG TIL*. Men desse er berre systematiske om ein ser materialet under eitt.

5.3.15 Dominerande trekk ved reisemetaforar

Innan reisemetaforane er det mange metaforiske uttrykk om å guide, men få om å følge. I det heile er det mange metaforar som handlar om kva skrivaren og talaren skal gjere, men få om kva oppgåver lesaren og lyttaren har. Vidare er essayet den sjangren der typen landskap er mest omtalt. Den sjangren som er omtalt med flest hindringsprega metaforar, er diskusjonen. Den er anten eit dyr som kan slite seg eller eit køyretøy på skinner som kan spore av.

Det elles ikkje så så mange forklarande metaforar innan reisedomenet. Ein grunn kan vere at reisemetaforar er metaforar vi tek for gitt og som vi derfor ikkje har oppdaga det pedagogiske potensialet i. Men om essayet og Internett er det brukt etter måten mange forklarande metaforar, truleg fordi både essayet og Internett var nye emne i norskfaget på den tida bøkene var skrivne.

5.4. Oppsummering

Dei språklege metaforane gjev eit meir variert bilde enn dei systematiske metaforane. Dette gjeld generelt i omtalen av alle sjangrar og aktivitetar, og kjem naturleg nok av at det må vere minst fem førekomstar av ein språkleg metafor før metaforen kan kallast systematisk. Men eit generelt trekk som gjeld både dei språklege og dei systematiske metaforane og som gjeld både objekt-og reisemetaforar, er at det i omtalen av kommunikasjon er lagt mest vekt på sendarinstansen eller på den som guidar på reisa. Eit tydeleg trekk ved dei kjeldeområda som er relaterte til objektmetaforar, er at så å seie alle metaforane har fokus på sendarinstansen og ikkje på lyttaren eller lesaren. Vidare er det nokre kjeldeområde som skil seg ut ved at dei

har får forklarande metaforar, blant anna handarbeidsmetaforar. Eg har stilt spørsmål ved om desse ikkje lenger er produktive i norsk. Eg har også etterlyst meir aktiv bruk av musikkmetaforar og samspel med ungdoms interesse for og kunnskapar om musikk.

Går vi inn på dei einskilde metaforane, er pengemetaforen brukt minst og behaldarmetaforen brukt mest. Reklametekstar er dei mest aggressive tekstane, der våpenmetaforar er mest brukt. Vi har også sett eit skilje mellom forteljing og litterær sakprosa kontra funksjonell sakprosa, der dei førstnemnde er omtalte med meir menneskelege metaforar, blant anna knytt til tale og samtale, enn dei sistnemnde. Faglitterære tekstar som artiklar og referat er ikkje omtalt i samanhengar der det er snakk om å lage indre bilde, men er mykje omtalte med metaforar som handlar om bygging og konstruksjon og lys.

Vidare er det eit klart mønster at enkelte metaforar synes å vere tatt for gitt i norskfaget, blant anna sendemetaforen. Ikkje berre metaforar blir tatt for gitt, men også kunnskap om lesing og lytting. At kunnskap om lesing blir tatt for gitt blant norsklærarar, er godt dokumentert av Mortensen-Buan (2002). Det same synest å vere tilfellet med forfattarar av lærebøker i norsk.

Reklame, film og fjernsyn blir omtalt med negative metaforar, der reklamen er ein gedigen fangstreiskap som først og fremst lurer folk ved å spele på kjensler, mens film og fjernsyn kan vere dårleg åndeleg føde eller sovemiddel. Lærebøkene ser her ut til å følgje det som har vore vanleg i norsk mediehistorie, slik den er framstilt hos Tønnessen (2005) (Jf. 3.11), der alle nye medium har blitt møtt med skepsis.

Ser vi på dei systematiske metaforane, teiknar det seg eit klart mønster i retning av at behaldarmetaforen, lysmetaforen og utvekslingsmetaforen er brukte om mest alle aktivitetar og sjangrar. I den siste er det meir vekt på å sende enn på å ta imot, og når det er snakk om utveksling mellom kommunikasjonspartar, er det mest for å sjekke at mottakaren har forstått kva som blir sagt, ikkje for å få igang ein prosess av utveksling. Mottakaren og lesaren blir ofte omtalt i eintal, som om det er ein gitt storleik, og det er lite snakk om tekst på deling (jf Nystrands skilje mellom lesarar og lesaren som gitt storleik). Eit unntak ser vi der det er snakk eigedomsmetaforar og prosessorientert skriving, der det å dele, låne og få idear av andre er i fokus.

Dei systematiske metaforane om tekst som tale, framstillar essayet og forteljinga som samtale, mens reklame og funksjonell sakprosa er framstilt som einetale. Dette er gjennomgåande og seier mykje om kva som er kvardagsforståinga av kommunikasjon i skolen. At alle slags tekstar kan vere samtalar, er ikkje del av skolens kvardagsforståing av kommunikasjon.

Vidare er skriving klart framstilt som bygging og konstruksjon, mens lesing ikkje er det. Forteljinga er samanlikna med kunst, med mange ulike kunstartar, mens essayet først og fremst er musikk og utforsking. Metaforar om lys og om det å framstille ting som lette å identifisere (klare), er som nemnt brukt om alle sjangrar, mens vatn og flyt er eit kjenneteikn på funksjonell sakprosa, der det er om å gjere å

finne kjelder og informasjon. Flyt som mangel på motstand er brukt om skriving og lesing, noko som kan tyde på at ein først og fremst er oppteken av lesing av tekstar der det ikkje skal tenkjast særleg mykje eller der det ikkje skal vere nødvendig å stoppe opp i lesinga for å reflektere.

Metaforar relaterte til reise er som nemnt brukte om alle aktivitetar og sjangrar, men lite utnytta for pedagogiske formål til forklarande metaforar, om ein ser bort frå omtalen av Internett. Forklarande metaforar og metaforsignal er generelt lite brukt, men er meir brukt om essay, reklame og Internett enn om andre sjangrar og medium. I neste kapittel skal eg gå nærmare inn på kva for signal som er brukte for å svare på spørsmålet om korleis metaforane er signaliserte i tekstane.

Kapittel 6: Drøfting og avsluttande kommentarar

Innleiingsvis i forrige kapittel minte eg om problemstillinga og delspørsmåla som er slik:

Kva forståing av kommunikasjon kjem til uttrykk gjennom metaforar brukte om kommunikasjon i lærebøker i norsk for ungdomsskolen?

For å kunne svare på desse spørsmåla stiller eg følgjande delspørsmål:

- Kva for metaforar er brukte om grunnleggjande ferdigheiter i norskfaget som samtale, diskusjon, lesing og skriving?
- Kva for metaforar er brukte om kommunikasjon gjennom norskfaglege sjangrar som reklame og gjennom medium som film, fjernsyn og Internett?
- Kva for metaforar er brukte om kommunikasjon gjennom norskfaglege sjangrar som forteljing og litterær sakprosa og sjangrar som omfattar funksjonell sakprosa?
- På kva måte er metaforane signaliserte i tekstane?

Eg skal no ta for meg spørsmåla eitt for eitt. Analysen i kapittel 5 tok for seg både språklege og systematiske metaforar og gjekk etter måten grundig inn på å dokumentere dei språklege metaforane, som igjen er grunnlag for dei systematiske metaforane. I denne samanhengen kjem eg til å ta for meg dei systematiske metaforane og sjå korleis dei er fordelte på sjangrar og aktivitetar.

6.1 Systematiske metaforar om samtale, diskusjon, lesing og skriving

Oversikta nedanfor viser kva for systematiske metaforar som er brukte om samtale, diskusjon, lesing og skriving. Dei systematiske metaforane er som nemnt sette i versalar og kursiv for at dei skal kunne skiljast frå kognitive metaforar.

Oppsettet nedanfor relaterer seg til ei inndeling i objektmetaforar og reisemetaforar:

	Objektmetaforar	Reisemetaforar
Samtale	<i>KOMMUNIKASJON ER BALLSPEL Å KOMMUNISERE ER Å SENDE Å FORSTÅ ER Å GRIPE LETT Å IDENTIFISERE ER KLART</i>	<i>Å KOMMUNISERE ER Å REISE Å LYTTTE ER Å FØLGJE EIN SJANGER ER EIT FRAMKOMSTMIDDEL</i>
Diskusjon	<i>EIN TEKST ER EIN BEHALDAR Å KOMMUNISERE ER Å SENDE Å FORSTÅ ER Å GRIPE KOMMUNIKASJON ER BALLSPEL KOMMUNIKSJON ER Å KJEMPE ORD ER VÅPEN Å HA EI MEINING ER Å HA EIN STAD Å STÅ PÅ LETT Å IDENTIFISERE ER KLART Å VISE ER Å LEGGE FRAM</i>	<i>EIN SJANGER ER EIT FRAMKOMSTMIDDEL (delvis ukontrollerbart)</i>
Lesing	<i>EIN TEKST ER EIN BEHALDAR MINNET ER EI VOKSTAVLE Å LESE ER Å TØMME BEHALDARAR Å FORSTÅ ER Å GRIPE TEKSTAR ER TALANDE VESEN (leseloggen) LETT Å IDENTIFISERE ER KLART Å ORIENTERE SEG ER Å FÅ OVERSIKT MANGEL PÅ MOTSTAND ER FLYT</i>	<i>Å KOMMUNISERE ER Å REISE Å LESE ER Å FØLGJE (FORT) FORSTÅING ER OVERSIKT OVER REISA VANSKAR PÅ REISA ER BYRDER</i>
Skrivning	<i>EIN TEKST ER EIN BEHALDAR DET SOM ER GODT, ER RYDDIG Å FORSTÅ ER Å GRIPE KOMMUNIKASJON ER DELING Å KOMMUNISERE ER Å BYGGJE DET SOM ER DÅRLEG, ER SKEIVT LETT Å IDENTIFISERE ER KLART Å LAGE TEKST ER HANDARBEID Å LAGE TEKST ER HANDVERK MANGEL PÅ MOTSTAND ER FLYT TEKSTAR ER PRODUKT Å GJERE SEG FLID ER Å FINPUSSE</i>	<i>Å KOMMUNISERE ER Å REISE</i>

Systematiske metaforar om samtale, diskusjon, lesing og skrivning

Ser ein nærmare på inndelinga i objektmetaforar og reisemetaforar, vil ein sjå at det her ikkje dreier seg om eksklusive kategoriar, men at dei vil vere delvis overlappande. Dersom reiseskjemaet ligg til grunn for alt som er i rørsle, vil fleire av objektmetaforane, som til dømes sendemetaforar og ballspelmataforar kunne relaterast til rørsle og reising. Men inndelinga i objektmetaforar og reisemetaforar får likevel fram det som er ein vesentleg skilnad mellom metaforane i kva dei

framhevar, der objektmetaforane framhevar manipulasjon av objekt og eventuelle hindringar for dette, mens reisemetaforane framhevar rørsle i rommet og hindringar for rørsle.

Dei systematiske metaforane får fram det mønsteret som har vore teikna tidlegare. Det er eit rikare tilfang av objektmetaforar enn av reisemetaforar. Reisemetaforane handlar mindre om samspel gjennom guiding og følgjing enn om sjølve reisa og framkomstmidlet. Sett i lys av synspunkt frå Reddy, Linell og Taylor i kapittel 3, der nokre metaforar vart framstilte som meir i slekt med rørmetaforen enn andre, ser vi at både behaldarmetaforen, sendemetaforen, lysmetaforen og flytmetaforen er godt representert i omtalen av grunnleggjande ferdigheiter. Vidare er skrivning framstilt som å byggje, mens lesing ikkje er ei aktiv handling på same måten. Her er det snakk om å få ei oversikt over teksten og reisa, komme seg fort gjennom den og takle vanskar (byrder) undervegs.

Sett i lys av Nystrands skilje mellom å sjå skrivning som einvegsprosess og som samhandling, kan det sjå ut til at skrivning blir omtalt som begge delar. Skrivning er den einaste aktiviteten som er omtalt med utvekslingsmetaforar der kommunikasjon er deling av tankar og idear, truleg fordi lærebøkene legg vekt på prosessorientert skrivning som metode. Men omtalen av skrivning er også prega av lysmetaforen og flytmetaforen, og i andre samanhengar enn i omtalen av prosessorientert skrivning, er det referansar til lesaren og mottakaren som om dette skulle vere ein gitt storleik.

At lysmetaforen og kravet om klar kommunikasjon også er representert i omtalen av samtale, var kanskje ikkje å vente, i og med at samtalar som oftast har fleire turar, og dermed gir høve til å kome fram til ei felles forståing. Men også i omtalen av munnleg kommunikasjon er det lagt mest vekt på kva sendaren skal gjere, og svært lite vekt på kva lyttaren kan bidra med i arbeidet med å kome fram til forståing. Det er dermed sendaren som får det heile ansvaret for at forståing kan kome i stand. Men av og til kan kravet om at sendaren skal vere klar i kommunikasjonen, vere vanskeleg å forstå, som i dette utdraget frå ei av lærebøkene i materialet:

Å si sin mening

5

Muntlig språk og kommunikasjon

Kommunikasjon vil si at vi *meddeler noe til noen*. Når vi kommuniserer, formidler vi et *budskap*. Budskapet kan for eksempel være en enkel beskjed på telefonsvareren: «Hei, Tove, det er Erik! Kan du møte meg utenfor kinoen kl. 19.00? Jeg har bestilt billetter.»

Den som meddeler budskapet, kalles *sender*, og den som tar imot budskapet, kalles *mottaker*. I beskjeden som er gjengitt ovenfor, er Erik sender, Tove mottaker, og beskjeden er budskapet. Dette kan vi illustrere på følgende måte:

sender – budskap – mottaker

Erik – «Møt meg utenfor kinoen» – Tove

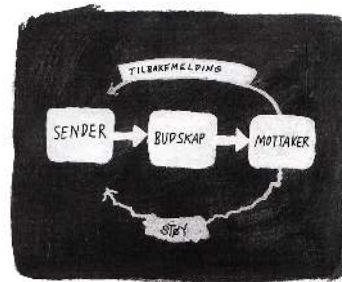
I denne modellen er mottakeren viktig. Det er en forutsetning at mottakeren oppfatter budskapet dersom kommunikasjonen skal virke etter sin hensikt. Se på dette eksemplet. Tove får følgende beskjed på telefonsvareren:

«Hei, Tove! Møt meg utenfor kinoen!»

I denne beskjeden er budskapet uklart. *Hvem* er det som vil møte henne i byen, og *hvorfor* skal hun møte opp? *Hvilken* kino har senderen i tankene? *Når* skal de møtes? Det er lett å se at Erik har tenkt for lite på Tove som skal motta beskjeden. Han må uttrykke seg klarere hvis hun skal forstå budskapet.

Når vi snakker eller skriver, er det viktig å tenke på mottakeren. For å kommunisere godt må vi uttrykke oss enkelt og forståelig og hele tida tenke på *hvem* det er vi henvender oss til. Det kan være lurt å spørre seg selv:

- 1 *Hvem* er mottakeren? En klassevenninne?
En politimann? En prest? En utlending?



Dersom ein skal lese denne teksten og ta den i beste mening, må vi tenkje oss at kommunikasjonspartnarane ikkje har snakka om å gå på kino i det heile tatt før meldinga blir lesen inn. Men meldinga tyder på at begge veit kva kino det er snakk om og kva film dei skal sjå. Og om partane først har snakka saman, kan dei ha snakka om både tidspunkt og billetter og alt det som blir etterlyst i lærebokteksten. Då blir det vanskelegare å seie seg samd i at «Hei, Tove! Møt meg utenfor kinoen!» er ei uklar melding på ein telefonsvarar. Her må det vere konteksten og kva partane har snakka saman om før som må avgjere kva som er klart og uklart. Eller som det er presisert i lærebokteksten: vi må heile tida tenkje på kven vi snakkar med og kva dei veit frå før. Og desse kinogjengarane treng ikkje presentere seg for kvarandre, men vil kjenne kvarandre att på stemma.

Det finst truleg ein skjult skuleregel om at ein alltid skal skrive med fullstendige setningar, og denne regelen ser ut til å gjelde uansett sjanger og situasjon i akkurat denne lærebokdiskursen og vere overordna vanlege reglar for kommunikasjon i vestleg kultur. Reglane er elles godt dokumenterte av Grice (1975), der han gjer greie for samarbeidsmaksimar som synest å gjelde i kommunikasjon mellom menneske. Ein av maksimane er denne: *Sei ikkje meir enn det som trengst!* Ein kan undre seg over kvifor slike reglar blir sette til side i lærebokdiskursen.

Lyskjeldemetaforen, eller kravet om å vere klar, er elles mykje brukt i materialet. Det som er overraskande, er at metaforen er i bruk også i omtalen av sjangrar der det er opplagt at dei som kommuniserer, kjenner kvarandre frå før og derfor kan rekne med at alt ikkje treng forklarast eller visast fram.

6.2 Systematiske metaforar om reklame, film, fjernsyn og Internett

Følgjande oversikt viser kva systematiske metaforar som er brukte om reklame, film, fjernsyn og Internett:

	Objektmetaforar	Reisemetaforar
Reklame, film og fjernsyn	<i>EIN TEKST ER EIN BEHALDAR Å KOMMUNISERE ER Å SENDE Å BLI FORSTÅTT ER Å NÅ FRAM KOMMUNIKASJON ER LEIK Å KOMMUNISERE ER Å KJEMPE Å KOMMUNISERE ER Å FANGE ORD ER VÅPEN TEKSTAR ER TALANDE VESEN (einetale) KJENSLER ER INSTRUMENT</i>	<i>Å KOMMUNISERE ER Å REISE EIN SJANGER ELLER EIT MEDIUM ER EIT FRAMKOMSTMIDDEL</i>
Internett	<i>EIN TEKST ER EIN BEHALDAR Å KOMMUNISERE ER Å SENDE Å KOMMUNISERE ER Å KJEMPE (debattar) TEKSTAR ER TALANDE VESEN (samtale) Å VISE FRAM ER Å LEGGE UT KOMMUNIKASJON ER HANDARBEID (nett)</i>	<i>Å KOMMUNISERE ER Å REISE EIN SJANGER ELLER EIT MEDIUM ER EIT FRAMKOMSTMIDDEL</i>

Systematiske metaforar om reklame, film, fjernsyn og Internett

Dei systematiske metaforane viser at reklame, film og fjernsyn er omtalte med hjelp av behaldar-og sendemetaforen, dei to metaforane Reddy meinte var grunnlag for rørmetaforen. Vidare er det lagt vekt på å nå fram til lesaren eller lyttaren, men først og fremst gjennom å spele på kjensler for å fange han. Reklame og film er ikkje omtalt med konstruksjons-eller byggjemetaforar, trass i at dette er sjangrar der det blir arbeidd mykje med framstillingsmåten. I den grad slike samansette tekstar er talande, er dei sett på som einetale.

Internett er omtalt både som eit framkomstmiddel som kan frakte deg til informasjonen du treng, men også som eit middel for samtale og utveksling. Når kampaspektet er framheva her, kjem det av at nokre av lærebøkene omtaler debattar på Internett som eige emne.

Som nemnt i kapittel 3 var Maglio og Matlock opptekne av å sjå forskjellar mellom erfarne og uerfarne brukarar av Internett, der det å sjå Internett som eit framkomstmiddel som fraktar deg, var rekna for å vere ein metafor for dei uerfarne. Vi ser at Internett er framstilt som eit framkomstmiddel, men ser vi nærmare på dei språklege metaforane bak den systematiske metaforen, viser det seg at det er både metaforar som viser Internett som eit framkomstmiddel som fraktar deg, men også Internett som eit agentorientert og brukarstyrt system.

Ser vi metaforane om Internett i lys av Rohrs analyse av CYBERSPACE og CYBERFUTURE (sjå 3.9), er reisa på Internett først og fremst ei reise i rommet, og ikkje ei reise inn i framtida. Vi finn ingen spor etter metaforar om Internett som eit økosystem, som er den metaforen Rohrer etterlyser. Det er kanskje ikkje så rart, då Internett som nemnt var eit etter måten nytt medium på den tida bøkene var skrivne. På den andre sida kan dei mange samtalemetaforane brukte om Internett vise fram mediet som eit forum for utveksling og kommunikasjon i eit samhandlingsperspektiv.

Ser vi metaforane om reklame, film, fjernsyn og Internett i lys av Tønnesens omtale av metaforar om nye medium i forrige århundre, og tankar om makt og avmakt (sjå 3.11), ser det ut til at "gamle" medium som reklame, film og fjernsyn blir omtalte med avmaktsmetaforar, kanskje på grunn av ei kjensle av at desse media har teke makta over oss. Omtalen av Internett, derimot, kan kanskje få ein "happy end" i norskfagleg samanheng, då omtalen av dette mediet er mindre negativt.

6.3 Systematiske metaforar om forteljing, litterær sakprosa og funksjonell sakprosa

Følgjande oversikt viser kva systematiske metaforar som er brukte om forteljing, litterær sakprosa og funksjonell sakprosa:

	Objektmetaforar	Reisemetaforar
Forteljning	<i>EIN TEKST ER EIN BEHALDAR Å KOMMUNISERE ER Å FANGE Å KOMMUNISERE ER Å SKAPE LIV DET SOM ER GODT ER PÅKLEDD TEKSTAR ER LEVANDE VESEN Å KOMMUNISERE ER Å BYGGJE TEKSTAR ER KUNST (mange kunstar) LETT Å IDENTIFISERE ER KLART KOMMUNIKASJON ER HANDARBEID FANTASIEN ER EIT UKONTROLLERBART VESEN</i>	<i>Å KOMMUNISERE ER Å REISE (fort) EIN SJANGER ER EIT FRAMKOMSTMIDDEL (delvis ukontrollerbart)</i>
Litterær sakprosa	<i>EIN TEKST ER EIN BEHALDAR Å FORSTÅ ER Å TA IMOT Å KOMMUNISERE ER Å SKAPE LIV TEKSTAR ER LEVANDE VESEN TEKSTAR ER TALANDE VESEN (samtale) Å KOMMUNISERE ER Å BYGGJE TEKSTAR ER MUSIKK Å FORSTÅ ER Å SJÅ LETT Å IDENTIFISERE ER KLART KOMMUNIKASJON ER HANDARBEID</i>	<i>Å KOMMUNISERE ER Å REISE (med avstikkarar)</i>
Funksjonell sakprosa	<i>EIN TEKST ER EIN BEHALDAR DET SOM ER GODT, ER RYDDIG Å KOMMUNISERE ER Å FANGE TEKSTAR ER LEVANDE VESEN TEKSTAR ER TALANDE VESEN (einetale) Å KOMMUNISERE ER Å BYGGJE TEKSTAR ER MÅLERI (å beskrive) Å FORSTÅ ER Å SJÅ LETT Å IDENTIFISERE ER KLART KOMMUNIKASJON ER HANDARBEID (stoff) INFORMASJON ER KJELDER Å KOMMUNISERE ER Å REISE ALTERNATIV FORSTÅING ER Å SJÅ FRÅ ULIKE SIDER</i>	<i>Å KOMMUNISERE ER Å REISE</i>

Systematiske metaforar om forteljning, litterær sakprosa og funksjonell sakprosa

Det første ein legg merke til i oversikta ovanfor, er det er mange systematiske metaforar brukte om desse sjangrane, og det er også brukt metaforar henta frå mange kjeldeområde. Metaforar om forteljninga er knytt til det å skape liv, til kunst og handverk og til å byggje. Tekstar er dessutan framstilte som levande vesen. Når det er lagt vekt på å kommunisere klart i denne samanhengen, har det samanheng med

kunstmetaforar, der det er snakk om å la lesaren sjå noko klart for sitt indre auge. Reisemetaforar brukte om forteljinga er knytt til fart og til framkomstmiddel, der forteljinga er framstilt som delvis ukontrollerbar, ikkje så ulikt det mange skjønnlitterære forfattarar seier når dei fortel at hovudpersonar i romanar dei har skrive, begynte å leve sitt eige liv.

Essayet, kåseriet og petitartikkelen er også levande vesen, der bygging, handarbeid, musikk, vandring og samtale er dei fremste kjenneteikna. Også her er det snakk om klar kommunikasjon, men først og fremst på den måten av lesaren skal kunne sjå noko for sitt indre auge. Den klare kommunikasjonen blir ikkje klar før lesaren har bidratt med sitt, og omtalen av det klare er dermed ikkje så nært knytt til rørmetaforen som det til dømes er i omtalen av samtalen ovanfor.

Omtalen av funksjonell sakprosa er noko mindre variert enn omtalen av dei to andre sjangrane, men også her finn vi systematiske metaforar knytte til tekstar som levande og talande vesen, som rett nok bedriv einetale og ikkje samtale. Byggjemetaforar er også tekne systematisk i bruk her, og også slike tekstar kan ha eit potensial for å fange ein lesar. Dette siste gjeld særleg omtale av lesarbrev. Metaforar som gjeld måleri er også brukte, men då rett nok for å vise korleis ein kan beskrive fenomen i den fysiske verda i eit retorisk perspektiv. Metaforar om funksjonell sakprosa knytte til handarbeid, er lite varierte. Stort sett handlar det om å finne stoff, men ikkje så mykje om korleis ein kan bearbeide det, bortsett frå at ein må framstille det på ein ryddig måte.

Det rike metafortilfanget i omtalen av særleg forteljing og litterær sakprosa tyder på at norskfaget har eit stort forråd av metaforar, også metaforar som viser tekstar som samhandling mellom forfattar og lesarar.

6.4 Typar metaforsignal

I kapittel 4 forklarte eg begrepet metaforsignal og la vekt på at slike signal er metakommunikative reiskapar brukte for å markere metaforar overfor lesaren. Med utgangspunkt i Goatlys liste over metaforsignal, lagde eg følgjande forenkla framstilling for å fange opp dei signala som såg ut til å vere relevante for mitt materiale:

Type signal	Eksempel
Eksplisitte markørar	Metaforisk sagt, billedleg, som eit bilde på (ikkje brukt i det heile)
Simile	Som, slik som
Samanlikn.-setning	Som om
Eksempel, analogi	På same måte som, vi kan samanlikne med, kan minne om
Teiknsetjing, grafikk	” ”, ! feit skrift, kursiv (hermeteikn mest brukt)
Semantisk metaspråk Inkludert revitalisering av døde metaforar	I meir ein ei betydning, det betyr..., då er det snakk om, så å seie
Demparar	På ein måte, på eit vis, nesten (som om), altså, nærmast, ei form for, ein slags, kan vere
Forsterkarer	Faktisk, verkeleg, rett og slett
Sanseprosessar	Såg ut som, følte som, smakte som, hørdest som
Kognitive prosessar	Tenk deg at, visste du at, har du tenkt over at
Verbale prosessar	Vi seier at, vi kallar det, vi kan godt seie at, heiter det (brukt til å introdusere nye begrep)

Oversikt over metaforsignal til identifisering av forklarande metaforar

Desse signala er markerte med feit skrift i oversikta i vedlegg 3. Her vil ein fort kunne sjå at signala, med unntak av eksplisitte markørar, er brukte ein eller fleire gongar i materialet. Dei førekomstane som er av simile og eksempel, er brukte om skrivning, forteljing, essay, debatt og funksjonell sakprosa. Dei signala som kjem oftast, er bruk av hermeteikn eller demparar, altså signal som kan ha som funksjon å nærmast unnskylde seg for metaforbruken.

Dette er interessant i lys av Littlemores opplisting av grunnar for å bruke metaforar nemnt i kapittel 2.7 (Littlemore 2001). Ho fann som nemnt at metaforar har mange funksjonar. Ein viktig funksjon kan vere å signalisere kva haldning forelesaren har til det som blir sagt. Dette har vi sett brukt blant anna til nedsetjande omtale av reklame, der reklameslagord blir omtalt som ”landeplager”. Ein annan funksjon er å setje namn på nye begrep, som når lærebøkene omtaler aktivitetar på Internett som å ”skrivesnakke”. I tillegg kan metaforen underhalde og vere til hjelp for å hugse. Dette er det fleire døme på i lærebøkene i norsk, der det er forklarande metaforar om skrivning av forteljing som suppekoking og påkleding, skrivning av funksjonell sakprosa som hårkjemming og samtalar som roturar og vandring på viddene. Vidare finn vi at forfattarane nyttar høvet til å vekkje døde metaforar til liv gjennom etymologiske forklaringar. Ein mykje brukt funksjon er demping av metaforen med hjelp av hermeteikn, som når bøkene i omtale av fjernsynsseriar, seier at ”seeren [blir] ”lurt” til å følge med i det som skjer”.

Elles er metaforsignal brukte til å ramme inn og forklare eit emne, som når lesaren blir beden om å forestille seg eller tenkje seg noko: ”Tenk på et

edderkoppnett, så ser du for deg hvordan millioner av meter ledning binder datamaskiner sammen over hele verden”⁸⁸. Disse er også brukte for å introdusere essayet som spasertur: ”Tenk deg at du er på tur i skogen og går langs en sti...”. Som før nemnt er dette etter måten nye emne i faget, og det kan vere grunnen til at forfattarane vil ramme inn og forklare emnet heller detaljert.

Eit metaforsignal som rett og slett er lite brukt, er forsterkarar som *faktisk, verkeleg og rett og slett*. Dei svært få førekomstane er brukte om aktivitetar som står høgt i kurs hos lærebokforfattarane, nemleg forteljing og boklesing (skjønnlitteratur), hjerneaktivitet og skriving. Ein må skrive slik at lesaren ”virkelig kan sette seg inn i det som skjer”. Dette kan også skje: ”vi hopper rett og slett ut av handlingen”, eller ”vi kaster oss rett og slett ut i skriveforsøk”. Vi kan og vere heldige og finne ”en bok som virkelig fanger deg”, eller få vite at ”hjernen faktisk lagrer informasjon akkurat som en stor datamaskin”. Forsterkarar er i det heile lite brukt i akademisk og fagleg skriving, mens demparar derimot er svært vanlege (Lakoff 1973, Hertzberg 1995). Skal lærebokforfattarane bruke forsterkarar, må det vere om emne som udiskutabelt er verdt å forsterke i ein norsk lærarsamanheng, nemleg forteljing, prosessorientert skriving, boklesing og hjerneaktivitet.

Ein metaformarkør som er med i oversikta over demparar ovanfor, og som er nemnt hos Goatly, er uttrykket *en slags*, som i ”En logg er en slags dagbok”, ”Samtalen kan utvikle seg som en slags tankefest”, ”Essayet er en slags urokråke i sjangerlæren” og ”Sokrates så på samtalen som en slags levende helligdom”. Signalet *en slags* blir kommentert av Cameron og Deignan og i eit kommunikativt og muntleg perspektiv sett på som eit varsel om at ”no kjem det noko uventa”. Det er ikkje mange førekomstar i materialet, men det er interessant å registrere at funksjonen er til stades også i skriftlege tekstar, og signalet ser ut til å ha den funksjonen Cameron og Deignan peikar på, nemleg å varsle at det kjem noko uventa.

Lærebokforfattarar innan norskfaget bruker eit stort spekter av metaforsignal, om enn ikkje om alle aktivitetar og sjangrar og på alle kjeldeområde. Det er sjølvsagt mange metaforar som ikkje er markerte, først og fremst dei konvensjonaliserte metaforane, men om ein samanliknar med til dømes lærebøker i samfunnskunnskap og metaforsignal i omtalen av Noreg som fleirkulturelt samfunn (Askeland 2008), er det ingen tvil om at lærebøker i norsk både har eit større spekter og hyppigare bruk av metakommunikative metaformarkørar enn det ein kan finne i lærebøker i samfunnskunnskap. Det kan og tyde på at forfattarar av lærebøker i norsk er medvitne om metaforar, og at dei bruker mange høve til å vise metaforane fram for elevane, også for å forhandle om og diskutere meining.

⁸⁸ Denne metaforen kan kanskje verke villeiande for ein som ikkje er kjent med korleis Internett fungerer eller som er ukjend med trådløst nettverk, i og med at den får fram synet av leidningar. Vevsmetaforen blir vanlegvis brukt til å framheve at det er samband mellom ulike punkt, ikkje til å fokusere på kva slags samband det er snakk om, slik det er gjort her. På den andre sida vil dei fleste forstå at det her ikkje er snakk om konkrete leidningar mellom datamaskinar.

Forhandlingsperspektivet er introdusert av Musolff (2004) gjennom eit dialogiske perspektiv på metaforar via begrepa "closed" og "open metaphor scenarios", der metaforar anten kan bli presentert som noko forførande og sjølvsgt, eller som nye perspektiv på eit emne, der ein er open for diskusjon og forhandling. Metaforen om "å kaste seg ut i skriveforsøk" vil vere døme på eit slikt "closed scenario" der det er om å gjere å forføre lesaren og få han til å handle og tenkje slik forfattaren vil. Når lesaren blir oppfordra til å tenkje på emne for å ramme inn eit tema, eller får metaforen servert med hermeteikn, dempar eller samanlikningsord, har vi døme på det motsette, på "open scenarios", der lesaren får eit hint om at den foreslåtte metaforen berre delvis er dekkande.

I vedlegg 2 og 3, som viser dei språklege og dei systematiske metaforane, er alle metaforsignal markerte med halvfeit skrift. Blar ein gjennom vedlegget, ser ein at "dei svarte flekkane" er brukte under kvart emne og under kvart kjeldeområde. Det kan tyde på at forfattarar av lærebøker i norsk er svært medvitne om at det er metaforar dei har med å gjere, i alle fall så lenge vi snakkar om forklarande metaforar.

6.5 Forståing av begrepet kommunikasjon i lærebøker i norsk

Problemstillinga i denne avhandlinga er kva forståing av kommunikasjon som kjem til uttrykk gjennom metaforar brukte om kommunikasjon i lærebøker i norsk for ungdomsskolen. Ovanfor har eg formulert nokre svar på dei fire delspørsmåla knytte til problemstillinga. Tre av delspørsmåla tek for seg det første perspektivet eg ser metaforar i, der forståing av kommunikasjon er det som skal studerast. Det siste spørsmålet er knytt til korleis lærebøkene bruker metakommunikative markørar for å signalisere metaforar.

Eitt opplagt svar ut frå dei tre første delspørsmåla er at metaforane er mange og samansette, slik kommunikasjon også er det (Linell 1998). I norskfaget er orden viktigare i diskusjonar og funksjonell sakprosa enn i samtalar og forteljingar. Bygging og konstruksjon er viktigare i skrivning enn i lesing, noko som kan tyde på at lesing blir oppfatta som ei meir passiv og mottakande handling enn skrivning. Kommunikasjon i lesing blir ikkje forstått som tekst på deling (jf. Nystrand), mens skrivning blir forstått som ein meir aktiv og samhandlande aktivitet.

Både reklame og film og fjernsyn er framstilte som farlege sjangrar og medium, og metaforane i omtalen av desse er prega av avmakt. Omtalen av Internett, derimot, viser ei meir positiv haldning der mediet både er eit framkomstmiddel for å finne informasjon, men også eit medium for utveksling og kommunikasjon. Forteljinga er ikkje overraskande den sjangren som er omtalt med mest fargerike og kunstnarprega metaforar, mens funksjonell sakprosa er ein fattig fetter av litterær sakprosa med omsyn til metaforar, både når det gjeld mengd og leksikalsk rikdom.

Kan ein då ut frå desse analyseresultata seie noko meir enn at metaforane er mange og samansette? Kan ein ut frå metaforbruken seie noko om kva som er den

rådande forståinga av kommunikasjon i lærebøkene? Eit framtrekande trekk er i alle fall at kommunikasjon i mange høve blir framstilt som enklare enn det faktisk er.

Forståinga av at kommunikasjon og forståing er eit felles prosjekt der dei involverte partane saman skaper og konstruerer meining uavhengig om ein snakkar eller skriv, lyttar eller les i ulike medium og sjangrar, synes ikkje å vere tydeleg til stades anna enn i omtalen av skriving som aktivitet og essayet som sjanger. Her er det snakk om ei vedvarande deling av tankar gjennom vandring og samtalar, elles ikkje.

Vidare er det eit krav å uttrykke seg klart i alle sjangrar og aktivitetar, samtalen inkludert, noko som kan tyde på at lærebøkene er del av det Peters omtalar som ein terapeutisk diskurs, der tanken er at klar kommunikasjon vil løyse opp i misforståingar og føre til eit friksjonsfritt samfunn der alle forstår kvarandre.

Ser ein på det siste delspørsmålet, som handlar om korleis metaforar er markerte i framstillinga, og som har betydning for korleis elevane lærer, teiknar det seg eit anna bilde av forståing av kommunikasjon. Her ser det ut til at forfattarane har etter måten høgt medvit om at det er metaforar som blir brukte, og at dei nyttar høvet til å kommunisere med lesarane om metaforbruken. Vi har og sett fleire eksempel på at retorikkens logos, etos og patos blir realisert med hjelp av metaforar som forklarar emnet, og som viser forfattarens stemme og haldning til det som blir omtalt (jf. Selander og Skjelbred 2004).

Men ser ein metafortilfanget i materialet under eitt, er det mange konvensjonaliserte metaforar som ikkje blir forklarte, men som blir tekne for gitt i faget. Det gjeld til dømes handarbeidsmetaforar, musikkmetaforar og reisemetaforar. På dei områda der desse umarkerte og uforklarte og uformidla metaforane er brukte, kan ein risikere å utvikle eit slags automatisk rullande språk med høg abstraksjonsgrad utan kommunikativ kraft. Den høge abstraksjonsgraden i norskfagets lærebøker har også vore peika på av Torvatn, nemnt innleiingsvis i denne avhandlninga. Også Goldens påpeiking av at språk blir vanskeleg når det er lite bildesterkt, blir relevant i denne samanhengen. På dette området synes det å ligge ei utfordring for norskfagets lærebøker, ei utfordring som dreier seg om å vedlikehalde og reparere eit kommunikasjonssystem, for å halde seg innan Reddys terminologi om "the toolmaker's paradigm".

6.6. Avsluttande kommentarar

Etter mitt syn bør norskfaget ha eit særleg ansvar for å tenkje nytt om korleis vi tenkjer og ordlegg oss om emnet kommunikasjon. På dette området trengst det nye og alternative metaforar, ikkje minst i lærebøker. Korleis kan ein så få til dette? Etter mitt syn kan det vere mykje å lære av Säljö (1990:14) som i ein kritikk av metaforar om læring hevdar at det er viktig å finne og etablere alternative metaforar for innlæring. For å finne dei alternative metaforane, bør ein etter hans meining ikkje ta utgangspunkt i skolen, men i korleis menneske meir allment tek del i andres

erfaringar og tileignar seg kompetanse. Det same kan seiast om fenomenet kommunikasjon. For å finne dei alternative metaforane, bør ein ikkje ta utgangspunkt i skolens tradisjonelle språk eller i faglitteratur prega av teknisk eller terapeutisk språkbruk om kommunikasjon (Peters 1999), men heller lytte til korleis folk snakkar om kommunikasjon som ikkje slår feil. Reddys utgangspunkt var som nemnt å kartlegge kva språk folk brukte om "what went wrong and what needs fixing". Eit anna utgangspunkt kan vere å ta tak i korleis folk snakkar om kommunikasjon som fungerer. Kanskje vil mange slike formuleringar opplevast som banale av lærde lærebokforfattarar. Men mitt poeng er at ein må våge å vere banal eller enkel for å gjere seg forstått. Dei konvensjonelle metaforane som har overlevd i språket er ofte enkle, banale og dekkjande for situasjonen der og då, men slike metaforar trengst som sagt å vekkjast opp frå søvnen og eventuelt kritiserast og fornyast. Ungdom og andre potensielle læreboklesarar har mykje erfaring med å lese luftige og abstrakte læreboktekstar, og kan derfor bidra som forlagskonsulentar med eit kritisk blikk og kanskje også komme med nye, friske og dekkande formuleringar om kommunikasjon som fungerer. Å kartlegge folks språk om erfaringar med kommunikasjon som fungerer, kan vere eit framtidig område for forskning om metaforar om kommunikasjon, både i norskfaget og andre fag.

Den læreplanen som no er i bruk i skolen, LK06, er ei literacy-reform⁸⁹ i vid forstand, ved at literacy omfattar ein vid kompetanse, der lesing og skriving av alle slags tekstar, også samansette og digitale, er med som grunnleggjande ferdigheiter. Ikkje minst omfattar literacy-begrepet det å lese kritisk og argumentere for eige syn. I lys av dette er det viktig å forske vidare på dei lærebøkene som er laga etter LK06 og studere korleis desse framstiller lesing og skriving i eit dialogisk perspektiv. Her er det av særleg interesse å studere korleis lesing av sakprosatetekstar blir framstilt gjennom metaforar. LK06 er ei reform som legg opp til at lesing skal vere eit emne i alle fag, og at alle tekstar må lesast mellom linjene. På den måten kan ein seie at LK06 representerer ei språkleg vending i skolen, ei vending som bør følgjast opp ved at ein nærles språk og metaforar i lærebøker i alle fag i eit kommunikativt perspektiv⁹⁰.

I dei bøkene eg har undersøkt er metaforar knytte til makt og eventuell avmakt utelukkande brukte om reklame, film og fjernsyn, om sjangrar og medium som er ute

⁸⁹ Literacy er eit begrep som er teke meir og meir i bruk i norsk, knytt til det å kunne alfabetet, og der å lesing, skriving, taling og lytting er grunnleggjande kompetanseformer saman med digital kompetanse og generell mediekompetanse.

⁹⁰ På dette området er det no i gang eit større forskingsprosjekt i regi av Norges forskningsråd og Høgskolen i Vestfold om lesing av fagtekstar som grunnleggjande ferdigheit i faga, der lærebøker i norsk, matematikk, naturfag og KRL blir studerte i eit kommunikativt perspektiv ut frå korleis dei blir brukte i klasserommet. Informasjon om prosjektet finst her: <http://www.hive.no/adm/fou/Fagtekster/Fagtekster.htm>

etter "å lure" oss. Elevane blir oppfordra til å lese slike tekstar og bruke slike medium kritisk i eit maktperspektiv. Ord er framstilte som våpen i lærebøkene, men ikkje alltid, og i alle fall ikkje i omtalen av forteljing og essay. Maktperspektivet og kritisk lesing kunne godt ha fått meir plass i omtalen av både litterær og funksjonell sakprosa, og ikkje minst i omtalen av den høgt prisa forteljinga. Maktperspektivet kan også framhevast meir i omtalen av dei tekstane elevane sjølve lager, der makt er knytt til det å kunne bruke språk og tekst retorisk til å overtale andre. Dette er eit perspektiv mange vil hevde er særleg relevant for norskfaget, men retorikk er eit tverrfagleg emne, og fordi alle fag har sine uttrykksmåtar og sin retorikk, bør retorikken i alle fag utforskast både i eit kommunikativt perspektiv og i eit maktperspektiv.

Vidare er det både viktig og utfordrande å utforske metaforar i eit kulturelt perspektiv, både i verbalspråket og kroppsspråket. Om dette har Núñez og Sweetser gjort ein interessant studie av korleis aymaraindianarar i Andesfjella snakkar om forfedrane sine. Både det verbale språket og kroppsspråket viser at aymaraindianarane ikkje tenkjer at framtida er framfor oss og at fortida er bak oss, men at dei tenkjer omvendt om tid ut frå desse metaforane: FRAMTIDA ER BAK EGO og FORTIDA ER FRAMFOR EGO. Dette får forskarane til å stille spørsmål ved om det finst kroppslig baserte kognitive mønster som er universelle, og kva som eigentleg gjer at eit slikt sjeldant mønster oppstår og kva som blir dei kulturelle konsekvensane av ein slik måte å tenkje på (Núñez og Sweetser 2005:1). No handlar deira forskning om eit lite språk som er annleis enn mange andre. Andre forskarar, som Kövecses, har vore meir opptekne av kva som er felles metaforar mellom kulturar. Begge desse perspektiva er viktig å ha med seg i eit fleirkulturelt samfunn som Noreg er i ferd med å bli. Vi veit at minoritetsspråklege elevar les dei same lærebøkene som majoritetsspråklege elevar. Vi veit også at majoritetsspråklege elevar synest at lærebøker innan mange fag er abstrakte og vanskelege å forstå.⁹¹ I eit slikt perspektiv blir lærarens rolle særleg viktig som mediator mellom læreboka og eleven. Dette gjeld også norskfaget, sjølv om norsk er morsmålet for mange elevar. Å lære å lese er eit livslangt prosjekt, blant anna knytt til å tileigne seg fagspråk og fagets metaforar. Framtidig forskning om metaforar bør også handle om korleis lærarar kan bruke metaforar munnleg til å modellere tekst og drive vidarekomen leseopplæring i klasserommet.

Metaforar kan som nemnt bli oppfatta ulike i ulike kulturar. Også på dette området bør lærebokredaksjonar og forfattareteam setjast saman for å sikre fleirkulturell kompetanse, ikkje for å fjerne metaforane frå lærebøker, om det skulle ha vore mogleg, men for å gjere dei synlege, vise dei fram gjennom metakommunikative markørar og diskutere dei om nødvendig. Dette er viktige

⁹¹ Ei oppdatert framstilling av fleirkulturelle perspektiv i læremiddel er å finne hos Skjelbred (2008).

spørsmål å utforske i fleirkulturelle samfunn, ikkje for at vi skal kunne sende klarare meldingar til kvarandre, men for at vi skal forstå kva vi ikkje forstår.

For min eigen del starta interessa for emnet kommunikasjon for lenge sidan, då eg som lita jente i ei vestlandsbygd fekk høve til å høyre på korleis dei vaksne snakka med kvarandre både vel og lenge. Gjennom å lytte til nedarva talemåtar forstod eg at ein ikkje alltid skulle tale klart om ein ønskte å ha ein god og varig relasjon til grannen sin. Eller for å seie det med Peters: «Sending clear messages might not make for better relations; we might like each other less the more we understand about one another» (Peters 1999:30). Peters presiserer også at den viktigaste oppgåva for den som vil ha kontakt med andre, er å sjå at den andre er annleis, ikkje å gjere den andre lik seg sjølv. Det er ikkje nødvendigvis språket det er noko gale med om det er vanskeleg å kommunisere:

The problem of communication is not language's slipperiness, it is the unfixable difference between the self and the other. The challenge of communication is not to be true to our own interiority, but to have mercy on others for never seeing ourselves as we do (Peters 1999:267).

Dette er ei forståing av kommunikasjon eg gjerne skulle ha sett innarbeidd i lærebøker i norsk i framtida.

Litteraturliste

- Andersen, Hege Langballe. 2002. *Hvordan får essaybegrepet mening? En etnografisk studie av essayforståelse hos ti aktører i det essayistiske feltet*. Hovedoppgave i nordisk litteratur. Universitetet i Oslo
- Andersen, Per Thomas. 2001. *Kunsten å kunne for lite*. I *Samtiden* nr 4, 116-119
- Andersen, Øivind. 1995. *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andreassen, Trond og Kjell Lars Berge. 2001. *Norskfagets forfall og fall*. I *Samtiden* nr. 3, 43-55
- Aristoteles. *Retorik*. Omsett og med forord av Thure Hastrup. 1991. København: Museum Tusulanums Forlag
- Aristoteles. *Om dikteteksten*. Omsett og med innleiing og merknader av Sam Ledsaak. 1961. Oslo: Johan Grundt Tanums Forlag
- Askeland, Norunn. 1984. *Læreboka som samhandling. Ein analyse av liks, syntaks og tekstbinding i to lærebøker i kristendoms-kunnskap for ungdomsskolen*. Hovedoppgåve i norsk. Universitetet i Oslo
- Askeland, Norunn. 1999. *Å gripe situasjonen og gjere begripeleg. Om det munnlege i lærarens undervisning*. I Frøydis Hertzberg og Astrid Roe (red.): *Norsk muntlig*. Oslo: Tano Aschehoug
- Askeland, Norunn, Hildegunn Otnes, Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken. 2003. *Tekst i tale og skrift*. Oslo: Universitetsforlaget
- Askeland, Norunn. 2004. *Mat og metaspråk. Metaforar om kommunikasjon i lærebøker i norsk*. I P. Hamre m.fl. (red.): *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004*. Volda: Høgskolen i Volda, 202-216
- Askeland, Norunn. 2005. *Begrepsmetaforer og metaforiske uttrykk*. I B. Aamotsbakken m.fl.: *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 78-92
- Askeland, Norunn. 2006 a: *Metaforar i fagtekstar og lærebøker. Pedagogiske og kulturelle utfordringar*. I Maagerø og Tønnessen (red.): *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Askeland, Norunn. 2006 b: *Metaphors of listening in mother tongue textbooks in Norway* i Bruillard, E. m.fl. (red.): *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eight International Conference on Learning and Educational Media*
- Askeland, Norunn. 2007. *Korleis forklarar vi kommunikasjon? Komposisjon og meining i sju kommunikasjonsmodellar*. I Knudsen, Susanne V, Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.): *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus forlag, 137-153
- Askeland, Norunn. 2008. *Metaphors about Norway as a multicultural society in textbooks of the social sciences – how are they presented to learners and what*

- do they mean? Paper på Iartem-konferanse i Tønsberg 5.-7. september 2008. Under utg.
- Bakhtin, Michael M. 1981. *The dialogical imagination: Four essays* (utgitt av M. Holquist). Austin: University of Texas Press
- Bakhtin, Michael M. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press
- Bachmann, Kari (2003): *Lærebøkernes rolle i iverksettingen av Reform 97*. Delrapport innenfor prosjektet Evaluering av L97. Hvordan formidles læreplanen?
- Berge, Kjell Lars. 1996. Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse. Avhandling (dr. art.). Trondheim: NTNU
- Berge, Kjell L. 1997. Communication. I Lamarque, Peter V. (red.): *Concise encyclopedia of philosophy of language*. Oxford: Pergamon Press, 95-103. Opphavelag trykt i 1994 i R.E. Asher og J.M.Y. Simpson (red.): *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press
- Berge, Kjell L. 1998. «Er språket egentlig retorisk?» I Berge K.L. (red.): *Hvad er retorik? Fyra föredrag från en seminarieserie*. Stockholm: MINS
- Berge, Kjell Lars, Kjersti Breivega, Tore Roksvold og Johan L. Tønnesson. 2001. *Fire blikk på sakprosaen. Teori og praktisk analyse*. Oslo
- Berge, Kjell Lars og Frøydis Hertzberg. 2005. Ettertanker og tanker om framtidens utfordringer. I Kjell Lars Berge m. fl. (red.): *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bhaya Nair, Rukmini, Ronald Carter og Michael Toolan. 1988. Clines of Metaphoricity, and Creative Metaphors as Situated Risktaking. I *Journal of Literary Semantics* 17, no. 1, 20-40
- Black, Max. 1962. *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press
- Black, Max. 1979. More about metaphor. I Ortony, Andrew (red.): *Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press, 19-41
- Blumenberg, Hans. 2002 [1998]. *Tenkning og metafor*. Oversatt av Øyvind Lilleskjæret og Tor Ivar Østmoe. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Bokmålsordboka: definisjons- og rettskrivingsordbok*. 2004. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Boyd, Richard. 1979. Metaphor and theory change. What is "metaphor" a metaphor for? I Andrew Ortony (red.): *Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press
- Bredsdorff, Thomas. 1997. Forsvar for Aristoteles. I Per Krogh Hansen og Jørgen Holmgaard (red.): *Billedsprog*. Aalborg: Center for Æstetik og Logik, 179-197
- Brugman, Claudia. 1995. Give and take in conversation: a reinvestigation of the conduit metaphor. Talk presented at the 4th International Cognitive Linguistics Conference, Albuquerque

- Bruhn Jensen, Klaus. 2002. The Qualitative Research. I Klaus Bruhn Jensen (red.): *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*. London: Routledge
- Burke, Kenneth. 1945. *A Grammar of Motives*. New York: Prentice Hall
- Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie*. Jena: Fischer
- Cameron, Lynne. 2002. Metaphors in the learning of science. A discourse focus. *British Educational Research Journal*, 28 (5), 673-688
- Cameron, Lynne. 2003. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum
- Cameron, Lynne og Alice Deignan. 2003. Combining large and small corpora to investigate tuning devices around metaphor in spoken discourse. *Metaphor and Symbol*, 18, 149-160
- Cameron, Lynne. 2007. Patterns of metaphor use in reconciliation talk. *Discourse and Society* (18), 197-222
- Cherryholmes, Cleo H. 1988. An exploration of meaning and the dialogue between textbook and teaching, I *Journal of Curriculum Studies* v 20, n 1, 1-21
- Cicero, Marcus Tullius. 1995. *Retorikk og filosofi. Eit brev til Brutus. Samtalar om filosofi*. Omsetjing og merknader ved Hermund Slaattelid. Oslo: Samlaget
- Croft, William og D. Alan Cruse. 2004. *Cognitive Linguistics*. New York: Cambridge University Press
- Deignan, Alice. 2005. *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins
- Deignan, Alice. 2007. Conceptual Metaphor Theory. <http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/theories.cfm?paper=cmt>, lesedato 13.03.07
- Dirven, René og Ralf Pörings. 2003 (red.). *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Dysthe, Olga. 1995. *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, Olga. 1996. Læring gjennom dialog. Kva inneber det i høgare utdanning? I Dysthe, Olga (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, 105-135. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Eco, Umberto. 1983. The Scandal of Metaphor. *Metaphorology and Semiotics*. I *Poetics Today*, Vol. 4:2, 217-257
- Eide, Tormod. 1990. *Retorisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, Trond Berg og Egil Børre Johnsen (red.). 1998. *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750 til 1995*. Bind I og II. Oslo: Universitetsforlaget
- Englund, Boel og Per Ledin (red.) 2003. *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur
- Fafner, Jørgen. 1985. Retorikk og propaganda. I *Syn og segn*, 3, 195-203

- Falck- Ytter, Cecilie. 1995. *Arbeid med sakprosa sjangrene : en analyse av gjeldende fagplan og dagens lærebøker i norsk for 4.-6. klasse*. Hovedoppgave i nordisk. Universitetet i Oslo
- Falck-Ytter, Cecilie. 1999. Læreboka – en lærer i samspill med den virkelige lærer. I Egil B. Johnsen m.fl. (red.): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug, 54-60
- Faarlund, Jan Terje. 2001. Kva slags norskfag treng vi? I *Samtiden* nr 4, 120-124
- Fairclough, Norman. 1995. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London og New York: Longman
- Falk, Hjalmar og Alf Torp. 1991. [1903-06] *Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog*. Oslo: Bjørn Ringstrøms antikvariat
- Fillmore, Charles. 1982. Frame Semantics. I *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin, 111-137
- Fillmore, Charles. 1985. Frames and the Semantics of Understanding. *Quaderni di Semantica*: VI, 2, 222-254
- Flatseth, Merete. 2003. Metaforenes makt. I Berge, Kjell Lars, Sir Meyer og Tom Are Trippestad (red.): *Maktens tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Folkenborg, Håkon Rune. 1999. *Nasjon, region og etnisitet i et utvalg lærebøker*. Hovedoppgave i historie. Universitetet i Tromsø
- Fossestøl, Bernt. 1983. *Bindingsverket i tekster*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gentner, Deirdre. 1982. Are scientific analogies metaphors? I David Miall (red.): *Metaphor: Problems and Perspectives*. Brighton: Harvester Press
- Gibbs, Raymond. 1998. The fight over metaphor in thought and language. I Albert N. Katz m.fl. (red.): *Figurative language and thought*. New York/Oxford: Oxford University Press
- Gibbs, Raymond. 1994. *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. New York: Cambridge University Press
- Gibbs, Raymond W og Gerard Steen. 1999. *Metaphor in cognitive linguistics: selected papers from the fifth International Cognitive Linguistic Conference. Amsterdam, July 1997*. Amsterdam: John Benjamins
- Gibbs, Raymond W. 1999. Researching metaphor. I Lynne Cameron og Graham Low (red.): *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 29-47
- Gibbs, Raymond W. 2006. *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press
- Glynn, Shawn. 1996. Teaching with analogies: Building on the science textbook. I *Reading teacher*, Vol. 49, Issue 6, 490-492
- Goatly, Andrew. 1997. *The Language of Metaphors*. London: Routledge
- Goga, Nina. 1998. En lærebok er en lærebok er en lærebok. I *Norsklæreren* nr 2, 21-24

- Golden, Anne. 2001 a. «Metaforene er luket ut av lærebøkene». Ulike oppfatninger av betegnelsen *metafor*. I Kulbrandstad, Lise I. og Gunvor Sjølie (red.): *På Hamar med norsk. Rapport fra konferansen «Norsk på ungdomstrinnet», 18-19. januar 2001*. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr 12-2001, 111-127
- Golden, Anne. 2001 b. To agree or not to agree – expressed metaphorically. I Hvenekilde, Anne og Jacomine Nortier: *Meetings at the Crossroads. Studies in multiculturalism and multilingualism in Oslo and Utrecht*. Oslo: Novus forlag,
- Golden, Anne. 2001 c. Hvem er det som har hodet fullt av ideer, hjertet på riktig sted, tek 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 (red.): *Andrespråk, tospråklighet, norsk*. Festskrift til Anne Hvenekilde. Oslo: Unipub forlag.
- 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 akultet, Universitetet i Oslo.
- Graae, Mie. 1999. *Når ørknen blomstrer. Edith Södergran i lys av tre metaforer*. Dansk lærerforening
- Grady, Joseph. 1997. *Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes*. Upublisert doktorgradsavhandling i lingvistik, University of California, Berkeley
- Grady, Joseph. 1998. The «Conduit Metaphor» revisited: a reassessment of metaphors for communication. I Jean-Pierre Koenig (red.): *Discourse and Cognition: Bridging the Gap*. Stanford, CA: CSLI, 205-217
- Grepstad, Ottar. 1997. *Det litterære skattkammer : sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Grepstad, Ottar. 1998. Den litterære kvalitetens klare tale. I *Tåler læreboka kritikk? Rapport fra høstseminaret 1997*. Oslo: NFF
- Grevy, Carlo. 1999. Informationsmotorvejen og andre metaforer i computerfagsprog. I *Hermes, Journal of Linguistics* no. 23. s 173-201
- Grice, H.P. 1975. Logic and conversation. I Cole, P og J.L. Morgan (red): *Syntax and Semantics*, vol 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 225-242
- Habermas, J. [1976], 'What is universal Pragmatics?', i: Cooke, M. (ed.)(1998), *On the Pragmatics of Communication*, Cambridge/Massachusetts: MIT Press, s. 21-105.
- Habermas, J. [1981], *The Theory of Communicative Action*, Volume I, Cambridge/Massachusetts: Polity Press, 1997
- .Hagen, Jon Erik. 2001. Norskfaget som stengsel – og åpning. I *Samtiden* nr 4, 125-127
- Halliday, Michael. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold

- Hansen, Per Krogh og Jørgen Holmgaard. 1997. Billedsprog. Indledning. I Per Krogh Hansen og Jørgen Holmgaard (red.): *Billedsprog. Om metaforen og andre troper*. Aalborg: Center for Æstetik og Logik, 9-26
- Hansson, Silje. 2002. *Tangles and prisons : a linguistic analysis of metaphors in the case of family therapy*. Hovedoppgave i lingvistik. Universitetet i Oslo
- Hertzberg, Frøydis. 1995. "Uttalte og uuttalte normer for vitenskapelig skrivning." I Egil Børre Johnsen (red.): *Virkelighetens forvaltere. Norsk sakprosa. Første bok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hjellum, Wencke. 1998. Å ha rom eller legges i rør. Seiler L97 under falsk flagg? I *Norskpedagogisk Tidsskrift* 1-2, 193-201
- Hoel, Ane. 2001. Ibsen i 10. Om stoff om Henrik Ibsen i seks norskverk for 10. klasse. I *Norsklæreren* nr 4, 44-48
- Haavelsrud, Magnus. 1979 (red.): *Indoktrinering eller politisering? : form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunnskap*. Tromsø: Universitetsforlaget
- Hutchins. Edwin. 1995. *Cognition in the wild*. Cambridge og London: The MIT Press
- Ibarretxe- Antuñano, Iraide. 2006. Vision metaphors for the intellect: Are they really cross-linguistic? Paper på RaAm 6 Conference (*Researching and Applying Metaphor International Association*), Leeds, 10-12. april 2006
- Jakobson, Roman. 1978. Lingvistik og poetikk. I Anders Heldal og Arild Linneberg (red.): *Strukturalisme i litteraturvitenskapen.*, Oslo: Gyldendal
- Janesick, Valerie J. 1994. The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodolatry, and Meaning. I Denzin, Norman K og Yvonna S.Lincoln (red.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, s 209-219
- Jensen, Klaus Bruhn. 1995. *The social semiotics of mass communication*. London:Sage
- Jensen, Klaus Bruhn. 2002. The Complementary of Qualitative and Quantitative Methodologies. I Klaus Bruhn Jensen (red.): *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*. London: Routledge
- Jewitt, Carey, Gunther Kress, Jon Ogborn og Charalampos Tsatsarelis. 2001. Exploring learning through visual, actional and linguistic communication: the multimodal environment of a science classroom. I *Educational Review* 53:1, 1-15
- Johnsen, Egil Børre. 1989. *Den skjulte litteraturen: en bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johnsen, Egil Børre. 1993. *Textbooks in the Kaleidoscope*. Oslo: Scandinavian University Press

- Johnson, Mark. 1981. Introduction: Metaphor in the philosophical tradition. I Mark Johnson (red.): *Philosophical perspectives on metaphor*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Johnson, Mark. 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press
- Keller, Evelyn Fox. 1985. *Reflections on gender and science*. New Haven, Conn.: Yale University Press
- Kjeldsen, Jens E. 2004. *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus
- Knain, Erik. 2001 [1999]. *Naturfagets tause stemme*. I serien Sakprosa nr 4. Oslo: Norsk sakprosa: Norsk faglitterær forfatter-og oversetterforening
- Knudsen, Susanne. 2003. Scientific metaphors going public. I *Journal of Pragmatics* 35, 1247-1263
- Kress, Günther og Teheo van Leuween. 1996. *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge
- Kulbrandsstad, Lise Iversen. 2003. *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget LNU
- Källgren, Gunnel. 1979. *Innehåll i text*. Lund: Studentlitteratur
- Kövecses, Zoltán. 2000. *Metaphor and emotion. Language, culture and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kövecses, Zoltán. 2002. *Metaphor. A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press
- Lakoff, George. 1973. Hedges. *Journal of Philosophical Logic*, 2, 459-508
- Lakoff, George. 1987. *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago og London: The University of Chicago Press
- Lakoff, George. 1993. The contemporary theory of metaphor. I A. Ortony (red.): *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-251
- Lakoff, George. 1996. *Moral politics. What conservatives know that liberals don't*. Chicago: University of Chicago Press
- Lakoff, George and Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press
- Lakoff, George og Mark Turner. 1989. *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press
- Lakoff, George and Mark Johnson. 1999. *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenges to Western thought* New York: Basic Books.
- Lakoff, George og Mark Johnson. 2003 [1980]. Hverdaglivets metaforer. *Fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oversatt av Mie Hidle. Oslo: Pax
- Lanham, Richard A. 1991. *A handlist of rhetorical terms*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- Ledin, Per. 2001 [1996]. *Genrebegreppet. En forskningsöversikt*. Stockholm: Studentlitteratur

- Lindhardt, Jan. 1987. *Retorik*. København/Oslo: Munksgaard/LNU/Cappelen
- Linell, Per. 1982. *Modeller och metaforer för kommunikation*. SIC 1. University of Linköping: Studies in Communication
- Linell, Per. 1996. The Impact of Literacy on the Conception of Language: The Case of Linguistics. I Roger Säljö (red.): *The Written World. Studies in Literate Thought and Action*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 41-57
- Linell, Per. 1998. *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Linneberg, Arild. 2007. Hva er retorikk. I Hans Marius Hansteen, Arild Linneberg, Ingrid Nielsen og Øyunn Viken (red.): *Tekst og kultur. Ei innføring*. Oslo: Spartacus Forlag
- Littlemore, Jeanette. 2001. The use of metaphor in university lectures and the problems that it causes for overseas students. *Teaching in higher education*, 6 (3), 333-349
- Lunden, Eldrid. 1982. Poesi og pedagogikk. I *Essays*. Oslo: Det Norske Samlaget, 110-121
- Madssen, Kjell-Arild. 1999. Oppbrudd eller kontinuitet? Norskfaget i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). I Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (red.): *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 158-176
- Maglio, Paul P. og Teenie Matlock. 2001. *The conceptual structure of information space*. I Monro, Alan J. m.fl. (red.): *Social Navigation of Information Space*. London Berlin Heidelberg: Springer-Verlag
- Mehlum, Anders. 1982. Skapende ord: kreativ skrijving i grunnskolen. Oslo: LNU
- Mervis, Carolyn and Eleanor Rosch. 1981. Categorization of Natural Objects. *Annual Review of Psychology*, 32: 89-115
- Metaphor Analysis Project <<http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/index.cfm>>, lesedato: 14.03.07
- Mortensen-Buan, Anne-Beathe. 2002. *Viderekommen leseopplæring på ungdomstrinnet. En undersøkelse av norsklærernes leseopplæringspraksis på ungdomstrinnet*. Hovedoppgave. Det Historisk-filosofiske fakultet. Universitetet i Oslo
- Musolff, Andreas. 2004. *Metaphor and Political Discourse. Analogical Reasoning in Debates about Europe*. New York: Palgrave Macmillan
- Nielsen, Niels Age. 1989. Dansk etymologisk ordbog. Ordenes historie. Copenhagen : Gyldendal
- Nordstoga, Sveinung. 2001. Litteraturhistoria på ungdomssteget. Gammal tradisjon i ny innpakking? Ein analyse av tre nye norskverk. *Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Rapport nr. 4, 2001*
- Norsk riksmålsordbok*. 1983-1995. Oslo: Kunnskapsforlaget

- Núñez, Rafael og Ewe Sweetser. 2005. Aymara, where the future is behind you. Convergent evidence from language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. Artikkel akseptert for publisering i *Cognitive Science*. Førebels versjon tilgjengelig på <http://www.cogsci.ucsd.edu/~nunez/web/NS11a.pdf>, 01.07.05
- Nynorskordboka: definisjons-og rettskrivingsordbok. 2001. Oslo: Samlaget
- Nystrand, Martin. 1997. Tekst på deling –leseres innvirkning på unge skrivere. I Lars Sigfred Evensen og Torlaug Løkensgard Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen
- Nöth, Winfried. 1990. [1985] *Handbook of Semiotics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press
- Ongstad, Sigmund. 2004. *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ortony, Andrew. 1993. Metaphor, language and thought. I Andrew Ortony (red.): *Metaphor and thought. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-16
- Otnes, Hildegunn. 1997. Lytting som norskfaglig disiplin. Noen forskningsmetodiske og didaktiske tilnærminger. I E. Berggraf Jacobsen (red.): *Forskningsdagene '97*. Høgskolen i Vestfold
- Otnes, Hildegunn. 1999. Oppmerksomhet og respons. Relasjonell lytting i klasseromssamtaler. I *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 17, 79-96
- Otnes, Hildegunn. 2001. Hvor interaktive er de interaktive tekstene? I Selander, Staffan og Dagrun Skjelbred (red.): *Fokus på pedagogiske tekster. Artikler fra prosjektet "Valg og vurdering av lærebøker og andre læremidler*. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold, Notat 5, 2001
- Peters, John Durham. 1999. *Speaking into the Air. A History of the Idea of Communication*. Chicago and London: The University of Chicago Press
- Petrie, Hugh G og Rebecca S. Oshlag. 1993 [1979]. Metaphor and learning. I Ortony, Andrew (red.): *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 579-609
- Pinker, Steven. 2007. *The Stuff of Thought. Language as a Window into Human Nature*. New York: Viking
- Pramling, Niklas. 2006. *Minding metaphors. Using figurative language in learning to represent*. Göteborg Studies in Educational Sciences 238: Göteborgs Universitet
- Reddy, Michael J. 1993 [1979]. The conduit metaphor. A case of frame conflict in our language about language. I Andrew Ortony (red.): *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 164–201
- Reichenberg, Monica. 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences

- Reichenberg, Monica. 2007. La det bli et eventyr å lese lærebøker! I Ivar Bråten (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag As
- Ricoeur, Paul. 1994.[1978]. *The Rule of Metaphor. Multi-disciplinary studies of the creation of meaning in language*. London: Routledge
- Richards, I. A. 1936. *The Philosophy of Rhetoric*. New York: Oxford University Press
- Rosted, Jacob. [1810] 1824. *Forsøg til en Rhetorik i et Udtog af Hugo Blairs Forelæsninger over Rhetoriken*. Christiania : Trykt paa Forfatterens Forlag hos N.J. Berg
- Rohrer, Tim. 1995. The metaphorical logic of political rape. The new wor(l)d order. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10, 115-137
- Rohrer, Tim. 1997. Conceptual blending on the information highway: how metaphorical inferences work. I Wolf-Andreas Liebert m.fl. (red.): *Discourse and perspective in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Rommetveit, Ragnar. 1983. In search of a truly interdisciplinary semantics. A sermon on hopes of salvation from hereditary sins. *Journal of Semantics* 2, 1-28
- Rommetveit, Ragnar. 1990. On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind. I Markova, Ivana og Klaus Foppa (red.): *The dynamics of dialogue*. New York: Springer Verlag, 83-105
- Rommetveit, Ragnar. 1992. Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. I Astri Heen Wold (red.): *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press
- Rommetveit, Ragnar. 1996. Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 88-104
- Santa Ana, Otto. 1999. "Like an animal I was treated": Anti-immigrant metaphor in US public discourse. *Discourse and Society*, 10, 191-224
- Searle, John R. 1993 [1979]. Metaphor. I Ortony, Andrew (red.): *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 83-111
- Selander, Staffan og Boel Englund (red.). 1994. *Konsten att informera och övertyga : en antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm : HLS förlag
- Selander, Staffan og Dagrún Skjelbred. 2004. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Semino, Elena. 2005. The metaphorical construction of complex domains: the case of speech activity in English. *Metaphor and Symbol*, 20, 1, 35-70
- Semino, Elena og Micaela Maschi. 1996. Politics is football: metaphor in the discourse of Silvio Berlusconi in Italy. *Discourse and Society*, 7, 243-269

- Schön, Donald A. 1979. Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. I Ortony, Andrew (red.): *Metaphor and Thought*. New York. Cambridge University Press, 137-163
- Shannon, Claude E. og Warren Weaver. 1949/1964. *The mathematical theory of communication*. The University of Illinois Press
- Sjøberg, Svein. 1989. Fagdidaktikk - fagenes didaktikk : noen perspektiver hentet fra naturfagene. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 299-313
- Skjelbred, Dagrun. 1975. *Om språk, språkbruk, handling og hending: en analyse av noen trekk ved språket i ei lærebok i historie for gymnasiet: Kristian Moen: Verdenshistorien 1815-1970*. Hovedoppgave i nordisk språk. Universitetet i Oslo
- Skjelbred, Dagrun. 2000. De nye lærebøkene i norsk for ungdomsskolen. Noen tendenser. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr 6, 409-418
- Skjelbred, Dagrun. 2007. Lærerveiledningen og dens forløpere – et teksthistorisk perspektiv. I Knudsen, Susanne V, Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.): *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus forlag, 119-135
- Skjelbred, Dagrun. 2008. Flerkulturelle perspektiver i læremidlene. Foredrag på LNUs landskonferanse i Oslo 7.–8. mars 2008. Under utg.
- Solemslie, Brit Mari. 2000. *Seks elevers bruk av lærebøker*. Hovedoppgave i nordisk. Universitetet i Oslo
- Sollie, Bente Getz. 1994. «Alle timers norsk» : språk- og litteraturhistorie i den vidaregående skolen på 1980-tallet : kulturarvformidling og tilbud om nasjonal identitet. Hovedoppgave i nordisk litteratur. Universitetet i Oslo
- Steinfeld, Toril. 1986. *På skriftens vilkår : et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo : LNU/ Cappelen
- Steinhart, E og E.F. Kittay. 1994. Metaphor. I Asker, R.E. (red): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. 5, 2452-2456
- Stigen, Anfinn. 1993. *Wittgenstein. Filosofiske undersøkelser*. Innledning, utvalg og oversettelse ved Anfinn Stigen. Oslo: Pax Forlag
- Stålhammar, Mall. 1997. *Metaforeernas mönster i fackspråk och allmänspråk*. Stockholm: Carlsson
- Sutton, Clive. 1993. Figuring out a scientific understanding. I *Journal of Research in Science Teaching* 30:10, 1215-1227
- Svanlund, Jan. 2001. *Metaforen som konvention. Graden av bildlighet i svenskans vikt – og tyngdmetaforer*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis, Almquist & Wiksell International
- Svare, Helge. 2002. *Livet er en reise. Metaforer i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Oslo: Pax Forlag
- Svennevig, Jan, Margareth Sandvik og Wenche Vagle. 1995. *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen

- Svennevig, Jan. 2001. Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskkrift*, 3-22
- Svennevig, Jan. 2001. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen
- Svennevig, Jan. 2005. "...hvis du skjønner hva jeg mener?" Kommunikasjon som forhandlingsprosess. *Norsklæraren* 4, 48-52
- Sweetser, Eve E. 1987. Metaphorical models of thought and speech: a comparison of historical directions and metaphorical mappings in the two domains. I Jon Aske, Natasha Beery og Laura Michaelis (red.): *Proceedings of the thirteenth annual meeting of the Berkeley Linguistic Society*, 1-14
- Sweetser, Eve E. 1990. *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sweetser, Eve E. 1992. English Metaphors for Language: Motivations, Conventions and Creativity. I *Poetics Today* 13:4, 705-724
- Sweetser, Eve E. 1995. Metaphor, mythology, and everyday language. *Journal of Pragmatics*, 24, 6, s 585-593
- Säljö, Roger. 1990. Språk och institution : Den institutionaliserade inläringens metaforer. I *Forskning om utbildning*, nr 4, 5-17
- Säljö, Roger. 2001. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen
- Taub, Sarah F. 2001. *Language from the body. Iconicity and Metaphor in American Sign Language*. New York: Cambridge University Press
- Taylor, John R. 1987. Metaphors of Communication and the nature of listening and reading comprehension. *Journal of Applied Linguistics* 1,2, 119-134
- Theil, Rolf, Hanne Gram Simonsen og Andreas Sveen (red.)1996: *Innføring i lingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Togeby, Ole. 1986. «Steder» i bevidshedens landskab – grene på ideernes træ: om at finde stof til belysning af en sag. København: Gyldendal pedagogiske bibliotek
- Toolan, Michael. 1996. *Total speech. An integrational linguistic approach to language*. Durham and London: Duke University Press
- Tolaas, Jon. 1992. *Nattkino: ei bok om draum*. Oslo: Samlaget
- Torvatn, Anne Charlotte. 1995. *Jeg har ikke problemer med nynorsken, men jeg vil helst slippe : om en skoleklasses oppfattelse av innholdet i en fellesspråklig lærebok*. Hovedoppgave i nordisk. Universitetet i Trondheim
- Torvatn, Anne Charlotte. 2002. *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Avhandling for graden doktor artium. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Turner, Mark. 1991. Reading minds. *The study of English in the age of cognitive science*. Princeton: Princeton University Press

- Turner, Mark. 1998. Figure. I Albert N. Katz, Christina Cacciari, Raymond W. Gibbs Jr og Mark Turner. *Figurative language and thought*. New York/Oxford: Oxford University Press, 44-87
- Tønnessen, Elise Seip. 2005. Kommunikasjonsmetaforer før og nå. Forførende fortellinger om framskritt. I Hans Chr. Garmann Johnsen m.fl.(red.): *Metaforenes tyranni? Samtids-og framtidbilder av Norge i 2005*. En essaysamling. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tønnesson, Johan L. 2001. [1998] *Vitenskapens stemmer. Vitenskapsbilder, dialogisme og forskernærver i fire historiefaglige tekster for allmennheten*. Oslo: Skrifter fra prosjektmiljøet Norsk Sakprosa nr 2
- Tønnesson, Johan L. 2002. Alt anna enn dikting. I Tønnesson, Johan L (red.): *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: Fagbokforlaget, 9-28
- Tønnesson, Johan L. 2004. *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper*. Avhandling for graden doktor artium, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.Oslo: Unipub AS
- Vagle, Wenche, Jan Svennevig og Margareth Sandvik. 1993. *Tekst og kontekst : en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen
- von der Lippe, Berit. 1999. *Metaforens potens. Essays*. Oslo: Forlaget Oktober
- Vygotsky, Lev. 1962. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press
- Wertsch, James V. 1991. *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Wertsch, James V. 1998. *Mind as action*. New York: Oxford University Press
- Western, August. 1926. *Tankens makt over sproget. En populær fremstilling av ordenes betydningsutvikling*. Oslo: H. Aschehoug & Co
- Winge, Jon. 2001. *For bare stumpene : arven fra de hvite seil og det svarte kull: sjømannsuttrykk i norsk dagligtale*. Oslo: NKS-forlaget
- Wittgenstein, Ludvik. 1953. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell
- Zwicky, Anja. 1984. *Om tekstbinding i gode og dårlige skolestiler*. Hovedoppgave i norsk. Universitetet i Oslo
- Özçaliskan, Sheyda. 2003. 'In a caravanserai with two doors, I am walking day and night': Metaphors of death and life in Turkish. *Cognitive Linguistics*, 14 (4), 281-320
- Østerud, Svein. 1999. Norsk skole baklengs inn i det neste årtusen? I *Bedre skole* nr 2, 52-60
- Aamotsbakken, Bente m.fl. : *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 78-92
- Aase, Laila. 2002. *Norskfaget blir til : den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget
- Åmås, Knut Olav. 2000. *Ludwig Wittgenstein*. Oslo: Gyldendal

Åmås, Knut Olav. 2004. Mennesker som råvare. Mediekommentar i Dagbladet
18.09.04

Vedlegg 1: Skjema for undersøking av metaforbestemming

Morsmål:

Initialer eller lignede (dere får den igjen):

Hvilke uttrykk regner du for metaforiske, dvs. har en overført/figurlig betydning? Les gjennom uttrykkene og sett kryss ved **Ja** om du mener uttrykket er metaforisk og ring rundt det du mener gjør den metaforisk. Sett **Nei** om du mener det ikke er det, og ved **Vet ikke** om du er usikker på om uttrykket er metaforisk eller ikke.

Nr	Uttrykk	J	N	Vik
1	Å legge fram fagstoff			
2	Musikkvideoer er musikalske godterier			
3	Min verden er en skjerm			
4	Ubrukte ord kan eksplodere			
5	Å slite med ei bok			
6	Å komme på banen i en samtale			
7	Å ta et debattinnlegg på sparket			
8	Et foredrag er en slalåmløype			
9	Å få en replikk slengt etter seg			
10	Å ha gjennomslagskraft			
11	Å vinne en diskusjon			
12	Å hekte kjøperen på kroken			
13	Læreren drukner i maset fra klassen			
14	En tekst med mange uthevinger og feite bokstaver blir ofte slitsom å lese!			
15	Å underbygge påstander			
16	Å skrive en lang fortelling			
17	Å få gehør for sine argumenter			
18	Å spille på sex			
19	Å bla igjennom boka			
20	Å se med nye øyne på noe			
21	Å gjennomskue noe			
22	Kåseriet har en rød tråd			
23	Å holde seg til saken			
24	Å la seg rive med av noe			
25	Hvert menneske har sin egen tone i stemmen			
26	Å falle av lasset			
27	Å høre fortellingen lest høyt			
28	Å lytte med et åpent sinn			
29	Å hente inn informasjon fra nettet			
30	Et ord er et våpen.			
31	Et ord er en pil.			
32	Musikkvideoer er musikalske godterier			
33	Å leke i verdensveven			
34	Å være en god taler			
35	Å nå fram med et budskap			
36	Teksten har rytme, tempo og rytmeskift			
37	Å få tak i hovedpoenget			
38	Å legge ut informasjon på Internett			
39	Kåserier er døgnfluetekster			
40	Når du leser, skapes det et hemmelig rom inni deg fra bildene du får fra bøkene			
41	Å velte en argumentasjon			
42	Å rydde opp i en debatt			
43	Å blåse opp en hendelse			
44	Ordet ingress kommer fra latin og betyr inngang			
45	Å få til noe rått med mye trøkk			

Vedlegg 2: Oversikt over språklege metaforar sorterte etter omtalt emne

Metafor	Verk	Kapittel	Side
SAMTALE	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	186
Kommunikasjon kommer av å kommunisere (fra latin "gjøre sammen"), være i forbindelse, på talefot med	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	186
A ha kontakt med (å berøre)	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	186
motta informasjon	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	186
Vi kan for eksempel rydde opp i <i>uklarheter</i> og misforståelser med en gang	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	186
Det er vanligvis litt vanskeligere å ta ordet i klassen	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	186
mens de holder et innlegg	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	186
Hvis du for eksempel holder et foredrag for klassen	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	187
jei fatter ikke et <i>pip</i>	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	187
æ fatte ikkje bæra	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	187
Hvis senderen oppfatter slike signaler	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	187
Da er det naturlig at hun prøver å forklare seg tydeligere	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	187
observere: følge med i det som skjer	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	189
da får dere tak i flere detaljer	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	189
Hvilke gode ideer kan dere ta med til andre fag?	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	189
Snakk med en medelev om hva dere legger i det å ha ansvar for noe	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	193
Vurder om temaet bør tas opp i samlet klasse	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	194
Start samtalen med en runde	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	194
Personen får ikke kontakt med noen i første omgang	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	195
hvordan dere klarte å avsløre hvem som snakket sant eller fleipet	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	196
Plutselig får personen vår kontakt med to på gata	Ordet er ditt 8	A ha kontakt med andre	196
Når mennesker møter hverandre gjennom språket	Språk og sjanger 8	Samtale	148
Vi skal gå nærmere inn i ulike samtaletyper	Språk og sjanger 8	Samtale	148
Vi samtaler nesten ikke selvfølgelig som vi trekker luft	Språk og sjanger 8	Samtale	148
vi samtaler oss fram til å forstå et problem og finne løsning på det	Språk og sjanger 8	Samtale	148
Den sosiale samtalen er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags vitvoksende plante i sjangerhagen	Språk og sjanger 8	Samtale	148
Rundt selve praten ligger et slør av signaler som vi sender og mottar	Språk og sjanger 8	Samtale	148
Har du tenkt på hva du sier når du vil ha i gang en slik sosial samtale	Språk og sjanger 8	Samtale	148
Hei, takk for sist er vanlige utskytningssignaler	Språk og sjanger 8	Samtale	148
en etterprøvende samtale kan vise om vi har lært og oppfattet riktig	Språk og sjanger 8	Samtale	149

Metafor	Verk	Kapittel	Side
hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og klare tanken	Språk og sjanger 8	Samtale	149
Tenk på alle de samtalene du har ført	Språk og sjanger 8	Samtale	150
Har du opplevd den gode samtalen som varmet hjerte og sinn?	Språk og sjanger 8	Samtale	150
samtaler der alt roter seg til, der folk snakket forbi hverandre	Språk og sjanger 8	Samtale	150
Hvordan er en som er lett å snakke med?	Språk og sjanger 8	Samtale	150
Hvordan starter samtaler?	Språk og sjanger 8	Samtale	150
Hvordan kan samtaler rote seg til?	Språk og sjanger 8	Samtale	150
hvordan tonen mellom de to kan være?	Språk og sjanger 8	Samtale	154
La personene føre en samtale	Språk og sjanger 8	Samtale	154
En seksåring fører en enetale med seg selv	Språk og sjanger 8	Samtale	155
Vi letter på trykket gjennom en samtale	Språk og sjanger 8	Samtale	155
Ofta starter den i det hverdagslige før vi går videre til det som tynger oss	Språk og sjanger 8	Samtale	156
Samtalen kan utvikle seg som en slags tankesfætt	Språk og sjanger 8	Samtale	156
På gater og torg gikk han rundt og fikk folk i tale	Språk og sjanger 8	Samtale	160
Folk ble ledet til selv å formulere de svarene	Språk og sjanger 8	Samtale	160
Han så på samtalen som en slags levende helligdom	Språk og sjanger 8	Samtale	160
De er nå kommet inn på spørsmål omkring talekunst	Språk og sjanger 8	Samtale	161
etter at de startet samtalen med å kommentere en fest	Språk og sjanger 8	Samtale	161
skaffer seg tid før de går videre i samtalen	Språk og sjanger 8	Samtale	164
samtalen bringes inn på nye spor	Språk og sjanger 8	Samtale	164
Har du opplevd å kjenne at samtalen stopper opp, skjærer seg helt, avsporer totalt eller roter seg skikkelig til på et annet vis	Språk og sjanger 8	Samtale	164
ingen av dere skjønte at dere førte en parallelsamtale	Språk og sjanger 8	Samtale	164
Hvor ofte må vi ikke ty til ro-seg-i-land-samtalen når vi forstår at vi er kommet ut på viddene	Språk og sjanger 8	Samtale	164
Blir det riktig ille, kan vi forsøke å få til en omstart på hele samtalen	Språk og sjanger 8	Samtale	164
Du snakker forbi den andre i samtalen	Språk og sjanger 8	Samtale	167
Du tabber deg ut og må forsøke å ro deg i land	Språk og sjanger 8	Samtale	167
Spilleregler i en samtale	Språk og sjanger 8	Samtale	167
Det er for eksempel hensynsløst å ta ordet og beholde det	Språk og sjanger 8	Samtale	167
Like uheldig kan det være å avbryte en som snakker	Språk og sjanger 8	Samtale	167
Det kaller vi turtaking i samtalen	Språk og sjanger 8	Samtale	167
Ordet beveger seg mellom deltakerne i samtalen som en ball i et spill	Språk og sjanger 8	Samtale	167
to eller flere starter en samtale	Språk og sjanger 8	Samtale	168
Hvordan tar de enkelte tur i samtalen?	Språk og sjanger 8	Samtale	168

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Likner samtalen på dem som vanlige folk fører i hverdagen?	Språk og sjanger 8	Samtale	168
Hvordan ter de seg når de har ordet?	Språk og sjanger 8	Samtale	168
og når de ønsker å gi det fra seg?	Språk og sjanger 8	Samtale	168
Får samtalen noen omstart?	Språk og sjanger 8	Samtale	168
Med små gester... kan du vise at du følger med og ikke har tankene dine et annet sted	Språk og sjanger 8	Samtale	169
samtalepartneren din vil gi ordet fra seg	Språk og sjanger 8	Samtale	169
Når du overtar ordet	Språk og sjanger 8	Samtale	169
viser samtalepartneren din at du har fulgt med i det som ble sagt	Språk og sjanger 8	Samtale	169
Du skal ikke kjenne det som en rett å ha ordet du har også plikt til å gi det fra deg	Språk og sjanger 8	Samtale	170
Ha ro på deg til å ta pauser	Språk og sjanger 8	Samtale	170
slik at samtalepartneren får komme på banen med sine tanker	Språk og sjanger 8	Samtale	170
Samtalen kan utvikle seg som en volleyballkamp	Språk og sjanger 8	Samtale	170
Da må en ta ansvar for å få ballen i spill	Språk og sjanger 8	Samtale	170
Hjelp hverandre til å finne et tonefall	Norsk i åttende	Samtalen	53
de gir korte beskjeder	Norsk i åttende	Samtalen	53
Ansiktet er sjelens speil	Norsk i åttende	Samtalen	55
Dessuten kan tonefallet være hardt	Norsk i åttende	Samtalen	55
alt dette oppfattes som regel av samtalepartneren	Norsk i åttende	Samtalen	55
Er det noen spesielle emner som er lettere å snakke om enn andre	Norsk i åttende	Samtalen	56
Hvor viktig er blikkontakten	Norsk i åttende	Samtalen	56
Fru Berg kunne ha snudd samtalen	Norsk i åttende	Samtalen	57
Hva kunne hun ha sagt uten å miste ansikt?	Norsk i åttende	Samtalen	57
fordi det ikke er lett å si noe	Norsk i åttende	Samtalen	57
dere får ingen informasjon	Norsk i åttende	Samtalen	58
Fred betyr ikke alltid at en har nådd fram til full enighet	Norsk i åttende	Samtalen	59
slik at eleven får komme til orde	Norsk i åttende	Samtalen	60
Her er det en som intervjuer, som graver og spør	Norsk i åttende	Samtalen	61
Da gjelder det å "lyfte" til kroppsspråket	Norsk i åttende	Samtalen	63
en kan gå nærmere inn på det som er vanskelig	Norsk i åttende	Samtalen	63
følge opp et svar som du får	Norsk i åttende	Samtalen	64
mennesker som leter etter ord	Norsk i åttende	Samtalen	65
Da sier vi at personene vi intervjuer, er kilder	Norsk i åttende	Samtalen	67
Det vil si at de gir oss informasjon	Norsk i åttende	Samtalen	67

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Det kan være en samtale du selv har vært med på	Norsk i åttende	Samtalen	75
Du kan være på jakt etter informasjon	Norsk i åttende	Samtalen	76
Språket binder sammen grupper som snakker samme språk	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	53
du legger vekt på å snakke klart og tydelig	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	55
varier tonefall	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	55
I utprøvende samtaler får du trening i å legge fram meningene dine	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	56
I utprøvende samtaler bruker du språket til å belyse en sak fra flere sider	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	56
A måtte legge fram argumenter du egentlig ikke støtter	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	56
Når du deltar i en samtale	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	56
at du følger godt med i det som blir sagt	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	56
Merk deg hvordan samtalen går	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	56
og om "spilleregulene" blir fulgt	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	56
Du avbryter ikke	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	57
men forteller med dette at du henger med	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	57
Slik får du den som snakker, til å snakke videre	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	57
Slik driver du samtalen framover	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	57
hva du kan gjøre i samtalens løp	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	59
Eiter at fortelleren har lagt fram saken	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	59
kan dere begynne å utdype den mer	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	59
kaller vi et ledende spørsmål	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	59
Eller føl deg fram	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	59
Når dere står fast og ikke har mer å si	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	59
A holde fast på sitt eget synspunkt	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	60
Ia samtalen gå mellom dere	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	61
Mange ...kaster seg uredt ut i samtaler om alt mellom himmel og jord	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	61
få igang samtaler om ting som virkelig opptar deg	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	62
Inviter andre til samtale	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	62
få noen til å endre sitt standpunkt	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	62
Vær på jakt etter argumenter, og grip fatt i dem	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	62
Lytt kritisk til den som har ordet	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	62
i skolegården...går gjerne ordet fritt fra den ene til den andre	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	63
I slike sammenhenger kan vi godt "slenge med leppa " eller snakke i munnen på hverandre	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	63
Slike samtaler kan bli ganske springende	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	63
DISKUSJON			

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Kommunikasjon vil si at vi meddele noe til noen.	Fra saga til CD 8	A si sin mening	59
Når vi kommuniserer, formidler vi et budskap	Fra saga til CD 8	A si sin mening	59
Den som meddele budskapet, kalles sender, og den som tar imot budskapet, kalles mottaker	Fra saga til CD 8	A si sin mening	59
Det er en forutsetning at mottakeren oppfatter budskapet dersom kommunikasjonen skal virke etter sin hensikt	Fra saga til CD 8	A si sin mening	59
I denne beskjeden er budskapet uklart	Fra saga til CD 8	A si sin mening	59
Han må uttrykke seg klarere hvis hun skal forstå budskapet	Fra saga til CD 8	A si sin mening	59
Hvordan ville du ordlegge deg i disse situasjonene	Fra saga til CD 8	A si sin mening	60
Språklig kommunikasjon vil si at vi bruker språket til å meddele noe	Fra saga til CD 8	A si sin mening	61
Mange av oss er redde for å ta ordet i større forsamlinger	Fra saga til CD 8	A si sin mening	62
Skriv ned tre gode grunner til å ta ordet	Fra saga til CD 8	A si sin mening	62
Hvordan oppfatter du denne samtalen	Fra saga til CD 8	A si sin mening	63
Alle ytringar vi kan sjå, høyre eller lese, har ein avsendar og ein mottakar	Gjennom språket 9	Humor	59
Når du fortel ein vits, er du avsendar	Gjennom språket 9	Humor	59
Den som høyreer vitsen, er mottakar	Gjennom språket 9	Humor	59
du ønske jo at mottakaren skulle le	Gjennom språket 9	Humor	59
som avsendar kan du...bruke andre avsendarsignal enn dei talte orda dine	Gjennom språket 9	Humor	59
Avsendaren får svar med ein gong	Gjennom språket 9	Humor	59
I dette kapitlet skal du øve på å forsvare et standpunkt	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	30
Hvordan oppstår de diskusjonene du deltar i?	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	31
Når du argumenterer, prøver du å få noen til å skifte mening eller standpunkt	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	31
Når flere står bak et standpunkt	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	33
Da står dere ofte sterkere	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	33
når de legger fram et synspunkt	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	33
Hvem fikk budskapet sitt klartest fram?	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	36
Velg en sak [...] der du har et klart standpunkt	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	36
Han skal prøve å vippe deg av pinnen.	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	36
Du skal hele tiden stå på ditt.	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	36
De ulike signalene går tilbake til Kristian	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	37
Uansett sender Kristian ut et nytt budskap	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	37
Overskriften bør engasjere, men også fortelle hva teksten dreier seg om	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	38
Innledningen presenterer en situasjon eller en sak	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	38
Hoveddelen presenterer problemet	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	38
Avslutningen eller konklusjonen legger fram ett eller flere forslag til løsninger	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	38

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Hvilke argumenter trekker han fram?	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	39
blir det svært viktig at du klarer å få fram synspunktet ditt, altså hva du mener	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	40
da ser du ofte saken klarere	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	41
Når du skal svare på slike utspill	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	43
Etterpå tippusser du teksten din ut fra rådene du har fått	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	43
Brevet fra naboen er skrevet uten avsnitt, og det gjør teksten litt tung å lese	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	44
Nå har du sett ulike måter du kan ordne tankene dine på	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	45
Du kan godt prøve å ordne stoffet ditt på flere måter	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	45
Følg med (på diskusjonsgruppa) noen dager før du selv skriver spørsmål eller innlegg	Ordet er ditt 9	A diskutere og argumentere	46
Når flere er sammen, gåt det ofte ikke lang tid før diskusjonen er i gang	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	86
andre ganger utveksler vi bare synspunkter	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	86
når er det snakk om å komme til enighet	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	87
når er det snakk om å utveksle meninger	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	87
Har dere vært oppe i diskusjoner som	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	87
Debattantene har prøvd å vinne diskusjonen	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	87
I det daglige er det ingen som bestemmer hvordan en diskusjon skal føres	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	87
Snakk sammen om hvordan vi kan vinne fram i en diskusjon	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	88
Er det viktig å føre saklige ... diskusjoner	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	88
Tenk dere situasjoner da det kan være viktig å vinne den debatten	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	89
og situasjoner da det er viktigere å komme til enighet	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	89
Noen drar i gang munnhoggeri	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	89
Og det føres debatter i radio og fjernsyn	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	92
Hvordan styrer programlederne debatten	Språk og sjanger 9	Debatt og diskusjon	95
Visste du at debatter og fotballkamper har mye til felles? Det fins regler for spillet, og reglene skal sikre at de som er med, skal bli behandlet rettferdig	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	78
De som hevder seg godt i ordsprider	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	78
Slik unngår de å bli brutalt taklet eller slått ut av spillet	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	78
Ved å snakke blir man med i fellesskapet	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	79
Den som er taus, faller lett utenfor	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	79
usikkerhet som gjør at noen ikke tør ta ordet	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	79
det krever mye å ta ordet i en større forsamling	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	79
hvordan ble de framført	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	84
A være saklig betyr blant annet å holde seg til saken	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	85

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Tore velter hele mors argumentasjon ved å stille spørsmål ved <i>grunnlaget (premissen)</i> for argumentet	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	85
kan <i>snu</i> en debatt til sin fordel	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	85
snakke i <i>munnen</i> på hverandre	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	87
En debatt, derimot, har en <i>ordstyrer</i>	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	87
som <i>gir</i> ordet <i>til</i> en som skal tale	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	87
men de <i>ber</i> alltid <i>om</i> ordet	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	87
i en debatt bør en <i>holde seg til</i> saken	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	87
Diskusjon <i>betyr</i> <i>meningsutveksling</i>	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	87
De som er med i debatten, deltar i en form for ordstrid	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	87
Det dreier seg om... å <i>belyse</i> et emne	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	87
vi får se <i>flere sider</i> av en sak	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	87
samanlikning med <i>kompasset</i> side 87 (utbygd metafor)	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	87
<i>be om</i> ordet	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	88
<i>argumenter</i> som <i>støtter</i> ditt eget syn	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	88
En bør <i>holde seg til</i> emnet	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	88
med Internett får du <i>grenseløs</i> kontakt	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	89
Du kan sitte i din egen stue og "snakke" med hvem du vil på <i>nettet</i>	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	89
som ei jente hadde <i>lagt ut på nettet</i>	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	89
Jeg kan jo bare <i>gå inn</i> og lese aviser (gå inn på nettet)	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	89
det er bare å <i>lete seg fram</i> og <i>finne</i> de raske og gode <i>veiene</i> til det stoffet du er ute etter	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	89
<i>Å ta mannen i stedet for ballen</i>	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	91
<i>gå til angrep</i> på argumentene hans	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	91
bruke <i>sterke</i> ord	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	91
Ordene skal helst <i>gå fra ditt hjerte til publikums hjerte</i>	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	93
Det er viktig å vise at <i>man følger nøye med</i> i det de andre sier	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	93
og at man er parat til å <i>ta ordet</i> om det trengs	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	93
viktig å <i>ta</i> det første og det siste ordet	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	94
så <i>går videre</i> med et ganske godt argument	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	95
Og hele tida må en tenke at <i>innlegget er som en tretrinnsrakett</i> ,	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	95
der en fyrer opp med en tydelig salve, og deretter bygger gradvis opp til at raketten skal ta av	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	95
Derfor gjelder det å være <i>våken</i>	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	95
og <i>fange</i> opp de ordene mange bruker	Norsk i niende	A være saklig og usaklig	95

Metafor	Verk	Kapittel	Side
viktig at deltakerne holder seg til saken	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	63
og ikke snakker om ting som ligger utenom det som blir tatt opp	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	63
ordstyrer	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	63
hvem som ønsker ordet	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	63
gi ordet til den neste på talerlista	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	63
passer på at deltakerne holder seg til saken	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	63
Hun får klart fram at det er to ting hun trenger svar på	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	65
Hans gir ordet til Grete	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	65
Slik forsetter diskusjonen	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	65
Andre tar innleggene sine på sparket	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	65
mange av innleggene fører nye synspunkter, argumenter, inn i diskusjonen	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	65
Han skal også stoppe diskusjonen når han hører at det ikke kommer fram nye argumenter	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	65
Når Erik får ordet ... avbryter Hans	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	65
Den (en replikk) skal være kort og ikke føre noe nytt inn i diskusjonen	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	66
holde innlegg	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	66
Han (læreren) griper inn med en saksopplysning for å rydde opp i debatten	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	66
I en fotballkamp er det fort gjort for en spiller å felle en motspiller i stedet for å ta ballen. Det fører alltid til frispark dersom dommeren ser det. Den som feller en spiller, som har ballen og fri bane mot mål, får i det minste gult kort. I en diskusjon deler det ikke ut gult eller rødt kort, men av og til kunne det ha vært nyttig	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	68
Særlig når noen angriper personen i stedet for saken	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	68
Argumentene skal ikke rettes mot personen, men mot saken	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	68
Da virv vedkommende på det Janne sa	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	69
legge fram synspunkter	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	69
Det viktigste er ikke å vinne en diskusjon	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	69
Det er ikke nødvendig å ha et klart standpunkt før en diskusjon	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	69
Ofte er det nettopp de som kan komme med argumenter både for og imot en sak som kan drive diskusjonen videre og få emnet best mulig belyst	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	69
I stedet for å "gå i skyttergravene" og forsvare sitt standpunkt med nebb og klør	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	69
at du klart viser hvilket standpunkt du tar	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	70
Dermed er diskusjonen i gang	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	70
hvordan en tar ordet	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	72

Metafor	Verk	Kapittel	Side
hvordan du kan ta ordet i klassen	Fra saga til CD 8	A si sin mening	64
Lettere å ta ordet neste gang	Fra saga til CD 8	A si sin mening	64
stoler på deg selv når du vil ta ordet	Fra saga til CD 8	A si sin mening	64
Ordstyrer: Den som styrer diskusjonen (margtekst)	Fra saga til CD 8	A si sin mening	64
snakk rolig	Fra saga til CD 8	Sakprosa	64
Prøv å ikke snakke for fort	Fra saga til CD 8	A si sin mening	64
I møter og diskusjoner gjelder det at vi følger visse regler	Fra saga til CD 8	A si sin mening	65
A diskutere vil si å utveksle meninger om en sak	Fra saga til CD 8	A si sin mening	64
Tenk deg at du opplever en opphøyet diskusjon i klassen	Fra saga til CD 8	A si sin mening	65
Ikke angrip en person som har en annen mening enn du selv	Fra saga til CD 8	A si sin mening	67
du får denne replikken slengt etter deg	Fra saga til CD 8	A si sin mening	67
når diskusjonen nærmer seg slutten	Fra saga til CD 8	A si sin mening	67
Når ... diskusjonen sporer av, må ordstyreren gripe inn	Fra saga til CD 8	A si sin mening	
Tok noen ordet uten å rekke opp hånden	Gjennom språket 8	Vi snakker og skriver om en sak	243
Snakket dere i munnen på hverandre	Gjennom språket 8	Vi snakker og skriver om en sak	243
nødvendig at en følger visse regler	Gjennom språket 8	Vi snakker og skriver om en sak	243
En ordstyrer skal holde orden på diskusjonen	Gjennom språket 8	Vi snakker og skriver om en sak	243
han eller hun gir ordet til dem som ønsker replikk	Gjennom språket 8	Vi snakker og skriver om en sak	243
LESING			
Hva sier teksten, og hvordan er den oppbygd	Ordet er ditt 10	Vi snakker og skriver om litteratur	69
Sluker du bøker, eller leser du sakte og får med deg de fleste detaljene	Ordet er ditt 10	Vi snakker og skriver om litteratur	69
Noen foretrekker å lese fort og heller gå tilbake og lese på nytt de bøkene som gjør et visst inntrykk	Ordet er ditt 10	Vi snakker og skriver om litteratur	69
en voksen leser som prøver å hoppe over avsnitt for å bli fort ferdig med lesingen	Ordet er ditt 10	Vi snakker og skriver om litteratur	69
Du har sikkert opplevd at andre har lest og oppfattet en tekst annerledes enn deg	Ordet er ditt 10	Vi snakker og skriver om litteratur	69
for å kunne forklare innholdet i en tekst	Ordet er ditt 10	Vi snakker og skriver om litteratur	69
Finn fram til spor i teksten	Ordet er ditt 10	Vi snakker og skriver om litteratur	78
hvis du støter på noe du ikke forstår	Ordet er ditt 8	A lære å lære	14
Hvordan går du fram?	Ordet er ditt 8	A lære å lære	15
Les gjennom teksten en gang	Ordet er ditt 8	A lære å lære	15
tenke gjennom stoffet	Ordet er ditt 8	A lære å lære	17
bruke dine egne ord	Ordet er ditt 8	A lære å lære	17
Kunnskaper som du derimot forstår, sitter mye lenger	Ordet er ditt 8	A lære å lære	17

Metafor	Verk	Kapittel	Side
dere <i>henter ut</i> forskjellige stikkord fra en tekst	Ordet er ditt 8	A lære å lære	17
Du ser også selv <i>klarere</i> hva du trenger å arbeide med	Ordet er ditt 8	A lære å lære	18
Loggboka kan du bruke til å skrive " breiv " til læreren	Ordet er ditt 8	A lære å lære	19
På den måten <i>får</i> dere fram kunnskapene igjen	Ordet er ditt 8	A lære å lære	19
og det blir lettere å <i>gå videre</i>	Ordet er ditt 8	A lære å lære	19
skrivningen <i>klargjør</i> tankene dine	Ordet er ditt 8	A lære å lære	20
Da må du gå til andre <i>kilder</i>	Ordet er ditt 8	A lære å lære	22
bruke og utnytte det <i>stoffet</i> du har	Ordet er ditt 8	A lære å lære	24
søke etter det <i>stoffet</i> du har bruk for	Ordet er ditt 8	A lære å lære	24
hvor du kan finne <i>stoff</i> om den	Ordet er ditt 8	A lære å lære	26
Guften får vel ingen <i>ledespørsmål</i>	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	8
Diskuter hva som kan <i>ligge i</i> utsagnet	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	9
veiledning i å <i>gå videre</i> på nettet	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	9
Alle bør kunne <i>ta</i> ordet.	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	11
En gammel regel for å lære lyder slik: gjentakelse er studienes <i>mor</i>	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	11
En god regel for læring er å <i>bygge</i> på det man allerede kan	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	12
En <i>idemyldring</i> sammen med andre er ofte fornuftig	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	13
En måte å arbeide på kan være å lage et <i>tankekart</i>	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	13
Etter at dere har <i>samlet inn</i> ideer sammen	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	13
Hver <i>grein</i> på <i>tankekartet</i> kan forlenges	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	13
Skulle så akkurat du bruke dette <i>tankekartet</i> som utgangspunkt for å skrive om høsten. måtte du velge deg de <i>greinene</i> som passet best for deg, og få dem til å <i>gro</i> som bare du kan	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	13
Lag ditt eget <i>tankekart</i> der ordet fritt står i midten	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	13
Gå sammen to og to sammenlign <i>tankekartene</i> deres	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	13
gi seg selv <i>tenkepauser</i> i læsingen	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	14
Forsøk først å skaffe deg et raskt <i>overblikk</i> over kapitlet	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	14
Opprinnelig var loggbok en betegnelse på en <i>skipsdagbok</i> som ble brukt til å skrive inn <i>opplysninger om dagliglivet om bord på et skip, om posisjon, vær og kurs</i> . Når vi bruker begrepet om å skrive logg på skolen, har det sider ved seg som kan minne om dette . Men nå er det ikke lenger skipets kurs, posisjon, værforhold og gjøremål på dekk det er snakk om, men skoleitimens dagligliv, oppgaver og undervisning	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	15
<i>stoff</i> du <i>svelger</i> lett	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	16

Metafor	Verk	Kapittel	Side
I dataalderen bruker vi begrepene å logge seg inn og logge seg ut. Da er det snakk om å opprette en forbindelse med datamaskinen eller avslutte den. Å skrive logg dreier seg også om å opprette en forbindelse	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	16
Når en leser, vil en stadig støtte på ord, uttrykk eller synspunkter som en lurert på	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	17
om du ikke bare leser videre	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	17
Det kan være at du skal gå til ei ordliste	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	17
Dette stoffet må dere gå gjennom	Språk og sjanger 8	Studieteknikk	17
Vi kan si at vi leser når vi orienterer oss i skrift og bilder	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	30
Andre leter og sliter med bøker de slett ikke føler for	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	30
Les videre	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	30
du har lagt bak deg mye av barnelitteraturen	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	30
må orientere deg i en ny bokverden	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	30
Av og til leser eller lytter du til ei bok som virkelig fanger deg	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	31
du og boka møtes på et vis	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	31
Mange kjenner det tryggest å gi seg i kast med bøker andre unge har gått god for	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	34
plukk ut fem fristende bøker	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	34
Når vi snakker om bøker, kan vi si at vi fører en litterær samtale	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	37
Vi prater i vei om det vi har lest	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	37
kan bokpraten hjelpe oss til å rydde opp i tanken	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	37
Leiflæst	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	38
Å skrive logg er som å snakke og tenke med byantien	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	39
En leselogg er egentlig en litterær samtale som er skrevet ned	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	39
Loggskrivningen blir nesten som en brevveksling	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	39
På hvilken måte tok forfatteren farvel med leserne	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	41
Var tittelen på boka treffende	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	42
Var det nok handling til å fange interessen	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	42
Var det god flyt i språket	Språk og sjanger 8	Lesing og leselogg	42
få en rask oversikt	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	106
skaffer deg oversikt over innholdet	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	106
Bruk dine egne ord i tillegg til dem som står i teksten	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	106
Nå kan du prøve å se tingene for deg mens du leser	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	106
Hvordan finne fram i en tekst	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	108
du får ofte bruk for å hente informasjon fra oppslagsbøker	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	108

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Ledeord	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	108
overskrifter og mellomtitler er laget for å gi verdifull støtte til leseren	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	109
For en TEKST med allfor MANGE utførelser og UTROPSTEGN og STORE OG FEITE BOKSTAVER blir ofte MASETE og SLITSOM å LESE!	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	109
Viktige ord kalles gjerne nøkkelord	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	109
Likedan kalles viktige setninger og opplysninger nøkkelsestninger og nøkkelinformasjon	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	109
nøkkelinformasjonen, det vil si det du oppfatter som hovedideene i den	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	109
Avsnittene gir oversikt	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	109
Kan du tillate deg en liten pause ved hvert av avsnittene	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	109
og dermed blir det lettere å skaffe seg oversikt og finne fram i teksten	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	109
Her passer det å stoppe opp og ta en liten hvil	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	109
Andre ganger må du formulere hovedpoenget selv med dine egne ord	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	109
De fleste av oss husker bedre den informasjonen vi får direkte fra en person	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	112
det betyr at du selv er våken og aktiv	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	113
Følg med på en nyhetssending	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	113
Derfor må referatkrivere holde seg strengt til kilden	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	113
Man må ikke bringe inn egne egne tanker og følelser i et referat	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	114
sette dine egne ord på det som du opplatter som det vesentligste	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	114
Det er en effektiv måte å få ny kunnskap til å feste seg til minnet på	Norsk i åttende	Å lese og lytte for å lære	114
Når du leser, skapes et hemmelig rom inni deg for bildene du får fra bøkene. Du behøver ikke slippe noen inn i det rommet. Du bestemmer hva du vil slippe ut	Pegasus 8	Leseprosjekt	166
Men ofte kan ei tykk, litt tung bok være den som gir den helt store	Pegasus 8	Leseprosjekt	166
leseopplevelsen	Pegasus 8	Leseprosjekt	166
Fordi du måtte streve med den, kan tilfredsstillelsen ved å ha lest den og fått tak i innholdet bli desto større	Pegasus 8	Leseprosjekt	168
En rask leser	Pegasus 8	Leseprosjekt	168
Lag et leseetre	Pegasus 8	Leseprosjekt	168
I leseetret henger dere opp leselogger som lesefrukt	Fra saga til CD 8	Lær å lære	7
Har du tenkt over at hjernen faktisk lagrer store mengder informasjon, akkurat som en stor datamaskin?	Fra saga til CD 8	Lær å lære	8
Hvis du noterer, blir det lettere å lære og få oversikt	Fra saga til CD 8	Lær å lære	9
Tankekart eller hjernekart er en samling nøkkelord satt opp på en bestemt måte	Fra saga til CD 8	Lær å lære	9

Metafor	Verk	Kapittel	Side
På engelsk kalles det <i>mindmap</i> , <i>hukommelseskart</i>	Fra saga til CD 8	Lær å lære	9
Mange gode tekster har startet som et tankekart. Både små og store forfattere trenger å rydde i hjernen før de tar fatt	Fra saga til CD 8	Lær å lære	9
Av og til trenger du bare <i>oversikt</i> over hva teksten handler om	Fra saga til CD 8	Lær å lære	10
Andre ganger leser du for å få <i>tak</i> i detaljkunnskap	Fra saga til CD 8	Lær å lære	10
En god leser leser <i>raskt</i>	Fra saga til CD 8	Lær å lære	10
lage et lite referat med <i>dine egne ord</i>	Fra saga til CD 8	Lær å lære	10
du har et <i>lesetempo</i>	Fra saga til CD 8	Lær å lære	11
<i>Hopper</i> du tilbake i teksten og leser det samme to ganger	Fra saga til CD 8	Lær å lære	10
Klarer du å kutte ut <i>tilbakehoppene</i> ,	Fra saga til CD 8	Lær å lære	10
En lesemåte som har til hensikt å gi <i>oversikt</i> , kalles <i>skumløsing</i>	Fra saga til CD 8	Lær å lære	11
prøve så raskt som mulig å <i>få tak</i> i hva teksten egentlig handler om	Fra saga til CD 8	Lær å lære	11
Skriv - det <i>skjerper</i> tanken	Fra saga til CD 8	Lær å lære	12
Når du <i>forklarer</i> for andre, må du <i>hente fram</i> kunnskap fra hukommelsen	Fra saga til CD 8	Lær å lære	12
samtidig som vil kunne avsløre <i>huller</i> hos deg selv	Fra saga til CD 8	Lær å lære	12
Mange elever ... later som <i>de følger med</i>	Fra saga til CD 8	Lær å lære	13
God orden rundt deg skaper <i>orden</i> i hodet	Fra saga til CD 8	Lær å lære	13
SKRIVING			
arbeide med oppbygging av tekster	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	34
<i>gi</i> og <i>motta</i> respons på tekster	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	34
hun hadde noe på hjertet	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	34
Da vet du at <i>mottakerne</i> ... er elever på skolen	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	37
Ville det være mulig å bytte om <i>mottakerne</i> ...?	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	37
ikke like klart hvem <i>mottakerne</i> er	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	37
uten å ha andre <i>mottakere</i> enn oss selv	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	38
skrive <i>videre</i> på noe du har begynt på tidligere	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	39
ulike aktiviteter kan hjelpe deg i <i>gang</i> med skrivingen	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	41
Det er alltid <i>leitere</i> å skrive når du har noe som kan få tankene på <i>gli</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	41
Etterpå <i>deler</i> du tankene dine med et par andre i klassen	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	42
<i>Del</i> tankene dine med andre i ei gruppe	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	43
Bestem også hvem som skal være <i>mottaker</i> av teksten din	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	44
prøv å se <i>mottakeren</i> for deg mens du skriver	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	44

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Når du trener fotball, øver i skolekorpset eller får ballettinstruksjon, har du en trener, dirigent eller instruktør som forteller deg hva du skal gjøre, og hvordan du skal gjøre det for å bli best mulig. Han gir deg gode råd og veiledning underveis..... En slik framgangsmåte kan være god når det gjelder skrivning også.	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	44
så hun teksten <i>med nye øyne</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	44
hun <i>fortsatte</i> skrivingen	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	44
<i>utveksle</i> ideer med andre	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	44
<i>underveis</i> i skrivingen	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	45
<i>Del ideene</i> dine med andre	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	45
<i>få ideer</i> av hverandre	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	47
<i>Mottakerne</i> skal være de andre elevene i klassen	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	47
Når du <i>gir respons</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	47
Når du <i>får respons</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	47
<i>gi skriftlig respons</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	47
<i>finpuss</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	48
Nå er tida kommet til den siste <i>gjennomgangen</i> av teksten din	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	48
Hvordan <i>bygger du opp</i> en tekst	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	48
<i>opplære</i> det som er <i>uklart</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	50
<i>få klarere fram</i> det du mener	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	50
<i>å rydde opp</i> i misforståelser	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	52
<i>ordne</i> innholdet	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	52
slik at leseren klarer å <i>følge den røde tråden</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	52
<i>får fram</i> det du ønsker å si	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	52
slik at <i>mottakeren</i> ikke skal misforstå	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	52
en vanlig fortelling er <i>bygd opp</i> på en helt annen måte	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	52
må gjøre det <i>klart</i> for leseren hva teksten handler om	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	52
bør være <i>fengende</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	52
skal gjøre leseren interessert i å lese videre	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	52
behov for å <i>stoppe opp</i> og <i>ta pauser underveis</i> i lesingen	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	53
Hvordan få god <i>flyt</i> i teksten?	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	53
For at teksten din skal få god <i>flyt</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	53
Teksten må også ha god <i>flyt</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	55
leseren slipper å glette seg <i>fram til</i>	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	57
<i>Variert oppbyggingen</i> av setningene	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	57

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Du kan også binde sammen to setninger	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	57
oppbygningen av setningene	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	57
de [setningene] henger ikke sammen	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	58
få de ulike setningene til å henge sammen	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	58
Skriv om teksten slik at den får bedre flyt	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	58
Tenk ikke så mye på rettskriving og tegnsetting helt i startfasen av kladdingen	Ordet er ditt 8	Fra tanke til tekst	59
Det er noe som heter at en må snekre veggen før en kan lime på tapetet!	Norsk i åttende	Gode vaner	13
Begynn forfra igjen hvis det stopper opp for deg.	Norsk i åttende	Gode vaner	13
Så unngår du å bli "låst" av noe som kanskje aldri blir noe bra, likevel	Norsk i åttende	Gode vaner	13
Så blir teksten din garantert bedre enn om du skriver for et gapende tomrom!	Norsk i åttende	Gode vaner	13
Det sies at flinke elever alltid har visst at en god tekst banner seg vei	Norsk i åttende	Gode vaner	13
gjennom mange utkast			
må du lese gjennom kladden din	Norsk i åttende	Gode vaner	13
se gjennom teksten selv	Norsk i åttende	Gode vaner	13
lese gjennom utkastet ditt	Norsk i åttende	Gode vaner	15
Trekker du bare fram det du ikke likte	Norsk i åttende	Gode vaner	15
Å skrive er en måte å tenke på	Norsk i åttende	Gode vaner	15
Det er morsomt å diskutere med andre underveis	Norsk i åttende	Gode vaner	15
Skriv opplevelsene med dine egne ord	Norsk i åttende	Gode vaner	15
teksten forandres etter hvert som du får nye momenter som skal settes inn	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	116
Å starte skriveprosessen	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	116
når nytt stoff skal gjennomgås			
ideer som du får			
begynne med å repetere det dere gjennomgikk sist			
Andre ganger kommer du ikke lenger enn til en liten skildring eller en begynnelse	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	116
Gangen i skriveprosessen	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	116
tankekart og tdedugnad	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	116
produkt	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	117

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Mange synes det er vanskelig å komme i gang	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	118
Førskrivningen skal hjelpe deg til å sette i gang prosessen	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	118
Nå har du fått ideer	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	118
slik at hodet blir fullt av ideer	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	119
Det er lov å "stjele" [ideer]	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	119
Les tydelig og ikke for fort	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	119
nå skal du rette teksten din	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	119
Samtidig retter du opp eventuelle skrivefeil	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	119
om du skal komme opp i en fart [skrivefart]	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	120
Å øve slik er ikke særlig spennende, det blir nærmest som å øve seg på skalaer på et musikkinstrument. Men du må kunne teknikken før du virkelig kan spille, og gleden er desto større når du endelig kan begynne å famle det fram til enkle melodier. Slik er det også med skrivingen. Det er først når du har lært deg å skrive ganske fort, at datamaskinen er til stor hjelp	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	121
Kom også inn på situasjoner der man må skrive for hånd	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	122
Å bevege seg i teksten	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	122
Det fins flere måter å flytte seg på i teksten	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	122
Å rette i tekst	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	122
Dersom du har skrevet feil, kan du gå inn i teksten og rette den opp	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	122
rette opp alle ordene på en gang	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	122

Metafor	Verk	Kapittel	Side
vil maskinen automatisk begynne å søke etter ord	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	123
selv om maskinen stopper ved det (ordet)	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	123
Maskinen kjennet hvert av ordene	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	124
vil ikke retteprogrammet oppdage feilen	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	124
Det programmet] kan nemlig ikke reglene	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	124
Når programmet ikke kjennet igjen et ord	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	124
store muligheter for å finne stoff	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	124
dere kan utveksle ideer	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	124
Vi kan sammenligne teksten med "leire" som vi former mens vi arbeider	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	124
Mens vi skriver, dukker nye ideer opp	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	125
hente ideer til det de selv skal skrive	Pegasus 8	Skriveprosess – å skrive sammen med andre	125
På den måten kan forfatteren låne tanker og ideer av hverandre	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	45
Vi kan få gode ideer ved å diskutere og lese det andre har skrevet	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	45
må du la hjernen få tid til å tenke	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	45
dette kaller vi idemyldring	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	45
start en idemyldring	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	45
A komme i gang med å skrive	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	46
Hjernen virker tom for ideer	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	46
	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	46
Samtidig har du en oppbygning som kommer klart fram	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	47
A forbedre tekstens innhold og oppbygning	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	47
Du kan også lage en ideskisse	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	47
Ikke stopp opp	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	47
men la tankene og setningene komme av seg selv	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	47

Metafor	Verk	Kapittel	Side
hele tida tenke på hvem mottakeren er	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	47
Variert <i>bindordene</i> i teksten	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	49
Pass på at du <i>bygger</i> opp setningene forskjellig	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	49
Da får språket ditt bedre <i>flyt</i>	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	49
Nå skal vi se på <i>oppbygning</i> i noen korte tekster	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	50
bør du tenke på <i>mottakeren</i>	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	50
<i>Mottakeren</i> er den som skal <i>ta imot</i> og forstå meningen i teksten din	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	51
Hva vil <i>mottakeren</i> tenke når jeg skriver dette?	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	51
Lag <i>levende</i> skildringer	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	53
Finnes det et <i>høydepunkt</i> i <i>fortellingen</i>	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	53
Har jeg uttrykt meg <i>klart</i> nok?	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	53
Da kan leseren eller mottakeren <i>lettere følge med i teksten</i>	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	52
En logg er en slags dagbok som føres på et skip, og den skal inneholde alt om skipets seilas	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	53
<i>Gjennom loggen</i> får du en <i>samtale</i> med læreren din	Fra saga til CD 8	A skape en tekst	53
Vi <i>utvikler</i> en tekst	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	253
Du skal <i>holde deg til</i> oppgaven	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	253
Setningene må også <i>limes</i> sammen	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	253
Ortografi og tegnsetting må ikke <i>rope</i> på røde streker.	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	253
Kanskje skulle teksten <i>si</i> noe vesentlig til leseren	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	253
den (innledningen) skal <i>jo ta tak</i> i oppmerksomheten til mottakeren	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	254
og siden skal teksten <i>holde</i> på interessen helt til avslutningen	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	254
slik du tror <i>mottakerne</i> liker den	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	254
Når du får fram den personlige <i>stemmen</i> i en tekst	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	254
Den (oppgaven) <i>setter i sving tankejakten</i> på stoffet til teksten	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	254
<i>hente inn stoff</i> utenfra	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	254
Hvis du leter etter <i>stoff</i> på Internett	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	254
Dersom du har brukt <i>kilder</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	254
En <i>samling</i> med tanker er en <i>uryddet</i> tekst	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	254
På samme måte som et hus blir bygd etter tegninger, lager vi gjerne en punktvis plan for tekstene våre	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	254
Dersom en tekst er laget "uten tegninger" , er det vanskelig å følge med	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	254
Du aner når talen <i>går inn for landing</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	255

Metafor	Verk	Kapittel	Side
en tekst bør bygges opp omkring et stødig <i>skjelett</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	255
Før vi rydder i idehaugen	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	255
de fleste tekster vil nyte godt av å ha en tydelig <i>oppbygning</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	255
Noen liker å samle ideene i et <i>tankekart</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	255
Journalister lager ofte en <i>spesiell vri</i> på tekstene sine	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	255
Vi sier at de spisser teksten	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	255
Da blir den (detaljen) en slags <i>veiviser</i> til resten av teksten	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	256
hvis de sier at noe er for <i>springende</i> eller for <i>uklart</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	256
Du ser raskt at denne teksten er <i>bygd opp</i> etter en plan	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	256
Avsnitt <i>inneholder</i> ofte en hovedtanke	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	256
Derefter blir denne tanken <i>utdypet</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	257
Ordet de <i>knytter</i> dette avsnittet <i>sammen med</i> det foregående	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	258
kan vi se <i>mønsteret</i> i teksten	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	260
Teksten har fått en <i>oppbygning</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	260
Det første avsnittet.... er tekstens <i>blikkfang</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	260
Vi sier at teksten har fått en <i>sirkelkomposisjon</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	261
setninger som er knyttet sammen på forskjellige måter	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	261
Slik blir det <i>flyt i teksten</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	262
kan det skyldes at du har <i>hoppet</i> for mye fra det ene til det andre	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	262
Da skapes det en nysgjerrighet som får oss til å lese <i>videre</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	262
Videre har vi lært at setningene kan ha god <i>kontakt</i> med hverandre med hjelp av "språklig kit"			
Vi bruker ofte korte setninger når teksten trenger <i> fart</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	267
Hvis en setning har mange ledd i siste del av setningen, kaller vi den <i>baktung</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	267
Diskuter om det er vanskelig å <i>oppfatte</i> meningen i dem	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	268
Adjektiv –språkets <i>krydder</i>	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	268
Finder du adjektiv som <i>avslører</i> senderens mening?	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	273
<i>Pynt på</i> sannheten ved å finne andre adjektiv for disse	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	274
Derfor bruker han det <i>sterke</i> ordet okkupert	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	274
hvordan du kan <i>bygge opp</i> en tekst	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	274
Tallord kan være <i>veivisere</i> i en tekst	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	278
Da vil du sikkert få skrivevegring, angst for å skrive	Gjennom språket 10	Tekstutvikling	279
INTERNETT			279
maskinene er <i>bundet sammen</i> i et verdensomspennende <i>nett</i>	Ordet er dritt 8	Tekstutvikling	30

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Du har kanskje hørt om.... "Den verdensomspennende veven"	Ordet er ditt 8	Tekstutvikling	30
Tenk på et edderkoppnett , så ser du for deg hvordan millioner av meier ledning binder datamaskiner over hele verden sammen	Ordet er ditt 8	Tekstutvikling	30
Hvordan <i>finne fram</i> på Internett	Ordet er ditt 8	Å bruke Internett	31
Over hele verden sifter folk og <i>legger ut stoff</i> på Internett	Ordet er ditt 8	Å bruke Internett	31
Det vil imidlertid alltid være en "peker" her	Ordet er ditt 8	Å bruke Internett	31
<i>kommer du til</i> et annet sted på Internett	Ordet er ditt 8	Å bruke Internett	31
Nå klikker du på Referanser og oppslagsverk, og <i>rukker nedover</i> til du finner Ordboeker.	Ordet er ditt 8	Å bruke Internett	33
Med Internett har vi et kommunikasjonsverktøy som <i>tar seg over alle landegrensner</i>	Språk og sjanger 9	Litt om data og skjermtekster	96
I dag snakker mange om "det utvidete klasserommet" - et klasserom som ikke er avhengig av rom og tid	Språk og sjanger 9	Litt om data og skjermtekster	96
På hjemmesider til skoler, forlag eller institusjoner vil du kunne finne ulike <i>pekere</i>	Språk og sjanger 9	Litt om data og skjermtekster	96
Ved hjelp av forskjellige søkeverktøy vil du kunne <i>klikke deg videre</i>	Språk og sjanger 9	Litt om data og skjermtekster	99
<i>Klikk deg fram</i> på Kvasir	Språk og sjanger 9	Litt om data og skjermtekster	99
<i>Klikk deg tilbake</i>	Språk og sjanger 9	Litt om data og skjermtekster	99
Gå på "fenkejakt" eller "nettjakt" etter interessante funn	Språk og sjanger 9	Litt om data og skjermtekster	99
når du skal på <i>nettjakt</i>	Språk og sjanger 9	Litt om data og skjermtekster	99
På Internett kan du <i>støte på mange språk</i>	Språk og sjanger 9	Litt om data og skjermtekster	99
Kanskje har du arbeidet med Internett lenge – og er erfaren <i>nettsurfer</i> fordi hvem som helst kan <i>legge ut informasjon</i> der	Språk og sjanger 9	Litt om data og skjermtekster	99
De sier det ødelegger familielivet at en "forsvinner" langt ut på nettet og snakker med alle andre enn familien	Språk og sjanger 9	Litt om data og skjermtekster	99
<i>Legg gjerne inn et slagord</i> med bokstavrim)	Norsk i niende	Debatter på Internett	95
På Internett kan du <i>sende</i> dine egne <i>meninger</i> ut i <i>det elektroniske verdensrommet</i>	Norsk i niende	Debatter på Internett	95
I cyberspace kan du <i>møte</i> kjente og ukjente mennesker	Norsk i niende	Debatter på Internett	96
Noter ned synspunkter som kan <i>gjøre det klart</i>	Norsk i niende	Debatter på Internett	99
<i>kroppsspråket</i> på Internett	Norsk i niende	Debatter på Internett	100
vi "roper" i skrift	Norsk i niende	Debatter på Internett	100
<i>sendt ut</i> på nettet	Norsk i niende	Debatter på Internett	100
Internett er som en stor <i>kringkastingsstasjon</i>	Norsk i niende	Debatter på Internett	101

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Den som <i>roter seg for mye inn</i> i en diskusjon med kjente eller ukjente på nettet	Norsk i niende	Debatter på Internett	102
Det kan være at en eller flere bestemmer seg for å <i>"ta"</i> deg og du får en serie med utfselige innlegg spekket med skjellsord <i>rettet mot</i> deg	Norsk i niende	Debatter på Internett	102
er det slik at den som <i>kaster skitt</i> på andre, ofte vil oppleve at noe av <i>skitten</i> blir sittende fast på en selv	Norsk i niende	Debatter på Internett	102
I cyberspace går barn og voksne om <i>hverandre</i>	Norsk i niende	Debatter på Internett	104
Klassen prøver å diskutere seg <i>fram til</i> hva de er enige eller ikke enige om	Norsk i niende	Debatter på Internett	105
Informasjon vil kunne bli den viktigste <i>ressursen</i> i informasjonssamfunnet	Fra saga til CD 8	Debatter på Internett	16
Søking... vil gi flere <i>treff</i>	Fra saga til CD 8	Debatter på Internett	16
elektroniske informasjonskilder	Fra saga til CD 8	Debatter på Internett	16
I disse dokumentene kan du <i>hoppe direkte</i> til forklaringen på et ord	Fra saga til CD 8	Lær å lete	19
WWW <i>kalles</i> også <i>verdensveven</i>	Fra saga til CD 8	Lær å lete	22
Verdsveven	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	35
nettverkstenarar... <i>"kommuniserer"</i> etter faste regler	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	35
For å kome frå den eine <i>staden</i> (adressa) til den andre	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	35
Slike merkte område på skjermen <i>blir kalla</i> <i>peikarar</i>	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	35
Når du klikkar deg frå tekst til tekst, <i>seier vi</i> at du <i>surfar</i> på nettet	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	35
Kortleis <i>finn</i> du <i>fram</i> på nettet	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	36
Vi må altså vere kritiske til informasjonen vi <i>hentar inn</i> frå nettet	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	37
Det hender faktisk at nokon <i>legg</i> ut falsk informasjon	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	37
når du <i>hentar inn</i> data	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	37
<i>Gå inn på</i> Internett	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	37
Somme <i>legg ut</i> stillar og sær oppgaver på Internett	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	38
Du kan altså <i>hente inn</i> mykje informasjon, men du kan og <i>leggje</i> dine egne tekstlar ut på Internett	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	38
Dei <i>lokkar</i> nettbrukarar til <i>besøk</i> (reklame)	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	42
På <i>pratesider</i> har språket eit munnleg preg	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	42
Det (å vere på pratesider) <i>er nærmaast som</i> å <i>snakke</i> med andre	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	42
Du skal <i>ha vore ein del på pratesidene</i> for å kome inn i den <i>språktonen</i> som er vanleg der	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	43
ein reknar med at lesarane <i>surfar</i> på nettet og ikkje har tid til å lese lange utgreiingar om eit emne	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	43
Finn <i>møteplassar</i> på Internett	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	44

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Eg peikar meg ut i verda	Gjennom språket 9	Internett – peiker ut i verda	44
eg preikar med venner i kyber	Gjennom språket 9	Internett – peiker ut i verda	44
eg leikar i verdsveven	Gjennom språket 9	Internett - peiker ut i verda	44
eg klikkar på bokmerke tusen	Gjennom språket 9	Internett – peiker ut i verda	44
eg prikkar inn CNN	Gjennom språket 9	Internett – peiker ut i verda	44
eg nikkar til presidentar	Gjennom språket 9	Internett – peiker ut i verda	44
Mi verd er ein skjerm	Gjennom språket 9	Internett – peiker ut i verda	44
REKLAME, FILM, FJERNSYN			
Hvilken målgruppe tror du apotekene vil nå med den	Ordet er ditt 9	Reklame	186
Reklamen bruker sterke bilkkfang gjennom bilde og tekst	Ordet er ditt 9	Reklame	186
Overskriften skal lede oss til å se på resten av teksten	Ordet er ditt 9	Reklame	186
det brukes ekspressivt språk for å spille på følelser	Ordet er ditt 9	Reklame	187
Noen ganger lages det ordspill	Ordet er ditt 9	Reklame	187
Det spilles på dobbeltbetydninger av ord	Ordet er ditt 9	Reklame	187
kjente uttrykk presenteres med en ny vri	Ordet er ditt 9	Reklame	187
I Solo- reklamen sies det	Ordet er ditt 9	Reklame	187
I en Cola- reklame vil det ligge et slags løfte	Ordet er ditt 9	Reklame	187
Du kjenner sikkert også dette knepet når du skal overtale mor eller far	Ordet er ditt 9	Reklame	188
I første omgang trekker overskriften og bildet tankene våre mot noe helt annet enn sandaler	Ordet er ditt 9	Reklame	188
Men det betyr ikke at det ikke spilles på kjønn i reklamen	Ordet er ditt 9	Reklame	189
som helt sikkert var ment å vekke bestemte assosiasjoner	Ordet er ditt 9	Reklame	189
Reklamen spiller på sex	Ordet er ditt 9	Reklame	190
Reklamen spiller åpenlyst på humor	Ordet er ditt 9	Reklame	195
Reklame som spiller på underbevisstheten	Ordet er ditt 9	Reklame	196
Det handler mye om å bryte grenser bevisst	Ordet er ditt 9	Reklame	196
De gjør det for å vekke interesse	Ordet er ditt 9	Reklame	196
Skriv forslag til kjøregjelder for dem som lager reklame	Ordet er ditt 9	Reklame	196
Reklamen... fargelegger hverdagen på godt og ondt	Språk og sjanger 9	Reklame	208
Det latinske ordet reklamare betyr egentlig gjøre kjent, utrope, tilkalle. Før			
vi fikk fjernsyn og rik tilgang på trykt reklame, pleide kjøpmennene å betale	Språk og sjanger 9	Reklame	208
utropere som gikk rundt i gatene og ropte ut lovord om varene			
I reklamen bruker vi ofte slagord - korte og tyndige formuleringer som	Språk og sjanger 9	Reklame	208
overrasker og slår inn hos folk			
Da har dere en idebank	Språk og sjanger 9	Reklame	210

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Finn eksempler der det er brukt <i>slagord</i> , <i>ordspill</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	210
Reklamespråket virker ofte <i>travelt</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	210
Hvilke <i>slagord</i> ville passe til bildet	Språk og sjanger 9	Reklame	211
Du fant et <i>slagord</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	212
Flinke reklamefolk vet hva som <i>slår</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	212
Gode kampanjer kan ha <i>smitteeffekt</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	213
Det latinske ordet <i>spondere</i> likner på spandere. En sponsor spandere pengerbehold - mot at den som får, gir noe tilbake i form av reklame	Språk og sjanger 9	Reklame	213
Som du ser, virker den (reklamen) nærmest <i>heftig</i> , som <i>rocken selv</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	214
Hvem er reklamen rettet mot?	Språk og sjanger 9	Reklame	215
Det gjelder å skaffe seg oppmerksomhet og vekke interesse	Språk og sjanger 9	Reklame	215
gode og <i>fengende slagord</i> som vi husker lett	Språk og sjanger 9	Reklame	215
bruker kjendiser som <i>blikkfang</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	215
Men hvem har firmaet rettet reklamen mot	Språk og sjanger 9	Reklame	216
en (reklame) er rettet mot ungdom	Språk og sjanger 9	Reklame	217
Da ser vi på et vis bildet med nye <i>øyne</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	218
Reklamemakerne spiller på assosiasjonene våre	Språk og sjanger 9	Reklame	218
På Mozell-bildet hjelper <i>slagordet</i> oss raskt til å oppfatte noe annet ved bildet	Språk og sjanger 9	Reklame	218
Denne reklamen <i>spiller</i> helt tydelig på <i>sex</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	218
Når du lager reklame, må du forestille deg nøye hvem <i>mottakerne</i> dine er	Språk og sjanger 9	Reklame	220
Hvem er denne Mozellannonsen rettet mot	Språk og sjanger 9	Reklame	218
Sats på bilder med <i>fengende slagord</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	220
Da har du håp om å <i>suge</i> lesere mot <i>budskapet</i> ditt	Språk og sjanger 9	Reklame	220
Da kan det hende at en lang reklametekst <i>treffer</i> noen som har det som deg	Språk og sjanger 9	Reklame	220
I reklamefilm blir filmtekniske grep brukt bevisst for at folk skal være <i>fanget</i> fl. skjermen	Språk og sjanger 9	Reklame	220
<i>grep</i> som gir <i> fart</i> og <i>avveksling</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	224
Hun smiler og snakker direkte til deg, ikke <i>påtrengende</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	224
Når reklame kommer på film, kan den <i>spille</i> på flere virkemidler	Språk og sjanger 9	Reklame	224
Hvem er <i>målgruppe</i> for <i>innslagene</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	224
En kampanje kan være to ting: et <i>feltog</i> og en <i>agitasjon</i>	Språk og sjanger 9	Reklame	226
Derfor forsøker også organisasjoner og foreninger å "selge" ideer og holdninger gjennom reklamekampanjer	Språk og sjanger 9	Reklame	226
Hvordan forsøker de å <i>hekte</i> "kjøperen" på kroken	Språk og sjanger 9	Reklame	226

Metafor	Verk	Kapittel	Side
I all personlig kommunikasjon skal både <i>senderen</i> og <i>mottakeren</i> vite hvem den andre parten er	Norsk i niende	En verden av påvirkning	203
Kommunikasjon gjennom massemedier er <i>rettet mot</i> store grupper av ukjente mennesker på en gang	Norsk i niende	En verden av påvirkning	203
Massemediene er avhengig av et teknisk medium for å <i>nå fram</i> til folk	Norsk i niende	En verden av påvirkning	203
Medium betyr mellomledd; noe vi kan <i>sende</i> meldinger <i>gjennom</i>	Norsk i niende	En verden av påvirkning	203
avstanden mellom <i>sender</i> og <i>mottaker</i> kan være stor	Norsk i niende	En verden av påvirkning	203
Da er det normale at forholdet mellom <i>sender</i> og <i>mottaker</i> føles fjært og upersonlig	Norsk i niende	En verden av påvirkning	206
Det betyr at ord, meninger, inntrykk, bilder og musikk fo rdet meste går en vei – fra mediene til oss	Norsk i niende	En verden av påvirkning	206
har du ikke stor mulighet til å <i>nå fram</i> med en spontan protest	Norsk i niende	En verden av påvirkning	206
<i>Vi får innblikk</i> i andre menneskers liv og meninger	Norsk i niende	En verden av påvirkning	207
vi...får lyst til " å skifte kanal " - for eksempel når skoletimen blir kjedelig	Norsk i niende	En verden av påvirkning	207
Derfor må " varen " <i>selge</i>	Norsk i niende	En verden av påvirkning	208
Hvem er egentlig <i>senderen</i>	Norsk i niende	En verden av påvirkning	208
Hvilken <i>mottakergruppe</i> er dette beregnet på	Norsk i niende	En verden av påvirkning	208
Hva er <i>målet</i>	Norsk i niende	En verden av påvirkning	208
Reklame skal <i>fange</i> interesse og skryte av varen	Norsk i niende	En verden av påvirkning	214
Reklamen vil <i>fange</i> oppmerksomhet	Norsk i niende	En verden av påvirkning	215
Reklamen vil i <i>vekke</i> positive følelser for noe	Norsk i niende	En verden av påvirkning	215
Reklame er <i>kunsten å sikte på hodet</i> og <i>treffe lommeboka</i>	Norsk i niende	En verden av påvirkning	216
Ordene kan være pussige, uvante og spesielle for å <i>fange</i> oppmerksomheten	Norsk i niende	En verden av påvirkning	216
Reklamen <i>snakker</i> dessuten direkte og fortlølig til oss	Norsk i niende	En verden av påvirkning	216
Reklamen prøver å smiske eller hviske seg vennskapelig innpå deg	Norsk i niende	En verden av påvirkning	216
En reklame som tydelig <i>spiller</i> på vår lengsel etter å være godt likt av andre	Norsk i niende	En verden av påvirkning	216
En reklame som <i>spiller</i> på sex	Norsk i niende	En verden av påvirkning	217
Fjernsynet er den eneste <i>sove medisinen</i> man <i>inntar</i> <i>gjennom øynene</i>	Norsk i niende	En verden av påvirkning	218
Enkelte fjernsynsprogrammer er <i>lyggegummi</i> for <i>øynene</i>	Norsk i niende	En verden av påvirkning	218
koser seg foran fjernsynsskjermen, eller " den elektroniske peisen ", som noen kaller den	Norsk i niende	En verden av påvirkning	218
Men fjernsynet tar ikke opp plass bare i rent bokstavelig forstand. Også i folks liv <i>står</i> fjernsynet <i>sentralt</i> , på flere måter	Norsk i niende	En verden av påvirkning	218
Om de <i>får ordet</i>	Norsk i niende	En verden av påvirkning	219

Metafor	Verk	Kapittel	Side
I denne typen debattprogrammer prøver programlederne i stor grad å piske opp stemningen i studio	Norsk i niende	En verden av påvirkning	219
Måler er ofte å sette deltakere fast, å "tenne dem" eller å "grille dem"	Norsk i niende	En verden av påvirkning	219
Filmer skal gjerne fange fra første øyeblikk og holde seerne fangnet	Norsk i niende	En verden av påvirkning	220
Det må serveres stadig overraskelser... rett før reklamen sendes	Norsk i niende	En verden av påvirkning	220
Kvikke billedskift, mye bevegelse, sterke kontraster, farger, voldsinnslag og en god del spill på sex fanger oppmerksomheten vår	Norsk i niende	En verden av påvirkning	220
Musikkvidene er først og fremst rettet mot ungdom	Norsk i niende	En verden av påvirkning	220
Det beste en kan si om fjernsynet, er nok at gamle folk får levende ansikter inn i stua	Norsk i niende	En verden av påvirkning	222
Prøv også å flette inn en beskrivelse av virkemidlene som er brukt	Norsk i niende	En verden av påvirkning	222
Ordet reklame kommer av det latinske reclamare, som betyr å rope ustanselig	Pegasus 9	Reklame	213
De første annonsene var nærmest "skriftlige lokkerop"	Pegasus 9	Reklame	213
Skriv ned i reklamelagord	Pegasus 9	Reklame	214
Studer måten slagordene er utformet på	Pegasus 9	Reklame	214
Skriv en tekst der du putter inn så mange slagord som mulig	Pegasus 9	Reklame	214
Moderne reklame er basert på at en vareprodusent vil oppnå noe ved å sende et budskap som skal få en mottaker til å handle	Pegasus 9	Reklame	215
hensikt @ avsender @ budskap @ mottaker @ effekt	Pegasus 9	Reklame	215
Som regel er reklamen ute etter å nå ei bestemt målgruppe	Pegasus 9	Reklame	215
andre virkemidler enn en som ønsker å nå fram til pensjonister	Pegasus 9	Reklame	215
Denne teksten henvender seg direkte til en mottaker for å vekke kjøpeylsten	Pegasus 9	Reklame	215
det kjente uttrykket å bite i det sure eplet.. som betyr å gyve løs på et problem, blir her brukt bokstavelig	Pegasus 9	Reklame	215
Den (propagandaen) bruker knep for å få folk til å tro på budskapet	Pegasus 9	Reklame	216
i håp om å hjernevaske det norske folk	Pegasus 9	Reklame	217
hvis reklamen blir oppfattet av målgruppa	Pegasus 9	Reklame	217
Disse signalene blir ubevisst oppfattet av seerne	Pegasus 9	Reklame	217
den levende reklamen har størst gjennomslagskraft	Pegasus 9	Reklame	217
Men kan reklamemakere ta skrittet fullt ut	Pegasus 9	Reklame	218
Reklamefilm har blitt en populær sjanger som folk gjerne vil følge med i	Pegasus 9	Reklame	218
Hvis videoen klarer å skape "gode vibrasjoner" hos seerne	Pegasus 9	Reklame	218
kampanjer som sefter søkelyset på holdningene våre	Pegasus 9	Reklame	218
Vi bombarderes av reklamekampanjer	Fra saga til CD 9	Reklame	101

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Hvem tror du reklamene er rettet mot	Fra saga til CD 9	Reklame	101
Vi kan si at den (reklamen) blir en felles plattform	Fra saga til CD 9	Reklame	101
Vi skal se nærmere på hva vi legger i det	Fra saga til CD 9	Reklame	104
populære reklamslagord blir rene "låndeplagen"	Fra saga til CD 9	Reklame	104
Vi bruker dem til å krydre dagligspråket vårt	Fra saga til CD 9	Reklame	103
Tenk på noen reklamer som fanger oppmerksomheten din	Fra saga til CD 9	Reklame	107
En målgruppe er den gruppen av mennesker en ønsker å påvirke gjennom reklamen	Fra saga til CD 9	Reklame	108
Smitteteffekten kan være stor	Fra saga til CD 9	Reklame	108
Det (et emosjonelt budskap) spiller på at vi lar oss styre en ubevisst og impulsiv trang til å kjøpe produktet	Fra saga til CD 9	Reklame	108
Den (reklamen) spiller åpenbart på følelsene og impulsene våre	Fra saga til CD 9	Reklame	108
de fungerer som en nær og fortrolig samtale mellom venner	Fra saga til CD 9	Reklame	109
finne overraskende vrier og poenger som får oss til å stoppe opp	Fra saga til CD 9	Reklame	110
Ordtak får en ny virkning når det vris til et reklamemotto	Fra saga til CD 9	Reklame	111
finne uttrykkmåter som fenger	Fra saga til CD 9	Reklame	111
Reklamespråk må gå rett på sak og tiltrekke seg oppmerksomhet raskt	Fra saga til CD 9	Reklame	112
Komiske og uventede situasjoner fanger lett oppmerksomheten vår	Fra saga til CD 9	Reklame	112
Noen mener at reklamen på denne måten (ved å bruke humor) avvæpner oss	Fra saga til CD 9	Reklame	112
I reklamen brukes bilder bevisst som blikkfang	Fra saga til CD 9	Reklame	111
Teksten idenne reklamen er en lek med ord	Fra saga til CD 9	Reklame	113
Langt fra alle reklamer er bygd opp etter denne modellen	Fra saga til CD 9	Reklame	117
Se på reklamene fra Benetton. Hvilke følelser setter de i sving hos deg	Fra saga til CD 9	Reklame	118
Reklame er kunsten å flytte en ide fra hodet til en person inn i hodet til en annen	Fra saga til CD 9	Reklame	118
Vi kan si at reklamen spiller på to strenger, den både gjenspeiler og påvirker samfunnet	Fra saga til CD 9	Reklame	119
I 1758 skrev ordbokforfatteren Samuel Johnson i Londonavisa The Ider: "Annonsene er nå så mange at vi ikke ser nøyere på dem. Derfor er det blitt nødvendig å tiltrekke seg oppmerksomhet ved storslagne løfter og ved en villledende reklame "			123
lydlause annonser som ropar med overskrifter	Fra saga til CD 9	Reklame	124
Målet er å fange interessa og kjøpelysta hos lesarane	Gjennom språket 9	Reklame	158
	Gjennom språket 9	Reklame	158

Metafor	Verk	Kapittel	Side
reklamen treffer sansane våre utan at vi er klar over det	Gjennom språket 9	Reklame	158
Viktig informasjon frå stat og kommunar <i>når</i> ofte betre fram til publikum når bodskapen <i>har passert gjennom</i> eit reklamebyrå	Gjennom språket 9	Reklame	159
Forklar med <i>eigne ord</i> kva du legg i ordet reklame	Gjennom språket 9	Reklame	159
Reklameskapatane kan velje mellom mange verkemiddel eller <i>knep</i>	Gjennom språket 9	Reklame	159
reklamen skal ha <i>eit blikkfang</i>	Gjennom språket 9	Reklame	159
noko som får lesaren, lyttaren eller sjåaren til å stoppe opp	Gjennom språket 9	Reklame	162
Den trykte reklamen <i>spelar på</i> tekst og bilete	Gjennom språket 9	Reklame	162
Overskrifta skal <i>fange</i> merksemda til lesaren	Gjennom språket 9	Reklame	162
Eit <i>slagordliknande</i> uttrykk kan brukast i overskrifta	Gjennom språket 9	Reklame	163
I ein reklametekst <i>strør</i> vi omkring oss med gode ord	Gjennom språket 9	Reklame	163
Orda blir ofte så sterke at vi ikkje lenger blir påverka av dei	Gjennom språket 9	Reklame	166
<i>nærmasf</i> gir dei (kundane) ein <i>ordre</i> om å kjøpe	Gjennom språket 9	Reklame	169
På kva måte kan vi seie at annonsen <i>fortel</i> om eit betre liv	Gjennom språket 9	Reklame	173
Reklamen – <i>snakkar</i> han sant	Pegasus 9	Musikkvideoer	218
Hvem er <i>målgruppa</i>	Pegasus 9	Musikkvideoer	218
<i>gensesprengende</i> , <i>fyrværkeraktige</i> produksjoner	Pegasus 9	Musikkvideoer	219
Hvem er <i>målgruppa</i>	Pegasus 9	Musikkvideoer	219
rundt en Tv der musikkvideoer <i>strømmer på</i>	Språk og sjanger 9	Musikk og musikkvideoer	196
Musikk kan skape bilder i oss	Språk og sjanger 9	Musikk og musikkvideoer	198
Bøker er forskjellige. Noen er <i>lavmælte</i> , noen er <i>støyende</i>	Språk og sjanger 9	Musikk og musikkvideoer	199
Silk kan vi også beskrive musikkvideoene	Språk og sjanger 9	Musikk og musikkvideoer	199
hvis ikke musikken <i>fenger</i>	Språk og sjanger 9	Musikk og musikkvideoer	199
Ordet video kommer fra latin og betyr jeg ser	Ordet er ditt 9	Musikkvideo som reklame	199
Det er ikke uten grunn at amerikanerne kaller disse musikkvideoene "eye candies" – <i>musikalske godterier (musikalsk snadder) for øyet!</i>	Ordet er ditt 9	Musikkvideo som reklame	200
Ofte er det slik at bildene i en video ikke <i>forteller</i> noen historie	Ordet er ditt 9	Musikkvideo som reklame	201
Hvem mener dere er <i>målgruppa</i> for denne videoen	Ordet er ditt 9	Musikkvideo som reklame	203
En type underholdningsprogrammer som de fleste TV-stasjoner <i>varter opp</i> med, er de såkalte prateprogrammene	Ordet er ditt 9	Underholdnings- og debattprogrammer	50
<i>Målgruppe</i>	Ordet er ditt 9	Underholdnings- og debattprogrammer	50
Programmet skal kunne <i>nå</i> alle slags mennesker	Ordet er ditt 9	Underholdnings- og debattprogrammer	50
leggje vekt på å <i>nå fram</i> til unge	Ordet er ditt 9	Underholdnings- og debattprogrammer	52
Programlederne skal være friske og <i>kjække i tonen</i>	Ordet er ditt 9	Underholdnings- og debattprogrammer	52
Resultatene <i>legges fram</i> for klassen	Ordet er ditt 9	Underholdnings- og debattprogrammer	52

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Etterpå skal de <i>legge fram sitt syn</i> FUNKSJONELL SAKPROSA	Ordet er ditt 9	Underholdnings- og debattprogrammer	52
Ekspressivt språk brukes når senderens tanker, meninger og følelser skal <i>komme fram</i> . I reklame kan det for eksempel være <i>innslag</i> av alle typer språk	Ordet er ditt 8	Sakprosa	101
<i>Grei ut</i> om dette	Ordet er ditt 8	Sakprosa	111
En objektiv beskrivelse <i>holder seg til</i> saken og <i>framfører</i> nøytrale opplysninger	Ordet er ditt 8	Sakprosa	112
Din <i>mening</i> skal ikke <i>komme fram</i> i en slik beskrivelse	Ordet er ditt 8	Sakprosa	112
Saken sees som oftest bare fra ei side	Ordet er ditt 8	Sakprosa	112
Om noen skriver saklig eller usaklig, kommer an på om de <i>holder seg til</i> saken	Ordet er ditt 8	Sakprosa	113
En artikkel er en <i>fyldig utgreiing</i> om et emne	Ordet er ditt 8	Sakprosa	114
Undersøkelser viser at hele fire av fem personer ikke <i>leser ferdig</i> den artikkelen de har begynt på, men <i>faller av underveis</i>	Ordet er ditt 8	Sakprosa	115
<i>For å holde på leserne</i> bør en artikkel ikke være for lang	Ordet er ditt 8	Sakprosa	115
Overskriften skal <i>fange oppmerksomheten</i>	Ordet er ditt 8	Sakprosa	116
Innlegget bør ha en <i>fengende</i> overskrift	Ordet er ditt 8	Sakprosa	117
Du bør ikke <i>trekke inn</i> momenter som ikke har noe med saken å gjøre	Ordet er ditt 8	Sakprosa	117
Leseren kan derfor <i>"hoppe av"</i> nyhetsartikkelen og likevel <i>få noe ut</i> av den den (søknaden) er informativ, <i>ryddig</i> og saklig	Ordet er ditt 8	Sakprosa	118
hvor mye bør dere selv <i>føre ordet i samtalen</i>	Språk og sjanger 10	Sakprosa	93
Et formelt brev ... er <i>saklig i tonen</i>	Språk og sjanger 10	Sakprosa	96
Derfor kan artikkelforfatteren <i>knydre</i> med anekdoter og stemningsrapporter	Språk og sjanger 10	Sakprosa	97
Fagartikkelen gir <i>rene</i> fagkunnskaper	Språk og sjanger 10	Sakprosa	98
Slike artikler er komponert etter et slags <i>"kommode-skuff-prinsipp"</i>	Språk og sjanger 10	Sakprosa	98
lese nettopp det avsnittet vi trenger, uavhengig av andre <i>"skuffer"</i> , avsnitt slik at det blir fin <i>flyt</i> i informasjonen	Språk og sjanger 10	Sakprosa	98
Synes dere den er <i>ryddig</i> og <i>oversiklig</i>	Språk og sjanger 10	Sakprosa	100
Er det <i>tydelige</i> avsnitt	Språk og sjanger 10	Sakprosa	100
om artikkelen har noe ved seg som gjør den <i>fristende</i> å lese	Språk og sjanger 10	Sakprosa	100
A argumentere er å finne synspunkter som <i>støtter bestemte meninger</i> eller oppfatninger	Språk og sjanger 10	Sakprosa	100
Når vi drøfter en sak eller et emne, <i>trekker vi fram ulike sider</i> og argumenterer for dem	Språk og sjanger 10	Sakprosa	102
	Språk og sjanger 10	Sakprosa	103

Metafor	Verk	Kapittel	Side
og etterpå sitter vi igjen med selve "kornet" –konklusjonen	Språk og sjanger 10	Sakprosa	103
vi samtaler oss fram til å forstå et problem og finne løsning på det	Språk og sjanger 10	Sakprosa	103
Forfatteren skriver og tar leseren med som en slags "taus samtalepartner"	Språk og sjanger 10	Sakprosa	103
Den som skriver, resonnerer seg fram til konklusjoner	Språk og sjanger 10	Sakprosa	103
Språklige dempere som kanskje og trolig blir brukt	Språk og sjanger 10	Sakprosa	105
Det (kåseriet) er en lett slentrende tekst, en slags tankereise	Språk og sjanger 10	Sakprosa	105
Saken blir ikke belyst fra flere sider	Språk og sjanger 10	Sakprosa	108
En sjanger skal nemlig fungere som en slags tekstkontrakt	Språk og sjanger 10	Sakprosa	115
Finn stoff	Språk og sjanger 10	Sakprosa	118
Når du har samlet stoff	Språk og sjanger 10	Sakprosa	119
<i>Mange kommer ut på viddene</i> før de begynner å skrive innledningen	Språk og sjanger 10	Sakprosa	115
passer på at teksten flyter	Språk og sjanger 10	Sakprosa	121
avslutt med en tankevekker	Språk og sjanger 10	Sakprosa	122
du nærmest <i>drukner i stoff</i>	Språk og sjanger 10	Sakprosa	122
Ellers kan det gjøre seg om teksten "slår litt med halen" i det siste avsnittet	Språk og sjanger 10	Sakprosa	122
Finn en overskrift som fenger	Språk og sjanger 10	Sakprosa	122
bruke ubegrenset med <i>kilder</i>	Språk og sjanger 10	Sakprosa	122
Det hender også at <i>kildene</i> er gode	Språk og sjanger 10	Sakprosa	122
hjelp oss å skjønne hvordan vi skal <i>oppfatte den</i>	Språk og sjanger 10	Sakprosa	119
En sakprosatext <i>sier</i> alltid noe om virkeligheten	Norsk i åttende	Sakprosa	119
Sakprosatexter som gir saklig og pålitelig informasjon om et emne eller en sak, kalles ofte med et samlenavn for <i>utgreiinger</i>	Norsk i åttende	Sakprosa	123
Vi sier at den som skriver, <i>greier ut</i> om en sak eller et emne	Norsk i åttende	Sakprosa	123
Den som leser teksten, skal på sin side <i>få greie på noe</i>	Norsk i åttende	Sakprosa	123
For å forstå hva det vil si å <i>greie ut</i> om noe, kan det være lurt å se for seg en person som drar en kam gjennom et buskede hår . Målet er jo da å <i>lagt hvert hårsirå pent på plass slik at kammen glir glatt og smerteifritt gjennom hele manken</i> . På samme måte er det når en sak eller et emne krever utgreiing.	Norsk i åttende	Sakprosa	123
hvorfor teksten skal bygges opp	Norsk i åttende	Sakprosa	123
bruke en annen måte å bygge opp teksten på	Norsk i åttende	Sakprosa	123
<i>la spørsmålene strømme helt fritt</i>	Norsk i åttende	Sakprosa	123
Men husk at uten spørretrang og nysgjerrighet "I bønn" blir teksten lett <i>livløs</i> avskrift av det noen andre har skrevet	Norsk i åttende	Sakprosa	124
For å få svar på spørsmålene dine må du bruke det vi kaller kilder	Norsk i åttende	Sakprosa	125

Metafor	Verk	Kapittel	Side
prøv å finn ut om andre kilder sier det samme	Norsk i åttende	Sakprosa	125
Du må likevel oppgi nøyaktig kilde	Norsk i åttende	Sakprosa	126
Gå enten videre med det emnet du valgte eller velg blant disse emnene	Norsk i åttende	Sakprosa	127
Når du har samlet nok informasjon	Norsk i åttende	Sakprosa	127
er det tid for opprydding	Norsk i åttende	Sakprosa	127
Du må la være å trekke inn stoff som ikke er vesentlig for saken	Norsk i åttende	Sakprosa	127
Dessuten må du ordne stoffet i en gjennomtenkt og fornuftig rekkefølge	Norsk i åttende	Sakprosa	127
En disposisjon skal ikke tvinge deg, men være til støtte når du har bruk for den	Norsk i åttende	Sakprosa	127
som passer med hvordan artikkelen er bygd opp	Norsk i åttende	Sakprosa	127
Terningskriving	Norsk i åttende	Sakprosa	130
Terningen har seks sider. Terningskriving går derfor ut på å skrive om en og samme ting på seks forskjellige måter	Norsk i åttende	Sakprosa	131
skildre rommet sitt slik at andre kan se det for seg	Norsk i åttende	Sakprosa	131
Skriv levende	Norsk i åttende	Sakprosa	133
For det tredje er det en god rytme i teksten	Norsk i åttende	Sakprosa	133
den som skriver, prøver å tale til sansene til den som skal lese	Norsk i åttende	Sakprosa	133
Når vi skal forklare noe, må vi gjøre det på en måte som gjør at leseren kan se det hele for seg	Norsk i åttende	Sakprosa	133
Å forklare er å gjøre noe klart	Norsk i åttende	Sakprosa	134
Et språklig bilde er et bilde du maler med hjelp av ord	Norsk i åttende	Sakprosa	134
og du maler det inne i hodet på leseren	Norsk i åttende	Sakprosa	134
Vi kan male hele bildet med en gang	Norsk i åttende	Sakprosa	134
Her ser du et eksempel på et bilde det tar litt tid å male	Norsk i åttende	Sakprosa	134
Å være saklig vil si å holde seg til saken	Norsk i åttende	Sakprosa	135
I tillegg til å se saken fra mer enn én side kan man vise at den siden man selv ser saken fra, er en viktig side	Norsk i åttende	Sakprosa	135
hvordan andre ser på en sak	Norsk i åttende	Sakprosa	135
teksten blir levende	Norsk i åttende	Sakprosa	135
I et leserbrev skal du først og fremst gi uttrykk for din måte å se en sak på	Norsk i åttende	Sakprosa	135
Få leseren "på kroken" med en gang	Norsk i åttende	Leserbrev	44
Få klart fram hva saken gjelder	Norsk i åttende	Leserbrev	46
Du bør ha med minst ett argument som støtter standpunktet ditt	Norsk i åttende	Leserbrev	46
Prøv å få poenget klart fram	Norsk i åttende	Leserbrev	51
Du kan gjerne sette tingene på spissen	Norsk i åttende	Leserbrev	51

Metafor	Verk	Kapittel	Side
og være litt skarp i tonen	Norsk i åttende	Leserbrev	51
Derfor må referatkrivener holde seg strengt til kilden	Norsk i åttende	A skrive referater	114
Man må ikke bringe inn sine egne tanker, følelser og meninger i et referat	Norsk i åttende	A skrive referater	114
Ved å skrive referater setter du dine egne ord på det du oppfatter er det vesentligste	Norsk i åttende	Å skrive referater	114
samtidlig som du gjør stoffet til ditt eget	Norsk i åttende	Å skrive referater	114
måten du setter opp brevet på	Norsk i åttende	Å skrive referater	121
Skriv ryddig, pent og oversiklig	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	121
en søknad som er korrekt satt opp	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	121
Den (søknaden) blir på en måte ditt ansikt overfor leseren	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	122
Hvert moment bør bygges ut	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	133
følge rådet om å bygge ut momentet	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	133
utdypet du hva du mener	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	133
Da kan det utbygde avsnittet se slik ut	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	133
Å bygge ut et moment	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	133
I et referat skjæres en gitt tekst ned til beinet	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	133
Du kan tenke deg at du gir kjøtt og blod til et skjelett	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	133
I artikkelen utdypet forfatteren hvert moment	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	135
I en argumenterende tekst skal du klart og tydelig begrunne synspunktet ditt	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	138
Standpunkter kalles også ofte for en påstand	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	136
Hvilke lesere retter du deg mot	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	138
hva må du opplyse dem om	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	138
Teksten din må bygges opp på en slik måte at den vekker leserens interesse og godvilje	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	138
underbygge påstander	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	138
interessevekkende tittel	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	138
Utdype argumenter	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	138
Ulike måter å bygge opp sakprosaetekster på	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	139
hva slags oppbygning en sakprosaetekst kan ha	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	139
Noen sakprosaetekster kan bygges opp kronologisk	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	139
Her ser du en kort oversikt over andre vanlige oppbyggingsmåter	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	139
Det er fint om tekstene blir bygd opp på ulike måter	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	140
slik at teksten blir så godt oppbygd... som mulig	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	140
så du ikke villeder leseren	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	140
Form teksten som en artikkel	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	140

Metafor	Verk	Kapittel	Side
å samle stoff	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	225
Du trenger mer stoff	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	225
Når du leser flere kilder	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	225
Hvor finner du så kildene	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	225
ofte er det nyttig å gå til oppslagsverk	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	225
Mens vi leter etter kilder	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	225
er det viktig at vi ikke gir oss selv for mye stoff å holde orden på	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	225
Da blir det vanskeligere å finne fram til det viktigste	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	225
gå til en kilde til	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	226
Se om du kan finne svar i andre kilder	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	227
Les gjennom kildene	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	227
det stoffet du er på jakt etter	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	227
ordne stoffet ditt på en slik måte at leseren lettere kan følge med i teksten	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	227
Denne eleven har nok lest mye mer enn den kilden	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	227
Vi skal nå gå ganske nøye gjennom denne teksten	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	227
hvordan den er blitt bygd opp	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	227
Tenk deg at hoveddelen består av skuffer	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	229
Hver skuff kan ha en "merkelapp" som viser hva innholdet er	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	229
Ser vi kampene fra mer enn en side	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	227
for måten stoffet blir lagt fram på	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	229
Det ordner stoffet på ein grei måte	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	229
Forfatteren vil vise en sak fra flere sider	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	231
To punkter kunne kanskje ha byttet plass og gjort artikkelen enda litt mer <i>strømlinjeformet</i> .	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	233
På mange måter er artikkelen forbillig bygd opp	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	233
Det kan virke som om forfatteren ikke har hatt noen helt klar mening	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	233
hun trekker visse konklusjoner	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	233
kommer fram til sin egen mening først etter at hun har drøftet saken	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	233
Andre synes det er best bare å skrive i vei	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	237
det å skrive gjør tankene klarere	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	237
Når du har skrevet en stund, kan det være greit å se hvordan stoffet er blitt "ordnet"	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	237
Tankene kommer mer eller mindre hultert til bulter	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	237
Derfor er det viktig å ordne det du har skrevet	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	237

Metafor	Verk	Kapittel	Side
då blir det lettere for leseren å følge resonnerementet ditt	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	237
Da kan du sette deg ned og skrive i vei	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	237
A gå gjennom teksten så nøye kan virke pirkete	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	241
Hva bør endres for at artikkelen skal henge best mulig sammen	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	241
I et leserinnlegg går du ofte rett på sak og har et klart poeng	Fra saga til CD 8	Sakprosa	73
Overskriften er gjerne en tankevekker	Fra saga til CD 8	Sakprosa	73
En spennig overskrift og en frisk innledning er viktig for å fange leserens interesse	Fra saga til CD 8	Sakprosa	73
Tenk på mottakeren når du skriver	Fra saga til CD 8	Sakprosa	74
I noen tilfeller kan vi avrunde leserinnlegget med en ironisk formulering	Fra saga til CD 8	Sakprosa	74
Språktonen kan være sint, glad, skuffet...	Fra saga til CD 8	Sakprosa	74
En artikkel inneholder kunnskapsstoff framstilt på en oversiktlig måte	Fra saga til CD 8	Sakprosa	74
Det er saken som står i sentrum	Fra saga til CD 8	Sakprosa	75
En artikkel belyser en sak fra flere sider	Fra saga til CD 8	Sakprosa	75
Jakt etter stoff	Fra saga til CD 8	Sakprosa	76
finne stoff	Fra saga til CD 8	Sakprosa	76
tankekart	Fra saga til CD 8	Sakprosa	76
Overskriften skal fortelle	Fra saga til CD 8	Sakprosa	76
små overskrifter underveis	Fra saga til CD 8	Sakprosa	76
som hjelper leseren til å få oversikt	Fra saga til CD 8	Sakprosa	76
I hoveddelen drøfter vi emnet eller saken fra ulike sider	Fra saga til CD 8	Sakprosa	76
I avslutningen kommer ofte en konklusjon som bygger på det som er sagt i teksten	Fra saga til CD 8	Sakprosa	77
Vi kan godt sammenligne oppbygningen av en artikkel <i>med formen på en fisk</i> : Hodet er innledningen, kroppen er hoveddelen og halen er avslutningen	Fra saga til CD 8	Sakprosa	78
Etterpå kan dere diskutere om <i>presentasjonen var klar og nøyaktig og fikk fram det viktigste</i>	Fra saga til CD 8	Sakprosa	78
Når du skal <i>greie ut om noe</i> , må du <i>uttrykke deg klart</i> og forståelig og velge ut det viktigste du vil si	Fra saga til CD 8	Sakprosa	78
På biblioteket kan du <i>finne fagstoff</i> du trenger	Fra saga til CD 8	Sakprosa	78
Jo mer du vet om emnet, jo større sjanse er det for at foredraget ditt fenger tilhørerne	Fra saga til CD 8	Sakprosa	78
Da må du ha <i>tenkt</i> nøye gjennom det du vil si	Fra saga til CD 8	Sakprosa	78
Bruk <i>egne ord</i> når du skriver referatet	Fra saga til CD 8	Sakprosa	80
Få fram hovedhandling på en <i>oversiktlig</i> måte	Fra saga til CD 8	Sakprosa	80

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Møtereferenten skal trekke ut det viktigste	Fra saga til CD 8	Sakprosa	81
Målgruppen er altså et lesende publikum	Gjennom språket 8	Vi snakker og skriver om en sak	249
Når vi skriver en artikkel, kan vi bygge den opp omtrent på samme måten som et foredrag	Gjennom språket 8	Vi snakker og skriver om en sak	249
Det (språket i en artikkel) skiller seg fra den muntlige tonen i et foredrag og fra den litterære tonen i en novelle	Gjennom språket 8	Vi snakker og skriver om en sak	249
Når vi skriver en artikkel, holder vi oss til den oppgitte saken	Gjennom språket 8	Vi snakker og skriver om en sak	251
Du kan spille på mottakernes følelser ved å gi dem dårlig samvittighet	Gjennom språket 8	Vi snakker og skriver om en sak	251
En sak har mange sider	Gjennom språket 8	Vi snakker og skriver om en sak	252
LITTERÆR SAKPROSA			
Ordet kåseri kommer av det franske <i>causer</i> som betyr å snakke eller småprate	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	145
Kåseriet er ofte lett i tonen	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	146
Hvordan prøver forfatteren å skape kontakt med leseren	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	146
Skillet mellom skj.litt og sakpr er ikke alltid like klart	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	135
Felles (...) er at vi lik som "hører" forfatterens stemme	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	136
Når forfatter bruker humor i tekstene sine, er det nok først og fremst for å få leserne til å stoppe opp, trekke på smilebåndet og gjerne le.	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	147
Noen ganger stiller vi spørsmål for å fange mottakerens oppmerksomhet	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	146
Det kan de gjøre ved å sette ting på spissen	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	147
Prøv å få fram poenget uten å si det direkte	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	150
Det skal være skrevet i en personlig tone	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	150
Self deg grundig inn i emnet	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	150
har essayet ofte en dypere mening	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	153
Ordet essay kommer fra det franske <i>essayer</i> , som betyr å prøve ut	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	153
Den (konklusjonen) ligger på en måte "mellom linjene"	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	153
Slutten er altså åpen.	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	153
Essayet er bygd opp på en annen måte enn for eksempel fortellingen	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	154
Her (i essayet) er det lov å ta små avstikkerer underveis	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	154
Tenk deg at du er på tur ute i skogen og går langs en sti. Plutselig ser du noen blomster som du bare må undersøke. Du beveger deg dermed bort fra hovedstien en lang stund, men du er fremdeles i skogen. Etterpå går du inn på hovedstien igjen, men etter en stund tar du gjerne enda en avstikker. Slik er det når du skriver essay også.	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	154

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Men husk at det er viktig å bevege seg tilbake til hovedstien og hovedemnet igjen	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	154
Finn eksempel på avstikkere i teksten	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	154
Hva oppnår Erlend Dahl med disse avstikkene	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	154
Kåseriet har en muntlig tone	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	155
I essayet ligger det mye mellom linjene	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	155
skriver essayisten sine tekster for å få ny innsikt	Ordet er ditt 9	Taler, kåseri og essay	155
gjør kåseriene sine tankesprang og trekker oss andre med	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	107
Vi kaster oss rett og slett ut i et skriveforsøk	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	101
når vi lar blyanten hjelpe oss med å tenke	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	101
Vagn Steen filosoferer hit og dit i teksten sin	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	101
detskal være tydelig at det er du som "snakker" i teksten	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	103
Når vi skriver essayistisk, broderer vi ofte ut teksten	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	104
og boltrer oss i tankesprang	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	104
Og mens vi skriver, nærmest koser vi oss med å finne gode formuleringer, presise uttrykksmåter og fine språkbilder	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	104
Når vi har lest eller hørt et eller annet som har gitt nye tanker og innsikt	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	105
Hva sier egentlig teksten	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	106
Uttrykket "Det er forskjell på Kong Salomo og Jørgen Hattemaker" møter vi hos forfatteren Ludvig Holberg. Det blir ennå brukt for å beskrive forskjellen mellom en ubetydelig person og en som er rik og mektlig.			
Hva vil hun si med det hun skriver	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	106
A drøfte er det samme som å diskutere. Opprinnelig betydde ordet å kaste korn opp i lufta for å rense det. Slik ble det vesentlige skilt fra det uvesentlige, for agnene på kornet føk gjerne bort	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	107
Slike "essay" har også en personlig røst	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	108
Etter en kort innledning, et avsnitt der hun "varmer opp" leseren og forbereder oss på hva saken gjelder, begynner <i>tankeprangene</i> .	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	108
forfatteren <i>trekker fram</i> ulike sider ved røyking som samfunnsproblemer	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	110
Bruker hun "brobyggingssord"	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	112
I hvilke avsnitt er hun selv mest tydelig	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	112
Essaysjangeren blir en slags urokråke i sjangerlæren	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	114
Essayet skal slutte slik at leseren er overlatt til sine egne tanker når teksten er lest	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	114

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Forfatteren er et skrivende jeg som tar leseren med på en slags vandring gjennom teksten	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	114
Et essay kan likne en samtale, en dialog	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	114
Teksten skal ikke ha en konklusjon der forfatteren bastant slår fast sitt eget syn	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	114
Essayet gir rom for tankesprang	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	114
Forfatteren nærmest leker seg med språket og boltrer seg i ordbilder og ordspill	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	115
<i>Petit</i> er et fransk ord for liten. Vi bruker det som betegnelse på et kort avis-kåseri. Opprinnelig knyttet ordet seg til skrifttypen som ble brukt i slike avistekster. De var nemlig skrevet med mindre skrift	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	115
Skriv en <i>petit</i> etter mønster av "På kornet"	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	116
Noen <i>glitrende</i> pinner	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	116
Mange essayister skriver glitrende godt	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	115
Ja, noen essay blir så utbrodert at de blir nærmest tunge å lese	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	116
Det lille essayet er <i>glitrende</i> skrevet	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	117
hans (Nils Kjærs) skrifter er ennå vurdert som godbiter for lærde folk med god språksans	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	117
I vårt århundre regnes Sigurd Hoel med blant "gulppennene"	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	117
Kåseri- kommer fra det franske <i>causer</i> , som betyr snakke, samtale	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	119
I så måte kan vi si at de (kåseriene) er <i>døgnflue</i> tekster	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	119
Med velklasserte <i>stikk</i> til personer	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	119
gjør kåseriene sine <i>tankesprang</i> og <i>trekker</i> oss andre <i>med</i>	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	119
Og noen gjør dette så bra at <i>tekstene</i> blir <i>stående</i>	Språk og sjanger 9	Essay og essayliknende tekster	119
I dagboka kan du <i>flette</i> inn brev	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	107
eller du kan <i>fortelle utbrodert</i> og detaljert	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	107
få litt bedre <i>innsikt</i> i deg selv	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	107
Når du skriver, må du foreta en <i>sortering</i> av tankene og føleksene dine	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	107
kan du likevel lese mye <i>mellom linjene</i> om hvem du var den gangen	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	107
Har du skrevet noe om andre som kan virke <i>støtende</i> for dem når de leser det	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	110
Husk at det gir <i>liv</i> å skrive om de typiske detaljene fra hverdagen	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	110
Det vesentlige er at forfatteren klarer å <i>blåse liv</i> i de små... hendingene	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	111
Forfatteren forteller <i>levende</i>	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	117
<i>Bygg ut</i> de følgende opplysningene	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	117

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Levende beskrivelse	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	117
Det fins dessuten "skrive-snakke" -programmer og ved datamaskinene kan man som sagt veksele mellom selv "å snakke" (altså: skrive) og å "lytte" (altså: lese)	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	119
Det merkelige ... er dessuten at man ikke kjenner den man "prater" med	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	119
La tankene dine gjerne utvikle seg underveis og "prat høyt" med pennevennen din	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	120
Klarer moltakeren å gjette hvem som er avsender	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	120
Vi kan tenke oss at forfatteren (av kåseriet) småprater med leseren eller tilhører	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	128
Kåseriet er derfor lett i tonen	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	128
lette å oppfatte meningen i	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	128
Kåseriforfatteren tør... å sette ting på spissen	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	128
Noen petitartikler har dessuten en humoristisk undertone	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	124
Dem er bygd opp som en samtale	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	124
Hva er forfatterens syn på den saken	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	127
I tillegg... fletter forfatteren inn sine egne tanker	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	130
Tonen kan gjerne være humoristisk	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	130
Det er lov å ta noen avstikkere vekk fra emnet og gå noen omveier	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	130
Likevel skal det være en "rød tråd" i et essay	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	130
altså et hovedemne som forfatteren stadig kommer tilbake til	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	130
for eksempel ved å flette inn spørsmål	Norsk i niende	Fra dagbok til essay	131
Ordet essay betyr forsøk	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	241
Essayet er en skriftlig sjanger der en jeg-person henvender seg til en leser på en nokså personlig måte, og liksom sier: "Hør her, du, jeg har en sak jeg gjerne vil snakke med deg om."	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	241
Men teksten tar mange avstikkere innom helt andre temaer	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	241
forfatteren vil gjerne kaste lys over saken på mange måter	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	241
leseren klarer å følge med på alle omveiene og i alle tankestrangene	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	241
teksten forklarer ikke alt	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	241
si ting på en elegant og treffende måte	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	241
Poengene må derfor være helt klare slik at tilhørerne raskt oppfatter hva det dreier seg om	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	242
få tak i et uklart punkt eller en tanke	Pegasus 9	Vi skriver saklitteratur	242

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Sjangeren kåseri har navn etter det franske ordet <i>causer</i> , som betyr å småprate	Pegasus 10	Saklitteratur	133
Kåseriet har ofte en muntlig <i>tone</i>	Pegasus 10	Saklitteratur	133
Kåseren kan sette en sak på <i>spissen</i>	Pegasus 10	Saklitteratur	133
få oss til å se en sak på en ny måte	Pegasus 10	Saklitteratur	133
<i>Under</i> spøken kan teksten godt ha et alvorlig poeng	Pegasus 10	Saklitteratur	133
Hvis teksten har mange virkemidler, kan det være vanskelig å se poenget tenke på at teksten skal ha <i>en rød tråd</i> eller et <i>tydelig</i> poeng	Pegasus 10	Saklitteratur	133
Er det noe <i>klart</i> innhold i teksten	Pegasus 10	Saklitteratur	133
gjør bruk av digresjoner (<i>sidesprang</i>)	Pegasus 10	Saklitteratur	134
Petit er et fransk ord som betyr " <i>liten</i> "	Pegasus 10	Saklitteratur	138
Her har nok det humoristiske kommet litt mer i <i>skyggen</i> av en " <i>hellig harme</i> " som teksten bærer preg av	Pegasus 10	Saklitteratur	141
Kanskje du har opplevd noe spesielt som <i>setter</i> tankene dine i <i>sving</i>	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	129
Essay betyr egentlig "forsøk"	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	129
Innenfor denne sjangeren kan du <i>leke</i> med tankene dine, filosoferer og <i>la</i> fantasien <i>slippe løs</i>	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	129
Et godt essay inneholder ofte <i>uvante språklige bilder og fargerike</i> formuleringer	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	129
Essayet inneholder ofte <i>tankesprang</i>	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	129
en konkret situasjon som <i>setter i gang</i> tankene og ideene	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	129
Små historier og detaljer kan <i>belyse</i> emnet <i>fra ulike synsvinkler</i>	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	129
Forfatteren må likevel ikke <i>miste den røde tråden</i>	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	130
og alltid <i>komme tilbake til</i> temaet	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	130
Ofta blir leseren invitert til å <i>utforske</i> emnet sammen med forfatteren	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	130
Forfatteren ... er på <i>bølgelengde</i> med leseren	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	130
Forfatteren overlater til leseren å <i>trekke konklusjoner</i>	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	130
Du kan være filosof og kunstner	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	130
Selv om essaysjangeren tillater <i>tankesprang</i>	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	130
bør du hele tida <i>holde deg til</i> hovedemnet	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	130
Kan du <i>utdype</i> hva han la i påstandene sine	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	131
Kåseriet er i nær <i>slækt</i> med essayet	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	135
Å kåserer betyr å småprate	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	135
Hva er det som gjør at dette kåseriet virker <i>lett</i> og <i>uhøytidelig</i>	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	131
fraser <i>tomme talemåter</i> (ordforklaring i marg)	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	135

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Vis engasjement og farge oppmerksomheten til lytterne	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	135
Nevn eksempler på <i>tankesprang</i>	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	139
Tok Klassekameratene poenget	Fra saga til CD 9	Essay og kåseri	139
Ordet essay tyder egentlig "forsøk"	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	180
Framstillingsforma kan nesten minne om avslappende leik	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	180
Essayisten vandrar <i>leikande</i> frå det eine emnet til det andre	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	180
Han...utnyttar <i>tankespranga</i> sine	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	180
Små historier kan også <i>puttast</i> inn	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	180
I mellomtida kan det bli mange <i>omvegar</i> i teksten	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	180
Vi kan seie at essayisten er ute på <i>streiffog</i> eller at han tek seg " spaserturar " i <i>stoffet</i>	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	180
Essayet er gjerne kritisk i <i>grunntonen</i>	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	181
Ironi er eit vanleg <i>innslag</i> i essayet	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	181
<i>A trekkje</i> konklusjonar overlet han til lesaren	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	181
Essayet kan vere som ein <i>samtale</i> mellom forfattar og lesar	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	181
Han vilje ha meir <i>leik</i> inn i dei skriftlege uttrykkssformene	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	181
Ta " avstikkarar " i emnet	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	183
Taldirekte til lesaren	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	183
<i>Kom ikkje med</i> konklusjonar	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	183
den personlege <i>språktonen</i> varierer	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	183
Lag <i>leddryss</i> på tavla	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	184
<i>Essayfamilien</i>	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	185
<i>Essayet har mange sjangerslektingar</i>	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	185
Ein av desse <i>slektingane</i> heiter pamflett	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	185
Både essayet og pamfletten <i>argumenter</i>	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	185
men den siste " misjonerer " og <i>agiterer</i> meir	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	185
Ordet peit er fransk og tyder "liten"	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	185
det er oftast alvor <i>under</i> latteren	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	185
Viktige verkmiddel er <i>forminsking</i> og <i>forstørring</i>	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	185
Skrivaren kan <i>blåse opp</i> ei lita hending	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	185
Petitartikkelen er i <i>slekt med</i> både diktet og novella	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	186
Kva er bodskapen i denne petitartikkelen	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	187
Det franske verbet <i>causer tyder</i> å prate eller å snakke fortruleg	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	187
Kva anna enn flyskrekk tek Ingvar Moe opp i " avstikkarane " i dette kåseriet	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	191
Kva for ein programpost i radioen <i>byr på</i> kåseri?	Gjennom språket 9	Essay, petitartikkel og kåseri	191

Metafor	Verk	Kapittel	Side
FORTELJING			
Vis at du følger med når noen sier noe til deg	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	10
Da er det viktig å sikre seg at det vi skal si, når fram med en gang	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	12
Noen ganger kan det være virkningsfullt å variere tempoet	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	12
Blikkontakt kan også være avgjørende for hvordan noe blir oppfattet	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	13
Gestene vi bruker, understreker det vil vil si	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	13
gjernfortelle med egne ord	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	14
Da må du tenke over hva som er viktigst å få fram	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	15
Skal du gjengi en historie, må det være en rød tråd slik at den eller de som hører på deg, kan følge med og skjønne hva som skjer.	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	15
Diskuter hva som skal til for at en oppleser skal fange tilhørernes interesse	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	20
Hva skal til for at du følger med når noe leses opp	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	20
Det betyr som regel å presentere konklusjonene og hoppe over detaljene	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	21
Skal du presentere en forfatter, kan en liten morsom historie om ham eller henne krydre framføringen	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	21
De (foredragene) bør ikke være for lange, for da blir de lett kjedelige, og tilhørerne faller fra.	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	21
Kanskje står den unge fjøtret og følger den gamle fiskerens spennende historier	Ordet er ditt 10	Vi forteller og presenterer	21
eller følger han i stedet fiskerens malende skildring	Språk og sjanger 10	Muntlige fortellinger	73
Gode muntlige fortellinger har vi mennesker alltid lånt øre til	Språk og sjanger 10	Muntlige fortellinger	73
Og fortellinger følger oss hele livet	Språk og sjanger 10	Muntlige fortellinger	73
Hva er det fortellingen vil si oss	Språk og sjanger 10	Muntlige fortellinger	83
Lag en muntlig fortelling helt over samme lest	Språk og sjanger 10	Muntlige fortellinger	84
mens en god fortelling stadig blir forbedret ved at svake deler kuttes ut og nye detaljer broderes inn	Språk og sjanger 10	Muntlige fortellinger	84
Finn et jevnt tempo	Norsk i åttende	Å fortelle	89
Kanskje vil dere legge inn en form for pause i framføringen ved å "dra" på et ord	Norsk i åttende	Å fortelle	89
Noen helt god slutt hadde hun ikke, men det er viktig å komme godt i mål	Norsk i åttende	Å fortelle	90
Men det går an å lære seg noen knep	Norsk i åttende	Å fortelle	16
enten det er dine egne historier du framfører	Norsk i åttende	Å fortelle	16
Skal du fortelle på en levende måte, må du la fortellingen leve i deg	Norsk i åttende	Å fortelle	16
Rekkefølgen av alle viktige hendinger må du ha helt klart for deg	Norsk i åttende	Å fortelle	16

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Du har sikkert opplevd vitsefortellere som <i>må bryte</i> av fordi de har glemt det viktigste sluttpoenget	Norsk i åttende	Å fortelle	17
De fleste fortellinger har en liten <i>sneri</i> til slutt som må være med	Norsk i åttende	Å fortelle	17
Vær ikke redd for å bruke <i>dine egne ord</i> og uttrykk underveis	Norsk i åttende	Å fortelle	17
Vær fri og bruk <i>dine egne ord</i> og uttrykksmåter	Norsk i åttende	Å fortelle	17
Slik gjør du <i>historien levende</i>	Norsk i åttende	Å fortelle	17
les <i>gjennom</i> hver deres tekst	Norsk i åttende	Å fortelle	18
Tenk dere at dere gjør <i>en reise fra sted til sted</i> i tabelen	Norsk i åttende	Å fortelle	18
Øv dere på å gjenfortelle tabelen <i>med egne ord</i>	Norsk i åttende	Å fortelle	18
Å bygge ut en fortelling	Norsk i åttende	Å fortelle	20
Handlingsgangen kan ses på som kroppen i en fortelling	Norsk i åttende	Å fortelle	20
Skal det bli <i>en levende</i> fortelling, må det helst tilføres litt <i>klær på kroppen</i> også	Norsk i åttende	Å fortelle	20
<i>Naken</i> og <i>påkledd</i> fortelling	Norsk i åttende	Å fortelle	20
Nedenfor ser du først en kort, <i>naken</i> fortelling	Norsk i åttende	Å fortelle	20
Derefter ser du den samme fortellingen <i>med klær på</i>	Norsk i åttende	Å fortelle	20
" <i>Klærne</i> " består av de tre andre fortellemåtene	Norsk i åttende	Å fortelle	20
En <i>naken</i> versjon	Norsk i åttende	Å fortelle	20
En <i>påkledd</i> versjon	Norsk i åttende	Å fortelle	20
Se på den <i>påkledd</i> versjonen	Norsk i åttende	Å fortelle	20
<i>Bygg ut</i> et eventyr	Norsk i åttende	Å fortelle	21
Prøv å bygge ut dette korte eventyret ved å <i>flette inn</i> skildring	Norsk i åttende	Å fortelle	21
Prøv å <i>legge inn</i> replikker	Norsk i åttende	Å fortelle	22
Det blir nesten som om fortelleren <i>tar</i> leseren i <i>hånden</i> og <i>leier</i> ham eller henne forsiktig <i>inn</i> i handlingen	Norsk i åttende	Å fortelle	24
Da blir det nesten som du <i>vekker</i> leseren	Norsk i åttende	Å fortelle	24
Du <i>hjelper</i> leseren <i>inn</i> i <i>teksten</i> ved først å informere om hva denne fortellingen skal handle om	Norsk i åttende	Å fortelle	25
<i>byggesteinene</i> i en fortelling	Norsk i åttende	Å fortelle	27
Denne viten kan si oss mye om hvordan de fleste fortellinger er <i>oppbygd</i>	Norsk i åttende	Å fortelle	27
det som gjør at vi gidder å lytte eller lese <i>videre</i>	Norsk i åttende	Å fortelle	28
et såkalt problem du kan <i>bygge</i> en god historie <i>på</i>	Norsk i åttende	Å fortelle	28
<i>tredelt oppbygning</i>	Norsk i åttende	Å fortelle	28
Siden kan du <i>nøste opp</i> alt som har skjedd før	Norsk i åttende	Å fortelle	30
I noen fortellinger kan du <i>bygge opp</i> handlingen slik at	Norsk i åttende	Å fortelle	30

Metafor	Verk	Kapittel	Side
framføre en fortelling	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	72
noen knep du kan lære deg for å fange tilhørernes oppmerksomhet	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	72
når du forteller på en levende og inspirerende måte	Pegasus 8	Muntlig bruk av språket	72
På gresk betyr ordet fantasi "å gjøre noe synlig"	Pegasus 8	Muntlig fortelling	72
du trekker lytterne lettere med deg	Pegasus 8	Muntlig fortelling	72
la fantasien løpe	Pegasus 8	Muntlig fortelling	73
les langsomt	Pegasus 8	Muntlig fortelling	73
få oversikt over hva som skjer i fortellingen	Pegasus 8	Muntlig fortelling	73
å bygge opp en fortelling	Pegasus 8	Muntlig fortelling	74
Innledningen... skal lokke tilhørerne inn i fortellingen din	Pegasus 8	Muntlig fortelling	74
De første ordene... legger grunnlaget for fortellingen	Pegasus 8	Muntlig fortelling	74
Av og til kan du fange lytternes interesse	Pegasus 8	Muntlig fortelling	75
Pass på at du kan se for deg omgivelsene	Pegasus 8	Muntlig fortelling	75
Da vil de også lettere "se" det du ser for ditt indre blikk	Pegasus 8	Muntlig fortelling	75
På en eller annen måte må du også få fram hva som er poenget med fortellingen	Pegasus 8	Muntlig fortelling	75
Dermed får tilhørerne straks tak i ... problemet	Pegasus 8	Muntlig fortelling	76
Du kan godt lage store kutt i fortellingen din	Pegasus 8	Muntlig fortelling	76
Da fengsler du tilhørerne med fortellingen din	Pegasus 8	Muntlig fortelling	76
Å framføre en fortelling	Pegasus 8	Muntlig fortelling	77
Men fortellingen må ha et visst tempo	Pegasus 8	A skrive en fortelling	77
Saktne ikke farten for poengene kommer	Pegasus 8	A skrive en fortelling	77
kan du legge inn spesielle innslag	Pegasus 8	A skrive en fortelling	77
spenningsoppbygging	Pegasus 8	A skrive en fortelling	127
Sjanger kommer fra det franske ordet "genre", som betyr slekt eller art	Pegasus 8	A skrive en fortelling	129
Du møter et vell av tekster hver dag	Pegasus 8	A skrive en fortelling	129
vi kan plassere under sekkebegrepet fortelling	Pegasus 8	A skrive en fortelling	128
samme oppbygning som det tradisjonelle eventyret	Pegasus 8	A skrive en fortelling	129
Fortellingen er bygd opp slik	Pegasus 8	A skrive en fortelling	129
Et høydepunkt (i fortellingen)	Pegasus 8	A skrive en fortelling	129
Hvordan du bygger opp en fortelling	Pegasus 8	A skrive en fortelling	129
A vekke interesse hos leseren	Pegasus 8	A skrive en fortelling	130
Du må prøve å vekke nysgjerrigheten med en gang	Pegasus 8	A skrive en fortelling	132
lyst til å lese eller lytte videre	Pegasus 8	A skrive en fortelling	133

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Bare hvis oppgaven er å skrive en fantasifortelling, kan du <i>smøre</i> riktig tykt på	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	133
Du kjeder leseren hvis du skriver på samme måte <i>hele veien</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	133
Din største utfordring er å <i>fortelle levende</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	133
Vet du hva det er å tegne krokki? Det er en øvelse som går ut på at en raskt tegner en modell som stadig skifter stilling. Tegneren må i full fart fange inn det viktigste og få det ned på papiret. Nå skal du straks prøve deg på noe liknende , men du skal skrive i stedet for å tegne			
Målet med en slik <i>i-et-glimt</i> -tekst er å <i>fange inn</i> med ord noe som skjer i løpet av et øyeblikk	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	134
Å gi et så <i>tydelig</i> bilde av episoden som mulig	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	134
Det du skriver, blir litteratur når det "snakker" til leseren	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	134
Du hører best om språket <i>flyter</i> når du leser høyt for deg selv eller andre	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	134
gi et <i>tydelig</i> bilde av situasjonen	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	134
slik at du kan se situasjonen tydeligere for deg	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	134
Gi et <i>nærbilde</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	134
teksten (til Nyquist) er <i>frødig, levende og fargerik</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	135
Lag et "nærbilde" , en skildring av	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	135
Beskriv så <i>levende</i> du kan	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	136
Det kaller vi "in medias res"-begynnelse. Uttrykket er latin og betyr "midt i saken" .	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	137
Hvordan <i>føres</i> leseren <i>inn</i> i denne novellen	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	137
Men ellers gjør Vik ingen forsøk på å gi oss <i>klare</i> bakgrunnsopplysninger	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	137
Dermed har forfatteren <i>pirret</i> nysgjerrigheten vår og får oss til å lese <i>videre</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	140
Likevel blir vi <i>fanget</i> alt i starten	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	141
<i>Trekk</i> leseren <i>sterkere med</i> i noe som har hendt	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	141
Skildringen skal ikke bare beskrive <i>kulissene</i> for handlingen	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	141
men også <i>sette</i> leseren <i>inn</i> i en bestemt stemning	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	143
Denne kortversjonen av hendelsen er "den røde tråden" som <i>binde</i> fortellingen <i>sammen</i>			
<i>ta avstikker</i> fra den (røde tråden)	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	144
<i>dykke ned</i> i enkelte episoder	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	145
Her og der skal du <i>stanse opp</i> ved noe som <i>skjer</i> ,	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	146
og <i>rette søkelyset mot</i> noe eller noen	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Det kan være lurt å tenke som i en film når du skriver. Ibland sveiper kameraet over hele situasjonen og fanger inn mye samtidig i bildet. Men en film uten nærbilder blir kjedelig. Det er nærbildene som er mest interessante! Du må altså plukke ut visse ting i fortellingen din som du trekker fram i lyset og forstørret, dveler lenge ved og beskriver grundigere enn resten.	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147
Når du belyser enkelte hendelser	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147
og <i>puster</i> ekstra liv i dem på denne måten	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147
gir du <i>temperatur</i> til fortellingen din	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147
Gjør en situasjon så <i>levende</i> som mulig	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147
slik at leseren virkelig kan <i>sette seg inn</i> i det som skjer	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147
Lag " <i>bilder</i> " som leseren kan <i>se for seg</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147
<i>Gå tefl på</i> og få fram detaljer	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147
Bruk av replikker vil <i>skape liv</i> og <i>variasjon</i> i en tekst	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147
Replikkene skal <i>drive handlingen framover</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147
ikke føre til at handlingen <i>stanser</i> og <i>blir stående stille</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	147
Det er mange måter å <i>bygge opp</i> og <i>sette sammen</i> en fortelling på	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	149
Du har ganske stort <i>spillerom</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	149
Drøft hvordan dere kan <i>bygge opp</i> dramatikken mot <i>høydepunktet</i> .	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	149
for at leserens nysgjerrighet skal <i>fanges</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	151
En del fortellinger krever en <i>avrunding</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	151
Hvis du kan <i>lage en liten vri</i> på slutten	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	151
Hovedpersonen " <i>reiser</i> " ut av fortellingen og over i søvnen	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	151
får oss til å <i>lese videre</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	155
Vi " <i>hopper</i> " rett og slett ut av historien ved at hovedpersonen våkner	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	155
Her har vi ventet oss noen skikkelige <i>avsløringer</i> , og så blir vi <i>avspist med</i> at det hele var bare en drøm	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	156
Hva føler en slik <i>hoggende</i> rytme til	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	157
<i>sette i gang</i> følelser og fantasi hos leseren	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	159
<i>leke</i> med ordene	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	159
<i>sette farge på språket</i>	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	162
En metafor er et ord eller et uttrykk som blir brukt som et bilde på noe annet	Pegasus 8	Å skrive en fortelling	163
<i>Gi</i> hverandre ideer	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	41
Å skildre skolen med " <i>videokamera</i> "	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	45
Du bruker et tenkt videokamera	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	45

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Du zoomer inn detaljer	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	45
Innslaget skal være med i et tenåringsprogram på fransk fjernsyn	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	46
fengende overskrift	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	45
"Words don't come easy", heter det i en engelsk popsang	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	49
Det er ikke alltid lett å finne det mest slående uttrykket	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	49
Beskriv personen slik at han eller hun blir levende for oss	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	52
Bildet forteller	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	52
Maleren bruker farger og former for å få fram budskapet sitt. I diktningen bruker vi ordene	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	53
Personifikasjon eller besjeling kaller vi det når døde ting eller ting i naturen blir skildret som om de var personer	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	54
For å få opp farten og temperaturen i fortellingen	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	57
Hva er det ved fortellingen som griper oss	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	59
På en måte "ordner" den opplevelsene	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	59
Den gode fortellingen ... gir oss "bilder" i hodet	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	59
Mange historiske personer har brukt fortellinger når de vil ha fram et budskap	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	59
Fortellingen setter fantasien i sving	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	59
Fortellingen blir skapt i samspill med tilhørerne	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	59
Tenk deg at du samtaler med noen når du lager en fortelling	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	59
Kjør "filmen" i hodet	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	60
Den (begynnelsen) ... skal gripe fatt i leseren	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	64
Skriv videre på denne fortellingen	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	64
Finn en treffende tittel til slutt	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	64
Bare fantasien setter grenser	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	66
Fantasien er grenseløs	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	66
Det kan være lagt vekt på å belyse sosiale og politiske forhold i samfunnet	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	68
En skisse skildrer en stemning eller en situasjon og er nesten som et uferdig utkast, av den typen en maler lager før det endelige maleriet	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	68
Det finnes ingen fast oppskrift på hvordan en novelle skal se ut	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	68
Andre "starter" til fortellinger	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	68
Byggeløssene i novellen	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	68
Leseren kan her få en følelse av å bli dradd inn i fortellingen	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	69
Forfatteren kan dra inn en person han snakker med	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	69

Metafor	Verk	Kapittel	Side
Elevene får så velge fritt til de finner en tittel som de "tenner" på	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	74
<i>Bygg opp</i> spenningen	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	76
Er begynnelsen god, <i>vekker</i> jeg leserens interesse	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	77
Er her noe <i>overflødig</i> som kan strykes	Gjennom språket 8	Skildring, fortelling, novelle	77

Vedlegg 3: Oversikt over språklege metaforar sorterte til moglege systematiske metaforar relaterte til omtalt emne

SAMTALE

KONTAKT/MØTE

Kommunikasjon **kommer av** å kommunisere (fra latin "gjøre sammen"), være i forbindelse, på *talefot* med

Å *ha kontakt med* (å berøre)

Personen *får ikke kontakt* med noen i første omgang

Plutselig *tar* personen vår *kontakt med* to på gata

Når mennesker *møter hverandre gjennom språket*

Det kaller vi *turtaking* i samtalen

Hvordan *tar* de enkelte *tur* i samtalen?

Hvor viktig er *blikkontakt*

Språket *binde sammen* grupper som snakker samme språk

Språklig kommunikasjon **vil si at** vi bruker språket til å *meddele* noe

Kommunikasjon vil si at vi *meddeler noe til noen*.

Inviter andre til samtale

GI/SENDE

gi informasjon

Rundt selve praten ligger *et slør* av signaler som vi *sender og mottar*

og når de ønsker å *gi* det *fra seg*?

samtalepartneren din vil *gi* ordet *fra seg*

du har også plikt til å *gi* det *fra deg*

de *gir* korte beskjeder

Det vil si at de *gir* oss informasjon

Alle ytringar vi kan sjå, høyre eller lese, har ein *avsendar*

Når du fortel ein vits, er du *avsendar*

som *avsendar* kan du...bruke andre *avsendarsignal* enn dei talte orda dine

Den som meddeler budskapet, **kalles** *sender*, og den som *tar imot budskapet*, **kalles** *mottaker*

I slike sammenhenger kan vi godt "**slenge med leppa**" eller *snakke i munnen på hverandre*

Du *snakker forbi den andre* i samtalen

Når vi kommuniserer, *formidler* vi et budskap

TA/HA ORDET/TA OPP/HALDE

Det er vanligvis litt vanskeligere å *ta* ordet i klassen

Det er for eksempel hensynsløst å *ta* ordet og *beholde* det

Hvordan ter de seg når de *har* ordet?

Du skal ikke kjenne det som en rett å *ha* ordet

Mange av oss er redde for å *ta* ordet i større forsamlinger

Skriv ned tre gode grunner til å *ta* ordet

Når du *overtar* ordet

Lytt kritisk til den som *har* ordet

Å *holde fast* på sitt eget synspunkt

FÅ, GRIPE, TA IMOT ORDET

da *får* dere *tak* i flere detaljer

dere *får* ingen informasjon

Hvilke gode ideer kan dere *ta med* til andre fag?

jei *fatter* ikke et *pip*

æ *fatte* ikkje *bæra*

Hvis *senderen oppfatter* slike *signaler*

en etterprøvende samtale kan vise om vi har lært og *oppfattet* riktig

alt dette *oppfattes* som regel av samtalepartneren

Hvordan *oppfatter* du denne samtalen

Det er en forutsetning at mottakeren *oppfatter budskapet* dersom kommunikasjonen skal virke etter sin hensikt

og en *mottaker*

Den som hører vitsen, er *mottakar*

du ønske jo at *mottakaren* skulle le

Den som meddeler budskapet, **kalles sender**, og den som *tar imot budskapet*, **kalles mottaker**

Vær på jakt etter argumenter, og *grip fatt* i dem

Da gjelder det å **"lytte"** til kroppsspråket

Å FÅ TING FRAM I LYSET/ LEGGE FRAM

hvordan dere klarte å *avsløre* hvem som snakket sant eller fleipet

du legger vekt på å snakke *klart* og tydelig

I utprøvende samtaler får du trening i å *legge fram* meningene dine

I utprøvende samtaler bruker du språket til å *belyse* en sak fra flere sider

Å måtte *legge fram* argumenter du egentlig ikke støtter

Etter at fortelleren har *lagt fram* saken

I denne beskjeden er budskapet *uklart*

Han må uttrykke seg *klarere* hvis hun skal forstå budskapet

hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og *klarne* tanken

Da er det naturlig at hun prøver å *forklare* seg *tydeligere*

REISE

observere: *følge med* i det som skjer

vi samtaler oss *fram til* å forstå et problem og finne løsning på det

Vi skal *gå nærmere inn* i ulike samtale typer

Folk ble *ledet* til selv å formulere de svarene

skaffer seg tid før de *går videre* i samtalen

De er nå *kommet inn på* spørsmål omkring talekunst

Hvor ofte må vi ikke ty til *ro-seg-i-land-samtalen* når vi forstår at vi er kommet *ut på viddene*

Du tabber deg ut og må forsøke å *ro deg i land*

Med små gester... kan du vise at du *følger med*

viser samtalepartnern din at du har *følgt med* i det som ble sagt

Ha ro på deg til å *ta pauser*

Fred **betyr ikke alltid** at en har *nådd fram til* full enighet

en kan *gå nærmere inn på* det som er vanskelig

følge opp et svar som du får

men forteller med dette at du *henger med*

at du *følger godt med* i det som blir sagt

Slik får du den som snakker, til å snakke *videre*

kaller vi et *ledende* spørsmål

Eller *føl deg fram*

Når dere *står fast* og ikke har mer å si

Det kan være en samtale du selv *har vært med på*

Når du *deltar* i en samtale

LETT/TUNG

Er det noen spesielle emner som er *lettere* å snakke om enn andre

fordi det ikke er *lett* å si noe

hvordan ordene har kraft til å *lette* hjertet

BEHALDAR

Snakk med en medelev om hva dere *legger* i det å ha ansvar for noe

Mange ...*kaster seg uredt ut* i samtaler om alt mellom himmel og jord

KØYRETØY/FRAMKOMSTMIDDEL

Start samtalen med en runde

Har du tenkt på hva du sier når du vil *ha i gang* en slik sosial samtale

Tenk på alle de samtalenene du har *ført*

Hvordan *starter* samtaler?

La personene *føre* en samtale
 En seksåring fører en enetale med seg selv
 Ofte *starter* den i det hverdagslige før vi *går videre* til det som tynger oss
 etter at de *startet* samtalen med å kommentere en fest
 samtalen bringes *inn på nye spor*
 Har du opplevd å kjenne at samtalen *stopper opp, skjærer seg helt, avsporer totalt eller roter seg*
skikkelig til på et annet vis
 ingen av dere skjønnte at dere *førte en parallelsamtale*
 Blir det riktig ille, kan vi forsøke å få til en *omstart* på hele samtalen
 to eller flere *starter* en samtale
 Likner samtaler på dem som vanlige folk *fører* i hverdagen?
 Får samtalen noen *omstart*?
 Fru Berg kunne ha *snudd samtalen*
 Slik driver du samtalen framover
 hvordan ordene har *kraft*
få igang samtaler om ting som virkelig opptar deg
 la samtalen *gå* mellom dere
 Merk deg hvordan samtalen *går*

SIGNAL

Hei, takk for sist er vanlige *utskytingssignaler*
 bruke andre *avsendarsignaler* enn dei talte orda dine

ORDEN

samtaler der alt roter seg til, der folk *snakket forbi hverandre*
 Hvordan er en som er *lett* å snakke med?
 Hvordan kan samtaler *rote seg til*?
 Har du opplevd å kjenne at samtalen [...] *roter seg skikkelig til* på et annet vis

SPEL (SAMPEL)

Spilleregler i en samtale
 Ordet *beveger seg* mellom deltakerne i samtalen **som en ball i et spill**
 Like uhøflig kan det være å *avbryte* en som snakker
 og ikke har tankene dine *et annet sted*
 slik at samtalepartneren får *komme på banen med sine tanker*
 Samtalen kan utvikle seg **som en volleyballkamp**
 Da må en ta ansvar for å *få ballen i spill*
 i skolegården...*går gjerne ordet fritt* fra den ene til den andre
 og om "**spillereglene**" blir fulgt

TONE/MUSIKK

Hjelp hverandre til å finne et *tonefall*
 Dessuten kan *tonefallet* være hardt
 varier *tonefall*
 hvordan *tonen* mellom de to kan være?

LØP

Samtalen kan utvikle seg **som en slags tankestafett**
 Slike samtaler kan bli ganske *springende*
 hva du kan gjøre i samtalsens *løp*

LEITE/SØKE/JAKTE

mennesker som *leter etter ord*
 Du kan være *på jakt etter informasjon*

ANDRE

Ansiktet er *sjelens speil*
 Hva kunne hun ha sagt uten å *miste ansikt*?
 Vi *letter på trykket* gjennom en samtale
 Har du opplevd den gode samtalen som *varmet hjerte og sinn*?

Vi samtaler **nesten like selvfølgelig som vi trekker luft**
 Den sosiale samtalen er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, **som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen**
 Han så på samtalen **som en slags levende helligdom**

DISKUSJON

BEHALDAR

Hvordan oppstår de diskusjonene du *deltar i*?
 Ved å snakke blir man med *i fellesskapet*
 Den som er taus, *faller lett utenfor*
 jeg kan jo bare *gå inn* og lese aviser (gå inn på nettet)
 og ikke snakker om ting som ligger *utenom* det som blir tatt opp
 Har dere vært *oppe* i diskusjoner som
 mange av innleggene *fører* nye synspunkter, argumenter, *inn i* diskusjonen
 Han (læreren) *griper inn* med en saksopplysning for å rydde opp i debatten
 Når ...diskusjonen sporer av, må ordstyreren *gripe inn*

STÅSTAD

Når flere *står bak* et standpunkt
 Da *står* dere ofte *sterkere*
 Du skal hele tiden *stå på ditt*.
 at du *klart viser* hvilket *standpunkt* du tar
 I dette kapitlet skal du øve på å forsvare *et standpunkt*
 Velg en sak [...] der du har et klart *standpunkt*
 Det er ikke nødvendig å ha et klart *standpunkt* før en diskusjon

FÅ FRAM I LYSET/LEGG FRAM

når de *legger fram* et synspunkt
 Hvem *fikk* budskapet sitt *klarest fram*?
 Velg en sak [...] der du har et *klart standpunkt*
 Avslutningen eller konklusjonen *legger fram* ett eller flere forslag til løsninger
 Hvilke argumenter *trekker* han *fram*?
 blir det *svært* viktig at du klarer å *få fram* synspunktet ditt, altså hva du mener
 da ser du ofte saken *klarere*
 Det dreier seg om.... å *belyse* et emne
 Hun *får klart fram* at det er to ting hun trenger svar på
legge fram synspunkter
 Det er ikke nødvendig å *ha et klart* standpunkt før en diskusjon
 som kan drive diskusjonen videre og få emnet best mulig *belyst*

KAMP/KONKURRANSE

Han skal prøve å *vippe deg av pinnen*
 Debattantene har prøvd å *vinne* diskusjonen
 Snakk sammen om hvordan vi kan *vinne fram i* en diskusjon
 Tenk dere situasjoner da det kan være viktig å *vinne* den debatten
 Det viktigste er ikke å *vinne* en diskusjon,
 De som hevder seg godt i *ordstrider*
 De som er med i debatten, *deltar i en form for ordstrid*
gå til angrep på argumentene hans
 Særlig når noen *angriper* personen i stedet for saken
 Argumentene skal ikke *rettes mot* personen, men *mot* saken
 I stedet for å "*gå i skyttergravene*" og forsvare sitt standpunkt *med nebb og klør*
 Ikke *angrip* en person som har en annen mening enn du selv
 I dette kapitlet skal du øve på å *forsvare* et standpunkt

VÅPEN

Noen drar i gang *munnhoggeri*
 bruke *sterke* ord

Og hele tida må en tenke at innlegget **er som en tretrinnsrakett** der en fyrer opp med en tydelig salve, og deretter bygger gradvis opp til at raketten skal ta av

SIGNAL/SENDE

De ulike *signalene går tilbake* til Kristian
Uansett *sender* Kristian ut et nytt budskap
du får denne replikken *slengt* etter deg
Avsendaren får svar med ein gong

SEIE/HØYRE

Overskriften bør engasjere, men også *fortelle* hva teksten *dreier seg om*
Innledningen *presenterer* en situasjon eller en sak
Hoveddelen presenterer problemet
Du kan sitte i din egen stue og **"snakke"** med hvem du vil på nettet

BALLSPEL

Når du skal svare på slike *utspill*

Visste du at debatter og fotballkamper har mye til felles? Det fins regler for spillet, og reglene skal sikre at de som er med, skal bli behandlet rettferdig

Slik unngår de å bli brutalt *taklet* eller *slått ut av spillet*

Å ta mannen i stedet for *ballen*

Andre tar innleggene sine *på sparket*

Den (en replikk) skal være kort og ikke *føre* noe nytt *inn* i diskusjonen

I en fotballkamp er det fort gjort for en spiller å felle en motspiller i stedet for å ta ballen. Det fører alltid til frispark dersom dommeren ser det. Den som feller en spiller, som har ballen og fri bane mot mål, får i det minste gult kort. I en diskusjon deler det ikke ut gult eller rødt kort, men av og til kunne det ha vært nyttig

I møter og diskusjoner gjelder det at vi *følger* visse *regler*

nødvendig at en *følger* visse *regler*

HANDVERK

Etterpå *finpusser* du *teksten* din ut fra rådene du har fått

Da *vrir* vedkommende på det Janne sa

HANDARBEID

Andre tar *innleggene* sine på sparket

mange av *innleggene* fører nye synspunkter, argumenter, inn i diskusjonen

Følg med (på diskusjonsgruppa) noen dager før du selv skriver spørsmål eller *innlegg*
holde *innlegg*

ORDEN

Nå har du sett ulike måter du kan *ordne* tankene dine på

Du kan godt prøve å *ordne* stoffet ditt på flere måter

Han (læreren) griper inn med en saksopplysning for å *rydde opp* i debatten

En ordstyrer skal *holde orden* på diskusjonen

REISE

Følg med (på diskusjonsgruppa) noen dager før du selv skriver spørsmål eller innlegg

når er det snakk om å *komme til enighet*

og situasjoner da det er viktigere å *komme til enighet*

det er bare å *lete* seg fram og *finne* de raske og gode *veiene* til det stoffet du er ute etter

Det er viktig å vise at *man følger nøye med* i det de andre sier

så *går videre* med et ganske godt argument

Slik *fortsetter* diskusjonen

når diskusjonen *nærmer seg* slutten

FRAMKOMSTMIDDEL/KØYRETØY

Når flere er sammen, går det ofte ikke lang tid før diskusjonen *er i gang*

I det daglige er det ingen som bestemmer hvordan en diskusjon skal *føres*

Er det viktig å *føre* saklige ... diskusjoner

Og det *føres* debatter i radio og fjernsyn

Hvordan *styrer* programlederne *debatten*

hvordan ble de *framført*

kan *snu* en debatt til sin fordel

En debatt, derimot, har en *ordstyrer*

ordstyrer

Han skal også *stoppe* diskusjonen når han hører at det ikke kommer fram nye argumenter

som kan *drive* diskusjonen *videre* og få emnet best mulig belyst

Dermed er diskusjonen *i gang*

Når ...diskusjonen *sporer av*, må ordstyreren gripe inn

Ordstyrer: Den som *styrer* diskusjonen (margtekst)

UTVEKSLING

andre ganger *utveksler* vi bare *synspunkter*

når er det snakk om å *utveksle* meninger

Diskusjon betyr *meningsutveksling*

Å diskutere vil si å *utveksle* meninger om en sak

Når du argumenterer, prøver du å få noen til å *skifte* mening eller standpunkt

TA/GI/HOLDE

usikkerhet som gjør at noen ikke tør *ta* ordet

det krever mye å *ta* ordet i en større forsamling

og at man er parat til å *ta* ordet om det trengs

viktig å *ta* det første og det siste ordet

hvordan en *tar* ordet

hvordan du kan *ta* ordet i klassen

Lettere å *ta* ordet neste gang

stoler på deg selv når du vil *ta* ordet

som *gir* ordet til en som skal tale

Hans *gir* ordet til Grete

han eller hun *gir* ordet til dem som ønsker replikk

men de *ber* alltid om ordet

og *fange* opp de ordene mange bruker

viktig at deltakerne *holder seg til* saken

be om ordet

Når Erik *får* ordet

Tok noen ordet uten å rekke opp hånden

Å være saklig betyr blant annet å *holde seg til* saken

i en debatt bør en *holde seg til* saken

En bør *holde seg til* emnet

holde innlegg

hvem som *ønsker* ordet

gi ordet til den neste på talerlista

passer på at deltakerne *holder seg til* saken

BYGGING/KONSTRUKSJON

Tore *velter* hele mors argumentasjon

ved å stille spørsmål ved *grunnlaget* (premissen) for argumentet

argumenter som støtter ditt eget syn

SJÅ/FORSTÅ

vi får se flere sider av en sak

Tenk deg at du står midt i et vidt og åpent landskap. I hånden har du et kompass, og kompassnåla

kan peke på absolutt alle stedene rundt deg-også bak ryggen din. Tenk deg så at alle de stedene

kompassnåla kan peke på, er gjemteplasser for argumenter og synspunkter på en sak. **Like**

mange retninger som nåla kan peke i, **like mange sider** kan du se saken fra.

blir det svært viktig at du klarer å få fram *synspunktet* ditt, **altså** hva du mener

mange av innleggene fører nye **synspunkter**, argumenter, inn i diskusjonen

når de legger fram et *synspunkt*

TEMPO

Prøv å ikke snakke for *fort*

snakk *rolig*

VARME/KJENSLE

Tenk deg at du opplever en *opphetet* diskusjon i klassen

Andre

Snakket dere *i munnen på* hverandre

snakke *i munnen på* hverandre

som ei jente hadde *lagt ut* på nettet

Ordene skal helst *gå fra* ditt hjerte *til* publikums hjerte

med Internett får du *grenseløs kontakt*

Derfor gjelder det å *være våken*

Brevet fra naboen er skrevet uten avsnitt, og det gjør teksten litt *tung* å lese

SKRIVING

TEIKNING/BYGGING/KONSTRUKSJON

På samme måte som *et hus blir bygd etter tegninger*, lager vi gjerne en punktvis plan for tekstene våre

Dersom en tekst er laget "**uten tegninger**", er det vanskelig å følge med

Du kan også lage en *ideskisse*

arbeide med oppbygging av tekster

Hvordan *bygger* du *opp* en tekst

en vanlig fortelling er *bygd opp* på en helt annen måte

Variere *oppbygningen* av setningene

oppbygningen av setningene

Samtidig har du en *oppbygning* som kommer klart fram

Å forbedre tekstens innhold og *oppbygning*

hvordan du kan bygge opp en tekst

Teksten har fått en *oppbygning*

Du ser raskt at denne teksten er *bygd opp* etter en plan

de fleste tekster vil nyte godt av å ha en tydelig *oppbygning*

Nå skal vi se på *oppbygning* i noen korte tekster

en tekst bør *bygges opp* omkring et stødig *skjelett*

Pass på at du *bygger opp* setningene forskjellig

OPPRETTING

nå skal du *rette teksten din*

Samtidig *retter* du *opp* eventuelle skrivefeil

Å *rette* i tekst

Dersom du har skrevet feil, kan du *gå inn i* teksten og *rette* den opp

rette opp alle ordene på en gang

TA IMOT

Ville det være mulig å bytte om *mottakerne*...?

ikke like klart hvem *mottakerne* er

Da vet du at *mottakerne*... er elever på skolen

uten å ha andre *mottakere* enn oss selv

hvem *mottakerne* av teksten din skal være

Mottakerne skal være de andre elevene i klassen

slik du tror *mottakerne* liker den

Bestem også hvem som skal være *mottaker* av teksten din

prøv å *se mottakeren for deg* mens du skriver

slik at *mottakeren* ikke skal misforstå

bør du tenke på *mottakeren*

Mottakeren er den som skal *ta imot* og forstå meningen i teksten din

Hva vil *mottakeren* tenke når jeg skriver dette?

hele tida tenke på hvem *mottakeren* er

Diskuter om det er vanskelig å *oppfatte* meningen i dem

REISE

Gangen i skriveprosessen

Å starte skriveprosessen

Mange synes det er vanskelig *å komme i gang*

Å komme i gang med å skrive

Førskrivningen skal hjelpe deg til å *sette i gang* prosessen

Tenk ikke så mye på rettskriving og tegnsetting helt i *startfasen* av kladdingen

ulike aktiviteter kan hjelpe deg *i gang* med skrivingen

Det er alltid *lettere* å skrive når du har noe som kan få tankene *på gli*

Den (oppgaven) *setter i sving* tankejakten på stoffet til teksten

Begynn forfra igjen hvis det *stopper opp* for deg.

Ikke *stopp opp*

Andre ganger *kommer* du ikke *lenger* enn til en liten skildring eller en begynnelse

Kom også *inn på* situasjoner der man *må* skrive for hånd

hver gang du skriver *videre* på noe som allerede ligger der

skrive *videre* på noe du har begynt på tidligere

hun *fortsatte* skrivingen

underveis i skrivingen

behov for å *stoppe* opp og ta *pauser underveis* i lesingen

Det er morsomt å diskutere med andre *underveis*

skal gjøre leseren interessert i å lese *videre*

Da skapes det en nysgjerrighet som får oss til å lese *videre*

kan det skyldes at du har *hoppet* for mye *fra* det ene *til* det andre

Nå er tida kommet til den siste *gjennomgangen* av teksten din

leseren slipper å gjette seg *fram til*

må du lese *gjennom* kladden din

se *gjennom* teksten selv

lese *gjennom* utkastet ditt

når *nytt stoff skal gjennomgå*s

slik at leseren klarer å *følge den røde tråden*

begynne med å repetere *det dere gjennomgikk sist*

Tallord kan være *veivisere* i en tekst

Da blir den (detaljen) *en slags veiviser* til resten av teksten

Da kan leseren eller mottakeren *lettere følge med i teksten*

Å bevege seg i teksten (data)

Det fins flere måter å *flytte seg på* i teksten (data)

DELING/UTVEKSLING

Etterpå *del* du tankene dine med et par andre i klassen

Del tankene dine med andre i ei gruppe

utveksle ideer med andre

Del ideene dine med andre

få ideer av hverandre

Når du *gir* respons (stryke?)

Når du *får* respons

gi *skriftlig* respons

gi og motta respons på tekster

ideer som du *får*

dere kan *utveksle* ideer

Nå har du *fått* ideer

dette kaller vi *idemyldring*

start en *idemyldring*

Mens vi skriver, *dukker* nye ideer *opp*

hente ideer til det de selv skal skrive

Vi kan *få* gode ideer ved å diskutere og lese det andre har skrevet

men *la* tankene og setningene *komme* av seg selv

TRENING

Når du trener fotball, øver i skolekorpset eller får ballettinstruksjon, har du en trener, dirigent eller instruktør som forteller deg hva du skal gjøre, og hvordan du skal gjøre det for å bli best mulig. Han gir deg gode råd og veiledning underveis....**En slik framgangsmåte** kan være god når det gjelder skriving også.

Å øve slik er ikke særlig spennende, *det blir* nærmest som å øve seg på skalaer på et musikkinstrument. Men du må kunne teknikken før du virkelig kan spille, og gleden er desto større når du endelig kan begynne å famle det fram til enkle melodier. **Slik er det også med skrivingen.** Det er først når du har lært deg å skrive ganske fort, at datamaskinen er til stor hjelp

SJÅ/FORSTÅ

så hun teksten *med nye øyne*

LETT Å IDENTIFISERE/ VISE FRAM

oppklare det som er *uklart*

få klarere fram det du mener

må gjøre det *klart* for leseren hva teksten handler om

hvis de sier at noe er for *springende* eller for *uklart*

Har jeg uttrykt meg *klart* nok?

Finner du adjektiv som avslører senderens mening?

Trekker du bare *fram* det du ikke likte

HANDVERK

finpuss

Det er noe som heter at en må snekre veggen før en kan lime på tapetet!

Vi kan sammenligne teksten med **"leire"** som vi former mens vi arbeider

Videre har vi lært at setningene kan ha god *kontakt* med hverandre med hjelp av **"språklig kitt"**

slik at leseren klarer å følge *den røde tråden*

Journalister lager ofte *en spesiell vri på* tekstene sine

Vi sier at de spisser teksten

Setningene må også *limes* sammen

produkt

ORDEN

å *rydde opp* i misforståelser

ordne innholdet

Før vi *rydder* i *idehaugen*

En samling med tanker er *en uryddet* tekst

VATN

Hvordan få god *flyt* i teksten?

For at teksten din skal få god *flyt*

Teksten må også ha god *flyt*

Skriv om teksten slik at den får bedre *flyt*

Slik blir det *flyt i teksten*

Dersom du har brukt *kilder*

Da får språket ditt bedre *flyt*

HANDARBEID

Du kan også *binde sammen* to setninger

de [setningene] *henger ikke sammen*

få de ulike setningene til å *henge sammen*

setninger som er knyttet sammen på forskjellige måter

Ordet de *knytter* dette avsnittet *sammen med* det foregående

kan vi se mønsteret i teksten

Varier *bindeordene* i teksten

KØYRETØY/FRAMKOMSTMIDDEL

Det sies at flinke elever alltid har visst at en god tekst *baner seg vei* gjennom mange utkast

Du aner når talen *går inn for landing*

EIGEDOM

Skriv opplevelsene med *dine egne ord*

Det er lov å "**stjele**" [ideer]

På den måten kan forfattere *låne* tanker og ideer av hverandre

BEHALDAR

teksten forandres etter hvert som du får *nye momenter som skal settes inn*

Avsnitt *inneholder* ofte en hovedtanke

Deretter blir denne tanken *utdypet*

slik at hodet *blir fullt* av ideer

hente inn stoff utenfra

Hjernen virker *tom* for ideer

LANDSKAP/KART

tankekart og idedugnad

Noen liker å samle ideene i et *tankekart*

Finnes det *et høydepunkt* i fortellingen

TEMPO

Les tydelig og ikke for fort

om du skal *komme opp i en fart* [skrivefart]

Vi bruker ofte korte setninger når teksten trenger *fart*

LEVANDE DATAPROGRAM

vil maskinen automatisk begynne å *søke* etter ord

selv om maskinen *stopper* ved det (ordet)

Maskinen *kjenner* hvert av ordene

vil ikke retteprogrammet *oppdage* feilen

Det programmet] *kan* nemlig ikke *reglene*

Når programmet ikke *kjenner igjen* et ord

Å SKAPE LIV

Lag *levende* skildringer

SEIE/HØYRE

Gjennom loggen får du en *samtale* med læreren din

Ortografi og tegnsetting må ikke *rope* på røde streker.

Kanskje skulle teksten *si* noe vesentlig til leseren

Når du får fram den personlige *stemmen* i en tekst

TEKSTILAR

Hvis du leter etter *stoff* på Internett

store muligheter for å finne *stoff*

FANGE

Det første avsnittet... er tekstens *blikkfang*

den (innledningen) skal jo *ta tak* i oppmerksomheten til mottakeren

og siden skal teksten *holde på* interessen helt til avslutningen

MAT

Adjektiv –språkets *krydder*

Pynt på sannheten ved å finne andre adjektiv for disse

ANDRE

en tekst bør bygges opp omkring et *stødig skjelett*

Derfor bruker han det *sterke* ordet *okkupert*

Da vil du sikkert få *skrivevegring*, **angst for å skrive**

bør være *fengende*

Vi sier at teksten har fått en *sirkelkomposisjon*

Hvis en setning har mange ledd i siste del av setningen, **kaller vi den baktung**
 må du la hjernen få tid til å *tenke*
 Å skrive er en måte å *tenke* på
 Så unngår du å bli "**låst**" av noe som kanskje aldri blir noe bra, likevel
 Så blir teksten din garantert bedre enn om du skriver for *et gapende tomrom!*
 hun hadde noe på hjertet
 En logg er **en slags dagbok** som føres på et skip, og den skal inneholde alt om skipets seilas

LESING

REISE

Finn fram til *spor i teksten*
 Hvordan *går du fram?*
 og det blir lettere å *gå videre*
 Les *gjennom* teksten en gang
 tenke *gjennom* stoffet
 Gutten får vel ingen *ledespørsmål*
 veiledning i å *gå videre* på nettet
 gi seg selv *tenkepauser* i lesingen
 Når en leser, vil en stadig *støte på* ord, uttrykk eller sysnpunkter som en lurert på
 hvis du *støter på* noe du ikke forstår
 om du ikke bare *leser videre*
 Det kan være at du skal *gå til* ei ordliste
 Dette stoffet må dere *gå gjennom*
Vi kan si at vi leser når vi *orienterer oss* i skrift og bilder
 Les *videre*
 du *har lagt bak deg* mye av barnelitteraturen
 må *orientere deg* i en ny bokverden
 Mange elever ... later som *de følger med*
Følg med på en nyhetssending
 Kan du tillate deg en liten *pause* ved hvert av avsnittene
 og dermed blir det lettere å skaffe seg oversikt og *finne fram* i teksten
 Her passer det å *stoppe opp* og *ta en liten hvil*
 Når vi snakker om bøker, **kan vi si at** vi *fører* en litterær samtale
 Hvordan *finne fram* i en tekst
Ledeord
 overskrifter og mellomtitler er laget for å gi verdifull *støtte* til leseren
 På hvilken måte *tok* forfatteren *farvel* med leserne
 Noen foretrekker å lese *fort* og *heller gå tilbake* og lese på nytt de bøkene som gjør et visst inntrykk
 Vi prater *i vei* om det vi har lest

TEMPO

En god leser leser raskt
 du har et *lesetempo*
 En *rask* leser
 Noen foretrekker å lese *fort* og *heller gå tilbake* og lese på nytt de bøkene som gjør et visst *inntrykk*

HOPPING

Hopper du tilbake i teksten og leser det samme to ganger
 Klarer du å kutte ut *tilbakehoppene*,
 en voksen leser som prøver å *hoppe over* avsnitt for å bli fort ferdig med lesingen

EIGEDOM

bruke *dine egne* ord
 lage et lite referat med *dine egne* ord
 Man må ikke *bringe inn* egne tanker og følelser i et referat
 sette *dine egne* ord på det som du *oppfatter* som det vesentligste
 Bruk *dine egne* ord i tillegg til dem som står i teksten
 Andre ganger må du formulere hovedpoenget selv med *dine egne* ord

FYLLE OG TØMME BEHALDAR

dere *henter ut* forskjellige stikkord fra en tekst
 Diskuter hva som kan *ligge i* utsagnet
 du får ofte bruk for å *hente* informasjon fra oppslagsbøker
 Man må ikke *bringe inn* egne egne tanker og følelser i et referat

SJÅ/LETT Å IDENTIFISERE

Du *ser* også selv *klarere* hva du trenger å arbeide med
 Nå kan du prøve å *se* tingene *for deg* mens du leser
 skriveingen *klargjør* tankene dine
 for å kunne *forklare* innholdet i en tekst

UTSYN/OVERBLIKK

Forsøk først å skaffe deg et raskt *overblikk* over kapitlet
 En lese måte som har til hensikt å gi *oversikt*, kalles *skumlæsning*
 Av og til trenger du bare *oversikt* over hva teksten handler om
 Hvis du noterer, blir det lettere å lære og *få oversikt*
 og dermed blir det lettere å skaffe seg oversikt og *finne fram* i teksten
 Avsnittene gir *oversikt*
 få en rask *oversikt*
 skaffer deg *oversikt* over innholdet

TEKSTILAR

bruke og utnytte det *stoffet* du har
 søke etter det *stoffet* du har bruk for
 hvor du kan finne *stoff* om den

BYGGING/KONSTRUKSJON

En god regel for læring er å *bygge* på det man allerede kan
 og hvordan er den *oppbygd*

DELING/SAMARBEID

En *ide myldring* sammen med andre er ofte fornuftig
 Etter at dere har *samlet inn* ideer sammen

TANKAR/LANDSKAP/KART

Lag ditt eget *tankekart* der ordet fritid står i midten
 Gå sammen to og to sammenlign *tankekartene* deres
 En måte å arbeide på kan være å lage *et tankekart*
Tankekart eller *hjernekart* er en samling nøkkelord satt opp på en bestemt måte
 På engelsk **kalles det** *mindmap*, *hukommelseskart*
 Mange gode tekster har startet som et *tankekart*.

ETING

stoff du *svelger* lett
Sluker du bøker, eller leser du *sakte* og får med *deg* de fleste detaljene
 plukk ut fem *fristende* bøker

FANGING

Av og til leser eller lytter du til ei bok som virkelig *fanger* deg
 Var tittelen på boka *treffende*
 Var det nok handling til å *fange* interessen

SAMTALE

Å skrive logg **er som** å *snakke og tenke med blyanten*
 En leselogg er **egentlig** *en litterær samtale som er skrevet ned*
 Loggskriveingen blir **nesten som** en *brevveksling*
 Loggboka kan du bruke til å skrive **"brev"** til læreren
 du og boka **møtes på et vis**

Hva *sier* teksten

VATN

Var det god *flyt* i språket

Derfor må referatskriveren holde seg strengt til *kilden*

Da må du gå til andre *kilder*

En lese måte som har til hensikt å gi oversikt, kalles *skumlesing*

TYNGD/STREV

Men ofte kan ei tykk, *litt tung* bok være den som gir den helt store leseopplevelsen

Fordi du måtte *streve* med den, kan tilfredsstillelsen ved å ha lest den og *fått tak* i innholdet bli desto større

For en **TEKST** med altfor **MANGE** *uthevninger* og **UTROPSTEGN** og **STORE OG FEITE BOKSTAVER** blir ofte **MASETE** og **SLITSOM** å **LESE!**

Mange kjenner det tryggest å *gi seg i kast* med bøker andre unge har gått god for

Lettlest

Andre leter og *sliter* med bøker de slett ikke føler for

DATAMASKIN

Har du tenkt over at hjernen **faktisk** lagrer store mengder informasjon, **akkurat som en stor datamaskin?**

I dataalderen **bruker vi begrepene** å logge seg inn og logge seg ut. **Da er det snakk om** å opprette en forbindelse med datamaskinen eller avslutte den. Å skrive logg dreier seg også om å opprette en forbindelse

TA/FÅ/TA IMOT/FÅ TAK I

En gammel regel for å lære lyder slik: gjentakelse er studienes *mor*

De fleste av oss husker bedre den informasjonen vi *får* direkte fra en person

prøve så raskt som mulig å *få tak* i hva teksten egentlig handler om

Andre ganger leser du for å *få tak* i detaljkunnskap

nøkkelinformasjonen, **det vil si** det du *oppfatter* som hovedideene i den

Du har sikkert opplevd at andre har lest og *oppfattet* en tekst annerledes enn deg

VOKSTAVLE

samtidig som vil kunne avsløre *huller* hos deg selv

Når du *forklarer* for andre, må du *hente fram* kunnskap fra hukommelsen

Kunnskaper som du derimot forstår, *sitter* mye lenger

Det er en effektiv måte å få ny kunnskap til å *feste seg til* minnet på

På den måten *får* dere *fram* kunnskapene igjen

lese på nytt de bøkene som gjør et visst *inntrykk*

ORDEN

God orden rundt deg skaper *orden* i hodet

Både små og store forfattere trenger å *rydde* i hjernen før de tar fatt

kan bokpraten hjelpe oss til å *rydde opp* i tanken

TRE/FRUKT

Hver *grein* på *tankekartet* kan forlenges

Skulle så akkurat du bruke dette *tankekartet* som utgangspunkt for å skrive om høsten. måtte du

velge deg de *greinene* som passet best for deg, og få dem til å *gro* som bare du kan

Lag et *lesetre*

I *lesetreet* henger dere opp *leselogger* **som** *lesefrukt*

Andre

det betyr at du selv er *våken* og aktiv

Når du leser, skapes *et hemmelig rom inni deg* for bildene du får fra bøkene. *Du behøver ikke slippe noen inn i det rommet: Du bestemmer hva du vil slippe ut*

Skriv - det *skjerper* tanken

Opprinnelig var loggbok en betegnelse på en skipsdagbok som ble brukt til å skrive inn

opplysninger om dagliglivet om bord på et skip, om posisjon, vær og kurs. Når vi bruker begrepet om å skrive logg på skolen, har det sider ved seg **som kan minne om dette**. Men nå er det ikke lenger

skipets kurs, posisjon, værforhold og gjøremål på dekk det er snakk om, men skoletimenes dagligliv, oppgaver og undervisning

REKLAME, FILM, FJERNSYN

MÅL, SIKTE, SENDE, TREFFE

Hvilken *målgruppe* tror du apotekene *vil nå* med den
 Programmet skal kunne *nå* alle slags mennesker
 legge vekt på å *nå fram* til unge
 Massemediene er avhengig av et teknisk medium for å *nå fram* til folk
 Som regel er reklamen ute etter å *nå* ei bestemt *målgruppe*
 andre virkemidler enn en som ønsker å *nå fram* til pensjonister
 Viktig informasjon frå stat og kommunar *når* ofte betre *fram* til publikum når budskapet *har passert*
gjennom eit reklamebyrå
 har du ikke stor mulighet til å *nå fram* med en spontan protest
 Hvem er reklamen *rettet mot*?
 Men hvem har firmaet *rettet* reklamen *mot*
 en (reklame) er *rettet mot* ungdom
 Musikkvideoene er først og fremst *rettet mot* ungdom
 Hvem er denne Mozellannonsen *rettet mot*
 Hvem tror du reklamene er *rettet mot*
 Kommunikasjon gjennom massemedier er *rettet mot* store grupper av ukjente mennesker på en
 gang
 Da kan det hende at en lang reklametekst *treffer* noen som har det som deg
 reklamen *treffer* sansane våre utan at vi er klar over det
 Medium **betyr** mellomledd, noe vi kan *sende* meldinger *gjennom*
 Vi *bombarderes* av reklamekampanjer
 Reklame er *kunsten å sikte på hodet og treffe lommeboka*
 Hvem er *målgruppe*
 Hvem er *målgruppa*
 Hvem er *målgruppa*
 Hvem mener dere er *målgruppa* for denne videoen
Målgruppe
 Hva er *målet*
 En *målgruppe* er den gruppen av mennesker en ønsker å påvirke gjennom reklamen
 Når du lager reklame, må du forestille deg nøye hvem *mottakerne* dine er
 I all personlig kommunikasjon skal både *senderen* og *mottakeren* vite hvem den andre parten er
 avstanden mellom *sender* og *mottaker* kan være stor
 Da er det normale at forholdet mellom *sender* og *mottaker* føles fjernt og upersonlig
 Det betyr at ord, meninger, inntrykk, bilder og musikk for det meste går en vei – *fra* mediene *til* oss
 Hvem er egentlig *senderen*
 Hvilken *mottakergruppe* er dette beregnet på
 Moderne reklame er basert på at en vareprodusent vil oppnå noe ved å *sende* et budskap som skal
 få en *mottaker* til å handle
hensikt @ avsender @ budskap @ mottaker @ effekt
 Denne teksten henvender seg direkte til en *mottaker* for å *vekke* kjøpelysten

FÅ TAK I, FORSTÅ

På Mozell-bildet hjelper slagordet oss raskt til å *oppfatte* noe annet ved bildet
 hvis reklamen blir *oppfattet* av målgruppa
 Disse signalene blir ubevisst *oppfattet* av seerne

FANGE, LOKKE, TILTREKKE

Reklamen bruker sterke *blikkfang* gjennom bilde og tekst
 Du kjenner sikkert også *dette knepet* når du skal overtale mor eller far
 I første omgang *trekker* overskriften og bildet tankene våre mot noe helt annet enn sandaler
 bruker kjendiser som *blikkfang*
 Da har du håp om å *suge lesere mot budskapet ditt*
 I reklamefilm blir filmtekniske grep brukt bevisst for at folk skal være *fanger* til skjermen

Hvordan forsøker de å *hekte* ”kjøperen” på kroken
 Reklame skal *fange* interesse og skryte av varen
 Reklamen vil *fange* oppmerksomhet
 Målet er å *fange* interessa og kjøpelysta hos lesarane
 Ordene kan være pussige, uvante og spesielle for å *fange* oppmerksomheten
 Filmer skal gjerne fenge fra første øyeblikk og *holde* seerne *fanget*
 Kvikke bildeskift, mye bevegelse, sterke kontraster, farger, voldsinnslag og en *god del spill* på sex
fanger oppmerksomheten vår
 Den (propagandaen) bruker *knep* for å få folk til å tro på budskapet
 Tenk på noen reklamer som *fanget* oppmerksomheten din
 Reklamespråk må *gå rett på sak* og *tiltrekke seg* oppmerksomhet raskt
 Komiske og uventede situasjoner *fanger* lett oppmerksomheten vår
 I reklamen brukes bilder bevisst som blikkfang
Vi kan si at reklamen *spiller på to strenger*, den både gjenspeiler og påvirker samfunnet
 I 1758 skrev ordbokforfatteren Samuel Johnson i Londonavisa The Idler: ”Annonnene er nå så
 mange at vi ikke ser nøyere på dem. Derfor er det blitt nødvendig å *tiltrekke seg* oppmerksomhet
 ved *storslagne* løfter og ved en skrivekunst som iblant er *storslagen*, iblant *nedslående*”
 Reklameskaperane kan velje mellom mange verkemiddel eller *knep*
 reklamen skal ha *eit blikkfang*
 Overskrifta skal *fange* merksemda til lesaren

SPEL, MANIPULASJON

det brukes ekspressivt språk for å *spille på* følelser
 Noen ganger lages det *ordspill*
 Det *spilles* på dobbeltbetydninger av ord
 Men det betyr ikke at det ikke *spilles på* kjønn i reklamen
 Reklamen *spiller på sex*
 Reklamen *spiller* åpenlyst på humor
 Reklame som *spiller* på underbevisstheden
 Som du ser, **virker** den (reklamen) nærmest *heftig*, **som** *rocken selv*
 Reklamemakerne *spiller på* assosiasjonene våre
 Denne reklamen *spiller* helt tydelig *på sex*
 Når reklame kommer på film, kan den *spille på flere* virkemidler
 En reklame som tydelig *spiller* på vår lengsel etter å være godt likt av andre
 En reklame som *spiller på sex*
 Den *spiller* åpenbart *på* følelsene og impulsene våre
 Det (et emosjonelt budskap) *spiller på* at vi lar oss styre en ubevisst og impulsiv trang til å kjøpe
 produktet
 Den (reklamen) *spiller* åpenbart *på* følelsene og impulsene våre
 Teksten i denne reklamen er *en lek med ord*
 Se på reklamene fra Benetton. Hvilke følelser *setter de i sving* hos deg
 Den trykte reklamen *spelar på* tekst og bilete
 Programlederne skal være friske og kjekke i *tonen*

HANDVERK, HANDARBEID

kjente uttrykk presenteres med en *ny vri*
 Prøv også å *flette inn* en beskrivelse av virkemidlene som er brukt
 finne overraskende *vrier* og poenger som får oss til å *stoppe opp*
 Ordtak får en ny virkning når det *vris* til et reklamemotto

SEIE/HØYRE

I Solo- reklamen *sies* det
 Det latinske ordet *reclamare* **betyr egentlig** gjøre kjent, utrope, tilkalle. Før vi fikk fjernsyn og rik
 tilgang på trykt reklame, pleide kjøpmennene å betale utropere som gikk rundt i gatene og ropte ut
 lovord om varene
 En kampanje **kan være** to ting: et felttog og en *agitasjon*
 Reklamen *snakker* dessuten direkte og fortrolig til oss
 reklamen prøver å smiske eller hviske seg vennskapelig innpå deg
nærmast gir dei (kundane) *ein ordre* om å kjøpe
 På kva måte kan vi seie at annonsen *fortel* om eit betre liv

Reklamen – *snakkar* han sant

Det beste en kan si om fjernsynet, er nok at gamle folk får *levende ansikter* inn i stua
Ordet reklame kommer av det latinske reclamare, **som betyr å rope ustanselig**

De første annonsene var **nærmest "skriftlige lokkerop"**

de **fungerer som en nær og fortrolig samtale mellom venner**

lydlause annonsar som *ropar* med overskrifter

Bøker er forskjellige. Noen er *lavmælte*, noen er *støyende*

Ofta er det slik at bildene i en video ikke *forteller* noen historie

BEHALDAR

I en Cola- reklame vil det *ligge* et slags løfte om hyggelige opplevelser

Skriv en tekst der du *putter inn* så mange slagord som mulig

Vi skal se nærmere på hva vi *legger i* det

Forklar med eigne ord kva du *legg i* ordet reklame

Reklame er kunsten å *flytte en ide* fra hodet til en person inn i hodet til en annen

VAKEN, VEKKJE

som helt sikkert var ment å *vekke* bestemte assosiasjoner

De gjør det for å *vekke* interesse

Det gjelder å skaffe seg oppmerksomhet og *vekke* interesse

Reklamen vil *vekke* positive følelser for noe

Denne teksten henvender seg direkte til en mottaker for å *vekke* kjøpelysten

GRENESPRENGING, NYSKAPING, KUNST

Det handler mye om å bryte grenser bevisst

gensesprengende, fyrverkeriaktige produksjoner

MÅLERI, KUNST

Reklamen... *fargelegger* hverdagen på godt og ondt

Musikk kan skape bilder i oss

KRIG, VÅPEN, VERKEMIDDEL

I reklamen bruker vi ofte *slagord* - korte og fyndige formuleringer som overrasker og *slår inn* hos folk

Finn eksempler der det er brukt *slagord*

Hvilke *slagord* ville passe til bildet

Du fant et *slagord*

Flinke reklamefolk vet hva som *slår*

gode og fengende *slagord* som vi husker lett

På Mozell-bildet hjelper *slagordet* oss raskt til å oppfatte noe annet ved bildet

Skriv ned *reklameslagord*

Studer måten *slagordene* er utformet på

Skriv en tekst der du *putter inn* så mange *slagord* som mulig

den levende reklamen har størst *gjennomslagskraft*

Eit *slagordliknande* uttrykk kan brukast i overskrifta

Orda blir ofte så *sterke* at vi ikkje lenger blir påverka av dei

En kampanje kan være to ting: *et felttog* og en agitasjon

Noen mener at reklamen på denne måten (ved å bruke humor) *avvæpner* oss

VARER, KJØP, SAL, AKSEPT

Da har dere en *idebank*

Det latinske ordet *spondere* **likner på** spandere. En sponsor spanderer pengebeløp - mot at den som får, gir noe tilbake i form av reklame

Derfor forsøker også organisasjoner og foreninger å **"selge"** ideer og holdninger gjennom reklamekampanjer

Derfor må **"varen"** *selge*

SJUKDOM, SMITTE, PLAG

Gode kampanjer kan ha *smitteeffekt*

Smitteeffekten kan være stor

populære reklameslagord blir rene **"landeplagen"**

VARME, ELD, ENTUSIASME

gode og *fengende* slagord som vi husker lett

Sats på bilder med *fengende slagord*

koser seg foran fjernsynsskjermen, eller "**den elektroniske peisen**", som noen kaller den

Målet er ofte å sette deltakerne fast, å "**tenne dem**" eller å "**grille dem**"

Filmer skal gjerne *fenge* fra første øyeblikk og holde seerne fanget

finne uttryksmåter som *fenger*

hvis ikke musikken *fenger*

SJÅ, FORSTÅ

Da *ser* vi på et vis bildet *med nye øyne*

Vi får *innblikk* i andre menneskers liv og meninger

MAT, MEDISIN, GODTERI

Fjernsynet er den eneste *sovemedisinen* man inntar gjennom øynene

Enkelte fjernsynsprogrammer er *tyggegummi* for øynene

Målet er ofte å sette deltakerne fast, å "**tenne dem**" eller å "**grille dem**"

Det må *serveres* stadig overraskelser... rett før reklamen sendes

Vi bruker dem til å *krydre* dagligspråket vårt

Det er ikke uten grunn at amerikanerne kaller disse *musikkvideoene* "**eye candies**" – *musikalske godterier* (*musikalsk snadder*) for øyet!

En type underholdningsprogrammer som de fleste TV-stasjoner *varter opp* med, er de såkalte prateprogrammene

det kjente uttrykket å *bite i det sure eplet*, **som betyr** å gyve løs på et problem, blir her **brukt**

bokstavelig

REISE

Men kan reklamemakerne *ta skrittet* fullt ut

Reklamefilm har blitt en populær sjanger som folk gjerne vil *følge med i*

finne overraskende vrier og poenger som får oss til å *stoppe opp*

villedende reklame

noko som får lesaren, lyttaren eller sjåaren til å *stoppe opp*

Overskriften skal *lede* oss til å se på resten av teksten

Reklamespråket virker ofte *travelt*

grep som gir *fart* og avveksling

Skriv forslag til *kjøregler* for dem som lager reklame

WISE FRAM, LETT Å IDENTIFISERE

kampanjer som *setter søkelyset på* holdningene våre

STÅSTAD

Vi **kan si at** den (reklamen) blir *en felles plattform*

BYGGING, KONSTRUKSJON

Langt fra alle *reklamer er bygd opp etter denne modellen*

I ein reklametekst *strør* vi omkring oss med gode ord

VATN

rundt en Tv der musikkvideoer *strømmer på*

WISE FRAM, LETT Å IDENTIFISERE

Resultatene *legges fram* for klassen

Etterpå skal de *legge fram sitt syn*

ANDRE

Men fjernsynet tar **ikke** opp plass **bare i rent bokstavelig forstand**. **Også** i folks liv *står* fjernsynet *sentralt*, på flere måter

i håp om å *hjernevaske* det norske folk

Hvis videoen klarer å skape "**gode vibrasjoner**" hos seerne

Hun smiler og snakker direkte til deg, ikke *påtrengende*

Ordet video kommer fra latin og **betyr jeg ser**

I denne typen debattprogrammer prøver programlederne i stor grad å *piske opp* stemningen i studio vi...får lyst til "**å skifte kanal**" - for eksempel når skoletimen blir kjedelig

INTERNETT

VEV/NETT

maskinene er bundet sammen i et verdensomspennende *nett*

Du har kanskje hørt om.... "**Den verdensomspennende veven**"

Tenk på et *edderkoppnett*, **så ser du for deg** hvordan millioner av meter ledning binder datamaskiner over hele verden sammen

De sier det ødelegger familielivet at en "**forsvinner**" *langt ut på nettet* og snakker med alle andre enn familien

WWW **kalles** også *verdensveven*

Verdsveven

eg *leikar* i verdsveven

REISE

Klassen prøver å *diskutere seg fram til* hva de er enige eller ikke enige om

Hvordan *finne fram* på Internett

Det vil imidlertid alltid være en "**peker**" her

kommer du til et annet sted på Internett

Gå på "**lenkejakt**" eller "**nettjakt**" etter interessante funn

I cyberspace kan du *møte* kjente og ukjente mennesker

For å kome frå den eine *staden* (adressa) til den andre

Slike merkte område på skjermen **blir kalla peikarar**

Korleis *finn du fram* på nettet

Gå inn på Internett

Dei *lokkar* nettbrukarar *til besøk* (reklame)

På Internett kan du *støte på mange språk*

KØYRETØY

Med Internett har vi et kommunikasjonsverktøy som *tar seg over* alle landegrenser

I dag snakker mange om "**det utvidete klasserommet**"- et klasserom som ikke er avhengig av rom og tid

På hjemmesider til skoler, forlag eller institusjoner vil du kunne finne ulike *pekere*

når du skal på *nettjakt*

REISEMÅTE (internt)

Kanskje har du arbeidet med Internett lenge – og er erfaren *nettsurfer*

Når du klikkar deg frå tekst til tekst, **seier vi** at du *surfar* på nettet

ein reknar med at lesarane *surfar* på nettet og ikkje har tid til å lese lange utgreiingar om eit emne

Eg *peikar meg* ut i verda

eg *klikkar på bokmerke* tusen

De sier det ødelegger familielivet at en "**forsvinner**" *langt ut på nettet* og snakker med alle andre enn familien

I disse dokumentene kan du *hoppe* direkte til forklaringen på et ord

REISEMÅTE (ekstern)

Ved hjelp av forskjellige søkeverktøy vil du kunne *klikke deg videre*

Klikk deg fram på Kvasir

Klikk deg tilbake

Nå klikker du på Referanser og oppslagsverk, og *ruller nedover* til du finner Ordbøker.

LEGG UT/SENDE

fordi hvem som helst kan *legge ut* informasjon der

Over hele verden sitter folk og *legger ut stoff* på Internett

Legg gjerne inn et slagord med bokstavrim)

På Internett kan du *sende* dine egne *meninger* ut i *det elektroniske verdensrommet*

sendt ut på nettet

Vi må altså vere kritiske til informasjonen vi *hentar inn* frå nettet

Det hender faktisk at nokon *legg ut* falsk informasjon

når du *hentar inn* data

Somme *legg ut* stilar og sær oppgåver på Internett

Du kan altså *hente inn* mykje informasjon, men du kan og *leggje* dine egne tekstar *ut* på Internett

Internett er **som** en stor *kringkastingsstasjon*

og du får en serie med ufysiske innlegg *spekket* med skjellsord *rettet mot* deg

er det slik at den som *kaster skitt* på andre, ofte vil oppleve at noe av *skitten* blir sittende fast på en selv

KIART/SYN/ILETT Å IDENTIFISERE

Noter ned synspunkter som kan gjøre det *klart*

KOMMUNIKASJON/SAMTALE/SPRÅK

I cyberspace *går* barn og voksne *om hverandre*

Finn *møteplassar* på Internett

kroppsspråket på Internett

vi **"roper"** i skrift

På *pratesider* har språket eit munnleg preg

Det (å vere på pratesider) er **nærmast som** å *snakke* med andre

Du skal ha vore ein del på *pratesidene* for å kome inn i den *språktonen* som er vanleg der

eg *preikar* med venner i kyber

eg *nikkar til* presidentar

Den som *roter seg for mye inn i* en diskusjon med kjente eller ukjente på nettet

Det kan være at en eller flere bestemmer seg for å **"ta"** deg

nettverkstenarar... **"kommuniserer"** etter faste reglar

ANDRE

Mi verd er ein skjerm

eg *prikkar inn* CNN

Informasjon vil kunne bli den viktigste *ressursen* i informasjonssamfunnet

Søking... vil gi flere *treff*

elektroniske informasjonskilder

FORTELJING

FRAMKOMSTMIDDEL/KØYRETØY

situasjoner der praten *går av seg selv*

Du *hjelper* leseren *inn i teksten* ved først å informere om hva denne fortellingen skal handle om

framføre en fortelling

Å *framføre en fortelling*

Replikkene skal *drive* handlingen *framover*

ikke føre til at handlingen *stanser* og *blir stående stille*

For å få opp *farten* og *temperaturen* i fortellingen

Andre **"startere"** til fortellinger

UKONTROLLERBART/OVERDRIVE

la fantasien *løpe*

sette i gang følelser og fantasi hos leseren

Fortellingen *setter* fantasien *i sving*

Bare fantasien *setter grenser*

Fantasien er *grenseløs*

REISE

Det **kaller vi** "in medias res"-begynnelse. Uttrykket er latin og betyr **"midt i saken"**.

Vis at du *følger med* når noen sier noe til deg

Om alle er stille og *hører etter* (følge etter)

Skal du *gjengi* en historie, må det være en rød tråd slik at den eller de som hører på deg, kan *følge med* og skjønne hva som skjer.

Hva skal til for at du *følger med når noe leses opp*
 Kanskje står den unge fjetret og *følger den gamle fiskerens spennende historier*
 eller *følger han i stedet fiskerens malende skildring*
 De (foredragene) bør ikke være for lange, for da blir de lett kjedelige, og tilhørerne *faller fra*.
 Det betyr som regel å presentere konklusjonene og *hoppe over* detaljene
 ta *avstikkere* fra den (røde tråden)
 Og *fortellinger følger oss hele livet*
 Det blir **nesten som om** fortelleren *tar leseren i hånden og leier ham eller henne forsiktig inn i*
 handlingen
 Dette "ett eller annet" som skaper lysten og trangen til å lese *videre* for å få med slutten, er gjerne
 det vi kaller et problem
 det som gjør at vi gidder å lytte eller lese *videre*
 lyst til å lese eller lytte *videre*
 Skriv *videre* på denne fortellingen
 Dermed har forfatteren *pirret* nysgjerrigheten vår og får oss til å lese *videre*
 enten det er dine egne historier du *framfører*
 Kanskje vil dere legge inn en form for *pause* i framføringen ved å "**dra**" på et ord
les gjennom hver deres tekst
 Tenk dere at dere gjør *en reise fra sted til sted i fabelen*
 Du har sikkert opplevd vitsefortellere som *må bryte av* fordi de har glemt det viktige sluttpoenget
 Noen helt god slutt hadde hun ikke, men det er viktig å *komme godt i mål*
 Du kjeder leseren hvis du skriver på samme måte *hele veien*
 Her og der skal du *stanse opp* ved noe som skjer,
 Hovedpersonen "**reiser**" *ut av* fortellingen og over i søvnen
 får oss til å lese *videre*
 Vi "**hopper**" rett og slett *ut av* historien ved at hovedpersonen våkner

TEMPO

Noen ganger kan det være virkningsfullt å *varierte tempoet*
 Finn *et jevnt tempo*
 les *langsomt*
 Men *fortellingen må ha et visst tempo*
 Saktne ikke *farten* før poengene kommer
 For å få opp *farten* og *temperaturen* i fortellingen

NÅ MÅLET

Da er det viktig å sikre seg at det vi skal si, *når fram* med en gang
 Mange historiske personer har brukt fortellinger når de vil *ha fram* et budskap
 Finn *en treffende tittel* til slutt

BERØRING/SJÅ

Blikkontakt kan også være avgjørende for hvordan noe blir *oppfattet*

EIGEDOM

gjenfortelle *med egne ord*
 Vær ikke redd for å bruke *dine egne ord* og uttrykk underveis
 Vær fri og bruk *dine egne ord* og uttrykksmåter
 øv dere på å gjenfortelle fabelen *med egne ord*

LETT Å IDENTIFISERE/KLART

Da må du *tenke over* hva som er viktigst å *få fram*
 På en eller annen måte *må du også få fram* hva som er poenget med fortellingen
 Rekkefølgen av alle viktige hendinger må du ha helt *klart* for deg
På gresk betyr ordet fantasi "å gjøre noe synlig"
 å gi et så *tydelig* bilde av episoden som mulig
 gi et *tydelig* bilde av situasjonen
 slik at du kan se situasjonen tydeligere for deg
 Men ellers gjør Vik ingen forsøk på å gi oss *klare* bakgrunnsopplysninger
 og *rette søkelyset mot* noe eller noen
 Når du *belyser* enkelte hendelser

Det kan være lagt vekt på å belyse sosiale og politiske forhold i samfunnet
Her har vi ventet oss noen skikkelige *avsløringer*, og så blir vi *avspist med* at det hele var bare en
drøm

FANTASERE/SJÅ

Pass på at du kan *se for deg omgivelsene*
Da vil de også lettere "**se**" *det du ser for ditt indre blikk*

HANDVERK

Skal du gjengi en historie, må det være *en rød tråd* slik at den eller de som hører på deg, kan følge
med og skjønne hva som skjer.

Lag en muntlig fortelling *helt over samme lest*

De fleste fortellinger har en liten *snert* til slutt som må være med

Du kan godt *lage store kutt* i fortellingen din

Bare hvis oppgaven er å skrive en fantasifortelling, kan du *smøre* riktig tykt på

Denne kortversjonen av hendelsen er "**den røde tråden**" som *binde* fortellingen *sammen*

En del fortellinger krever *avrunding*

Hvis du kan lage *en liten vri* på slutten

FANGE/DRA/TA TAK I

Diskuter hva som skal til for at en oppleser skal *fange* tilhørernes interesse

noen knep du kan lære deg for å *fange* tilhørernes oppmerksomhet

du trekker lytterne lettere *med* deg

Innledningen... skal *lokke* tilhørerne inn i fortellingen din

Av og til kan du *fange lytternes* interesse

Da *fengsler* du tilhørerne med fortellingen din

Likevel blir vi *fanget* alt i starten

trekke leseren sterkere *med* i noe som har hendt

er å *fange inn* med ord noe som skjer i løpet av et øyeblikk

for at leserens nysgjerrighet skal *fanges*

Hva er det ved fortellingen som *griper* oss

Den (begynnelsen) ... skal *gripe fatt* i leseren

Leseren kan her få en følelse av å bli *dradd inn* i fortellingen

Forfatteren kan *dra inn* en person han snakker med

MAT/KRYDDER

Skal du presentere en forfatter, kan en liten morsom historie om ham eller henne *krydre*
framføringen

Det finnes ingen fast *oppskrift* på hvordan en novelle skal se ut

KUNST (maling)

eller *følger* han i stedet fiskerens *malende* skildring

SEIE/HØYRE

Hva er det fortellingen *vil si* oss

Gestene vi bruker, *understreker* det vi vil si

Bildet *forteller*

Gode muntlige fortellinger har vi mennesker alltid *lånt øre til*

HANDARBEID

mens en god fortelling stadig blir forbedret ved at *svake deler kuttet ut* og nye *detaljer broderes inn*

Siden kan du *nøste opp* alt som har skjedd før

kan du legge inn spesielle *innslag*

Innslaget skal være med i et tenåringsprogram på fransk fjernsyn

Å SKAPE LIV

Skal du fortelle på en *levende* måte, må du la fortellingen *leve* i deg

Slik gjør du *historien levende*

når du forteller på en *levende* og inspirerende måte

Din største utfordring er å fortelle *levende*

Beskriv så *levende* du kan
 og *puster ekstra liv i* dem på denne måten
 Gjør en situasjon så *levende* som mulig
 Bruk av replikker vil skape *liv* og variasjon *i* en tekst
 Beskriv personen slik at han eller hun blir *levende* for oss
 Personifikasjon eller besjeling **kaller vi det** når døde ting eller ting i naturen blir skildret **som om** de var personer

VARME

gir du *temperatur* til fortellingen din
 For å få opp *farten* og *temperaturen* i fortellingen
 Elevene får så velge fritt til de finner en tittel som de **"tenner"** på
fengende overskrift

BYGGING

Å *bygge ut* en fortelling
 Bygg ut et eventyr
 Prøv å *bygge ut* dette korte eventyret ved å *flette inn* skildring
byggesteinene i en fortelling
 Denne vitsen kan si oss mye om hvordan de fleste fortellinger er *oppbygd*
 et såkalt problem du kan *bygge* en god historie på
 tredelt *oppbygning*
 I noen fortellinger kan du *bygge opp* handlingen slik at
 å *bygge opp en fortelling*
 De første ordene... legger *grunnlaget* for fortellingen
 spennings*oppbygning*
 samme *oppbygning* som det tradisjonelle eventyret
 Hvordan du *bygger opp* en fortelling
 Det er mange måter å *bygge opp* og *sette sammen* en fortelling på
 Bygg opp spenningen
 Bygge*klossene* i novellen
 det er få som liker å bli *rettet på*

KROPP/KLEDE

Handlingsgangen **kan ses på som kroppen i en fortelling**
 Skal det bli *en levende* fortelling, må det helst tilføres litt *klær på kroppen* også
Naken og *påkledd* fortelling
 Nedenfor ser du først en kort, *naken* fortelling
 Deretter ser du den samme fortellingen *med klær på*
"Klærne" består av de tre andre fortellemåtene
 En *naken* versjon
 En *påkledd* versjon
 Se på den *påkledde* versjonen

BEHALDAR

Prøv å *legge inn* replikker
 kan du *legge inn* spesielle innslag
dykke ned i enkelte episoder
 Hvordan *føres* leseren *inn* i denne novellen
 men også *sette* leseren *inn* i en bestemt stemning
 slik at leseren virkelig kan *sette seg inn* i det som skjer

SOVING/VEKKING

Da blir det **nesten som** du *vekker* leseren
 Å *vekke* interesse hos leseren
 Du må prøve å *vekke* nysgjerrigheten med en gang
 Er begynnelsen god, *vekker* jeg leserens interesse

LANDSKAP/OVERBLIKK

få oversikt over hva som skjer i fortellingen

TA IMOT/FÅ TAK I

Dermed får tilhørerne straks *tak i ...* problemet

SLEKT/FAMILIE

Sjanger **kommer fra** det franske ordet "genre" som betyr slekt eller art

LANDSKAP

Et *høydepunkt* (i fortellingen)

Drøft hvordan dere kan bygge opp dramatikken mot *høydepunktet*.

stigning mot et *høydepunkt*

TEIKNING/MÅLERI/FOTO/TEATER

Vet du hva det er å tegne kroki? Det er en øvelse som går ut på at en raskt tegner en modell som stadig skifter stilling. Tegneren må i full fart fange inn det viktigste og få det ned på papiret. Nå skal du straks prøve deg på **noe liknende**, men du skal skrive i stedet for å tegne

Målet med en slik *i-et-glimt*-tekst

Gi et *nærbilde*

Lag et "**nærbilde**"; en skildring av

teksten (til Nyquist) er *frodig, levende og fargerik*

Skildringen skal ikke bare beskrive *kulissene* for handlingen

Det kan være lurt å **tenke som i en film** når du skriver. Iblant sveiper kameraet over hele situasjonen og fanger inn mye samtidig i bildet. Men en film uten nærbilder blir kjedelig. Det er nærbildene som er mest interessante! Du må altså plukke ut visse ting i fortellingen din som du trekker fram i lyset og forstørrer, dveler lenge ved og beskriver grundigere enn resten.

Å skildre skolen med "**videokamera**"

Du bruker et **tenkt videokamera**

Du *zoomer inn* detaljer

Lag "**bilder**" som leseren kan *se for seg*

Gå tett på og få fram detaljer

Kjør "filmen" i hodet

sette *farge på språket*

En metafor er et ord eller et uttrykk **som blir brukt som et bilde** på noe annet

Med adjektiv får du uttrykt deg mer detaljert og *malende*

Maleren bruker *farger* og *former* for å få fram budskapet sitt. I diktningen bruker vi ordene

En skisse skildrer en stemning eller en situasjon og **er nesten som et uferdig utkast, av den typen en maler lager før det endelige maleriet**

Den gode fortellingen ... gir oss "**bilder**" i hodet

SEIE/HØYRE

Det du skriver, blir litteratur når det "**snakker**" til leseren

Tenk deg at du samtaler med noen når du lager en fortelling

MUSIKK

Du har ganske stort *spillerom*

Hva fører en slik *hoggende* rytme til

Fortellingen blir skapt i *samspill* med tilhørerne

LEIK

leke med ordene

UTVEKSLE

Gi hverandre ideer

Det er ikke alltid lett å finne det mest *slående* uttrykket

ORDEN

På en måte "ordner" den opplevelsene

VATN/FLYT

Er her noe *overflødig* som kan strykes
 Øv flere ganger så det blir *god flyt i opplesningen*
 Du møter et *vell* av tekster hver dag
 Fortellingen er *bygd opp* slik
 Du hører best om språket *flyter* når du leser høyt for deg selv eller andre

ANDRE

legge fortellingen i munnen på andre enn mennesker
 vi kan plassere under *sekkebegrepet* fortelling
 "**Words don't come easy**", **heter det** i en engelsk popsang

LITTERÆR SAKPROSA

HØYRE/SEIE

Felles (...) er at vi **liksom "hører"** forfatterens stemme
 Ordet **kåseri kommer av** det franske *causer* som betyr å snakke eller småprate
 Hva ønsker Petter Normann Waage å *si* med denne teksten
 det skal være tydelig at det er du som **"snakker"** i teksten
 Hva *sier* egentlig teksten
 Hva vil hun *si* med det hun skriver
 Slike **"essay"** har også en personlig *røst*
 Et essay **kan likne** *en samtale*, en dialog
 Essayet er en skriftlig sjanger der en jeg-person henvender seg til en leser på en nokså personlig måte, og **liksom sier**: "Hør her, du, jeg har en sak jeg gjerne vil snakke med deg om."
 Essayet **kan vere som** *ein samtale* mellom forfatter og lesar
Kåsere- kommer fra det franske *causer*, **som betyr** snakke, samtale
 Vi **kan tenke oss at** forfatteren (av kåseriet) *småprater* med leseren eller tilhøreren
 Sjangeren *kåseri* har navn etter det franske ordet *causer*, **som betyr** å småprate
 Å *kåsere betyr* å *småprate*
 Det franske verbet *causer tyder* å prate eller å snakke fortruleg
 Den er bygd opp **som en samtale**
 teksten *forklarer* ikke alt
 Det merkelige ... er dessuten at man ikke kjenner den man **"prater"** med
 La tankene dine gjerne utvikle seg underveis og **"prat høyt"** med pennevennen din
 Både essayet og pamfletten *argumenterer*
 men den siste **"misjonerer"** og *agiterer* meir
Tal direkte til lesaren
Kom ikkje med konklusjonar
 Forfatteren overlater til leseren å *trekke* konklusjoner
 Å *trekkje* konklusjonar overlet han til lesaren

BROT/BRÅ ENDRING/SPRANG

Essayet inneholder ofte *tanke­sprang*
 Selv om essaysjangeren tillater *tanke­sprang*
 Nevn eksempler på *tanke­sprang*
 gjør *kåsørene* sine *tanke­sprang* og trekker oss andre med
 Han...utnyttar *tanke­spranga* sine
 og *boltrer* oss i *tanke­sprang*
 Essayet gir rom for *tanke­sprang*

TONE/MUSIKK

Kåseriet er ofte lett i *tonen*
 Det skal være skrevet i en personlig *tone*
Kåseriet har en muntlig *tone*
Kåseriet er derfor lett i *tonen*
Kåseriet har ofte en muntlig *tone*
 Noen *petitartikler* har dessuten en humoristisk *undertone*
Tonen kan gjerne være humoristisk
 Essayet er gjerne kritisk i *grunntonen*

den personlege *språktonen* varierer

BERØRING/MØTE/KONTAKT

Howdan prøver forfatteren å skape *kontakt* med leseren

Har du skrevet noe om andre som kan virke *støtende* for dem når de leser det

Forfatteren ... er på bølgelengde med leseren

LETT Å IDENTIFISERE/KLART

skillet mellom skj.litt og sakpr er ikke alltid like *klart*

få tak i et uklart punkt eller en tanke

Er det noe *klart* innhold i teksten

I hvilke avsnitt er hun selv mest *tydelig*

Poengene må derfor være helt *klare*

få tak i et uklart punkt eller en tanke

Hvis teksten har mange virkemidler, kan det være vanskelig å se poenget

Her har nok det humoristiske kommet lett mer *i skyggen av en "hellig harme"* som teksten bærer preg av

REISE

Etter en kort innledning, et avsnitt der hun *"varmer opp"* leseren og forbereder oss på hva saken gjelder, begynner *tankestrangene*.

Når forfattere bruker humor i tekstene sine, er det nok først og fremst for å få leserne til å *stoppe opp*, trekke på smilebåndet og gjerne le.

Noen ganger stiller vi spørsmål for å *fange* mottakerens oppmerksomhet

Det kan de gjøre ved å *sette ting på spissen*

Her (i essayet) er det lov å ta små *avstikkere underveis*

Tenk deg at du er på tur ute i skogen og går langs en sti. Plutselig ser du noen blomster som du bare må undersøke. Du beveger deg dermed bort fra hovedstien en lang stund, men du er fremdeles i skogen. Etterpå går du inn på hovedstien igjen, men etter en stund tar du gjerne enda en avstikker. **Slik er det når du skriver essay også.**

Men husk at det er viktig å *bevege seg tilbake til hovedstien* og hovedemnet igjen og alltid *komme tilbake til* temaet

Finn eksempel på *avstikkere* i teksten

Vi *kaster oss rett og slett ut i et* skriveforsøk

Vagn Steen filosoferer *hit og dit* i teksten sin

Essayet skal slutte slik at leseren er *overlatt* til sine egne tanker når teksten er lest

Forfatteren er et skrivende jeg som tar leseren med på **en slags vandring gjennom teksten**

altså et hovedemne som forfatteren stadig *kommer til bakte til*

Vi kan seie at essayisten er ute på *streiftog*

en konkret situasjon som *setter i gang* tankene og ideene

La tankene dine gjerne utvikle seg *underveis*

Kanskje du har opplevd noe spesielt som *setter tankene dine i sving*

OMVEGAR

Hva oppnår Erlend Dahl med disse *avstikkene*

Det er lov å *ta* noen *avstikkere* vekk fra emnet og *gå* noen *omveier*

Men teksten tar mange *avstikkere* innom helt andre temaer

Ta **"avstikkarar"** i emnet

eller at han tek seg **"spaserturar"** i *stoffet*

Kva anna enn flyskrek tek Ingvar Moe opp i **"avstikkarane"** i dette kåseriet

gjør bruk av digresjoner (*sidesprang*)

leseren klarer å *følge med* på alle *omveiene* og i alle *tankestrangene*

I mellomtida kan det bli mange *omvegar* i teksten

BEHALDAR

Sett deg grundig inn i emnet

har essayet ofte en *dypere* mening

Under spøken kan teksten godt ha et alvorlig poeng

det er oftast alvor under latteren

Den (konklusjonen) ligger **på en måte "mellom linjene"**

Slutten er altså *åpen*.

I essayet ligger det mye *mellom linjene*
 kan du likevel lese mye *mellom linjene* om hvem du var den gangen
 Kan du *utdype* hva han *la i* påstandene sine
fraser tomme talemåter (ordforklaring i marg)
 Små historier kan også *puttast* inn
 Kva er bodskapsen *i* denne petitartikkelen

BYGGING

Essayet er *bygd opp* på en annen måte enn for eksempel fortellingen
 skriver essayisten sine tekster for å få ny *innsikt*
Bygg ut de følgende opplysningene
 Den er *bygd opp* som en samtale

LYSKJELDER

Noen *glitrende* penner
 Mange essayister *skriver glitrende* godt
 Det lille essayet er *glitrende* skrevet

MAT

hans (Nils Kjærs) skrifter er ennå **vurdert som godbiter** for lærde folk med god språksans
 Kva for ein programpost i radioen *byr på* kåseri?

DYR OG INSEKT

Essaysjangeren blir **en slags urokråke** i sjangerlæren
 I så måte **kan vi si at** de (kåseriene) er *døgnfluetekster*

SKRIVEREISKAP

når vi lar *blyanten* hjelpe oss med å tenke
 I vårt århundre regnes Sigurd Hoel med blant **"gullpennene"**
 Det fins dessuten **"skrive-snakke"**-programmer
 og ved datamaskinene kan man som sagt veksle mellom selv **"å snakke"** (altså: skrive) og å **"lytte"**
 (altså: lese)

KUNST

Du **kan være** filosof og kunstner
 Et godt essay inneholder ofte uvante *språklige bilder og fargerike* formuleringer

HANDVERK/HANDARBEID/BRODERI

Når vi skriver essayistisk, *broderer* vi ofte *ut* teksten
 Og mens vi skriver, **nærmest** koser vi oss med å finne gode formuleringer, presise uttrykksmåter og
 fine *språkbilder*
 Ja, noen essay blir så *utbrodert* at de blir **nærmest tunge** å lese
 Skriv en petit etter *mønster* av "På kornet"
 I dagboka kan du *flette* inn brev
 eller du kan *fortelle utbrodert* og detaljert
 I tillegg... *fletter* forfatteren *inn* sine egne tanker
 for eksempel ved å *flette inn* spørsmål
 Likevel skal det være en **"rød tråd"** i et essay
 Forfatteren må likevel ikke *miste den røde tråden*
 Ironi er eit vanleg *innslag* i essayet

Å SJÅ OG VISE FRAM

Når vi har lest eller hørt et eller annet som har gitt nye tanker og *innsikt*
 få litt bedre *innsikt* i deg selv
 forfatteren *trekker fram* ulike sider ved røyking som samfunnsproblem
 Hva er forfatterens *syn på* den saken
 Teksten skal ikke ha en konklusjon der forfatteren bastant slår fast sitt eget *syn*
 få oss til å se en sak på en ny måte
 forfatteren vil gjerne *kaste lys over* saken på mange måter

Små historier og detaljer kan *belyse* emnet *fra ulike synsvinkler*
Poengene må derfor være helt *klare* slik at tilhørerne raskt *oppfatter* hva det dreier seg om
få tak i et uklart punkt eller en tanke

LEIK

Forfatteren nærmest *leker seg* med språket og *boltrer seg i ordbilder og ordspill*
Innenfor denne sjangeren kan du *leke* med tankene dine, filosofere og *la fantasien slippe løs*
Framstillingsforma **kan nesten minne om avslappende leik**
Essayisten vandrar *leikande frå* det eine emnet *til* det andre
Han ville ha meir *leik* inn i dei skriftlege uttrykksformene

SILÅ/STIKKE/TREFFE

Med velplasserte *stikk* til personer
gjør kåsørene sine *tankesprang* og *trekker oss andre med*
Teksten skal ikke ha en konklusjon der forfatteren bastant *slår fast sitt eget syn*
si ting på en elegant og *treffende* måte
Kåseriforfatteren tør... å *sette ting på spissen*
Kåsøren kan *sette en sak på spissen*

ORDEN

Når du skriver, må du foreta en *sortering* av tankene og følelsene dine

Å SKAPE LIV

Husk at *det gir liv* å skrive om de typiske detaljene fra hverdagen
Det vesentlige er at forfatteren klarer å *blåse liv i de små...* hendingene
Forfatteren forteller *levende*
Levende beskrivelse
Og noen gjør dette så bra at *tekstene* blir *stående*

SENDE/TA IMOT

Klarer *mottakeren* å gjette hvem som er *avsender*
Klarer *mottakeren* å gjette hvem som er *avsender*
lette å *oppfatte* meningen i
slik at tilhørerne raskt *oppfatter* hva det dreier seg om
Tok klassekameratene poenget
få tak i et uklart punkt eller en tanke
tenke på at teksten skal ha *en rød tråd* eller et *tydelig poeng*

EKSPERIMENT/UTFORSKING

Essay **betyr egentlig "forsøk"**
Ordet *essay* **betyr** forsøk
Ofte blir leseren invitert til å *utforske* emnet sammen med forfatteren
Ordet *essay* **kommer fra** det franske *essayer*, **som betyr** å prøve ut
Ordet *essay* **tyder** egentlig **"forsøk"**
bør du hele tida *holde deg til* hovedemnet
Hva er det som gjør at dette kåseriet virker *lett* og *uhøytidelig*

STRØ/DRYSSE

Lag *idedryss* på tavla

SLEKT

Essayfamilien
Essayet har mange sjangerslektingar
Ein av desse *slektingane* **heiter** pamflett
Petitartikkelen *er i slekt med* både diktet og novella
Kåseriet *er i nær slekt med* essayet

STORLEIK

Petit er et fransk ord for liten. **Vi bruker det som betegnelse på** et kort avisskåseri. **Opprinnelig** knyttet ordet seg til skrifttypen som ble brukt i slike avistekster. De var nemlig skrevet med mindre skrift

Petit er et fransk ord som **betyr** "liten"

Ordet petit er fransk **og tyder** "liten"

ANDRE

Uttrykket "*Det er forskjell på Kong Salomo og Jørgen Hattemaker*" møter vi hos forfatteren Ludvig Holberg. **Det blir ennå brukt for** å beskrive forskjellen mellom en ubetydelig person og en som er rik og mektig.

Å drøfte er **det samme som** å diskutere. **Opprinnelig betydde ordet** å kaste korn opp i lufta for å renske det. **Slik** ble det vesentlige skilt fra det uvesentlige, for agnene på kornet føk gjerne bort

Bruker hun "**brobyggingsord**"

Viktige verkemiddel er *forminsking* og *forstørring*

Skrivaren kan *blåse opp* ei lita hending

Vis engasjement og *fang* oppmerksomheten til lytterne

FUNKSJONELL SAKPROSA

VEV

I reklame kan det for eksempel være *innslag* av alle typer språk

Hva bør endres for at artikkelen skal *henge* best mulig *sammen*

ORDEN

Greier ut om dette

En artikkel er en fyldig *utgreiing* om et emne

den (søknaden) er informativ, *ryddig* og saklig

Slike artikler er komponert etter **et slags** "**kommode-skuff-prinsipp**"

lese nettopp det avsnittet vi trenger, uavhengig av andre "**skuffer**", avsnitt

Synes dere den er *ryddig* og *oversiktlig*

En objektiv beskrivelse *holder seg til* saken

og *framfører* nøytrale opplysninger

Vi sier at den som skriver, *greier ut* om en sak eller et emne

Den som leser teksten, skal på sin side *få greie på noe*

For å forstå hva det vil si å greie ut om noe, **kan det være lurt å se for seg** *en person som drar en*

kam gjennom et bustete og flokete hår. Målet er jo da å få lagt hvert hårstrå pent på plass slik at

kammen glir glatt og smertefritt gjennom hele manken. **På samme måte** er det når en sak eller et

emne krever utgreiing.

Sakprosattekster som gir saklig og pålitelig informasjon om et emne eller en sak, **kalles** ofte med et

samlenavn for *utgreiinger*

Når du skal *greie ut* om noe

er det tid for *opprydding*

Dessuten må du *ordne stoffet* i en gjennomtenkt og fornuftig rekkefølge

Skriv ryddig, pent og *oversiktlig*

ordne stoffet ditt på en slik måte

Det *ordner stoffet* på ein grei måte

Når du har skrevet en stund, kan det være greit å se hvordan stoffet er blitt "**ordnet**"

Tankene kommer mer eller mindre *hulter til bulter*

Derfor er det viktig å *ordne* det du har skrevet

er det viktig *at vi* ikke gir oss selv for mye stoff å *holde orden på*

Tenk deg at hoveddelen består av *skuffer*

Hver skuff kan ha en "**merkelapp**" som viser hva innholdet er

SYN/FORSTÅ/PERSPEKTIV

Saken sees som oftest bare fra ei side

Terningskriving

Terningen har seks sider. *Terningskriving* går derfor ut på å skrive om en og samme ting på seks

forskjellige måter

En sak har mange *sider*

Ser vi kampene *fra mer enn en side*

Forfatteren vil vise en sak *fra flere sider*
 I hoveddelen drøfter vi emnet eller saken *fra ulike sider*
 Saken blir ikke *belyst fra flere sider*
 En artikkel belyser en sak *fra flere sider*
 Når vi drøfter en sak eller et emne, trekker vi fram *ulike sider* og argumenterer for dem
 I tillegg til å *se saken fra* mer enn *én side* kan man vise at den *siden* man selv *ser saken fra*, er en viktig side
 I tillegg til å *se saken fra* mer enn *én side* kan man vise at den *siden* man selv *ser saken fra*, er en viktig side
 I et leserbrev skal du først og fremst gi uttrykk for din måte å *se en sak på* hvordan andre *ser på* en sak

LETT Å IDENTIFISERE/BELYSE/KLART

Saken blir ikke *belyst fra flere sider*
 En artikkel *belyser* en sak *fra flere sider*
 Når vi skal forklare noe, må vi gjøre det på en måte som gjør at *leseren kan se det hele for seg*
 Å *forklare er å gjøre noe klart*
 I en argumenterende tekst skal du *klart* og *tydelig* begrunne synspunktet ditt
 Få *klart* fram hva saken gjelder
 Prøv å få poenget *klart* fram
 Det kan virke som om forfatteren ikke har hatt noen helt *klar* mening
 må du uttrykke deg *klart* og forståelig
 Er det *tydelige avsnitt*
 hva må du *opplyse* dem om
 Få fram hovedhandling på en *oversiktlig* måte
 som hjelper leseren til å få *oversikt*
 En artikkel inneholder kunnskapsstoff *framstilt* på en *oversiktlig* måte
 Etterpå kan dere diskutere om *presentasjonen var klar* og nøyaktig
 Når du skal *greie ut om noe*, må du uttrykke deg *klart* og forståelig og velge ut det viktigste du vil si
 det å skrive gjør tankene *klarere*
 I et leserinlegg går du ofte rett på sak og har *et klart* poeng
 for måten stoffet blir *lagt fram* på

FORKLARE/MÅLE

Et språklig bilde er *et bilde du maler med hjelp av ord*
 og du maler det *inne i hodet på leseren*
Vi kan male hele bildet med en gang
 Her ser du et eksempel på *et bilde det tar litt tid å male*
 skildre rommet sitt slik at andre kan *se det for seg*

REISE

Undersøkelser viser at hele fire av fem personer ikke *leser ferdig* den artikkelen de har begynt på,
 men *faller av underveis*
 Leseren kan derfor **"hoppe av"** nyhetsartikkelen og likevel *få noe ut av den* (både kjøretøy og behaldar?)
 vi samtaler oss *fram til* å forstå et problem og finne løsning på det
 Forfatteren skriver og *tar leseren med som en slags "taus samtalepartner"*
 Den som skriver, resonnerer seg *fram til* konklusjoner
 Det (kåseriet) er *en lett slentrende tekst, en slags tankereise*
Mange kommer ut på viddene før de begynner å skrive innledningen
 Gå enten *videre* med det emnet du valgte eller velg blant disse emnene
kommer fram til sin egen mening først etter at hun har drøftet saken
 Andre synes det er best bare å *skrive i vei*
 Da kan du sette deg ned og *skrive i vei*
 Å *gå gjennom* teksten så nøye kan virke pirkete
 Da må du ha *tenkt* nøye gjennom det du vil si
tankekart
 små overskrifter *underveis*
 I et leserinlegg går du ofte *rett på sak*
 Vi skal nå *gå* ganske nøye *gjennom* denne teksten

Da blir det vanskeligere å *finne fram til* det viktigste
 ofte er det nyttig å *gå til* oppslagsverk
 I et leserinnlegg *går* du ofte *rett på sak*
gå til en kilde til

GUIDE

så du ikke *villeder* leseren
 på en slik måte at leseren lettere kan *følge med* i teksten
 då blir det lettere for leseren å *følge* resonnementet ditt
 Forfatteren skriver og *tar* leseren *med som en slags "taus samtalepartner"*

HALDE PÅ/FANGE

For å *holde på* leserne bør en artikkel ikke være for lang
 Overskriften skal *fange* oppmerksomheten
 Innlegget bør ha en *fengende* overskrift
 Finn en overskrift som *fenger*
 Få leseren "**på kroken**" med en gang
 Jo mer du vet om emnet, jo større sjanse er det for at foredraget ditt *fenger* tilhørerne
 Overskriften er gjerne en *tankevekker*
 En spenstig overskrift og en frisk innledning er viktig for å *fange* leserens interesse
interessevekkende tittel

BEHALDAR

Du bør ikke *trekke inn* momenter som ikke har noe med saken å gjøre
 Du må la være å *trekke inn stoff* som ikke er vesentlig for saken
 Man må ikke *bringe inn* sine egne tanker, følelser og meninger i et referat
 Møtereferenten skal *trekke ut* det viktigste
 Det er saken som *står i sentrum*
 Leseren kan derfor "**hoppe av**" nyhetsartikkelen og likevel *få noe ut av den* (både kjøretøy og behaldar)

KØYRETØY

hvor mye bør dere selv *føre ordet* i samtalen
 Leseren kan derfor "**hoppe av**" nyhetsartikkelen og likevel *få noe ut av den* (både kjøretøy og behaldar)

TONE/MUSIKK

Et formelt brev ... er saklig i *tonen*
 For det tredje er det en god *rytme* i teksten
 og være litt *skarp i tonen*
Språktonen kan være sint, glad, skuffet...
 Det (språket i en artikkel) skiller seg fra den muntlige *tonen* i et foredrag og fra den litterære *tonen* i en novelle
 Du kan *spille på* mottakernes følelser ved å gi dem dårlig samvittighet

MATLAGING/KRYDDER

Derfor kan artikkelforfatteren *krydre* med anekdoter og stemningsrapporter
 om artikkelen har noe ved seg som gjør den *fristende* å lese
 Fagartikkelen gir *rene* fagkunnskaper

VATN

slik at det blir fin *flyt* i informasjonen
 passe på at *teksten flyter*
 du nærmest *drukner i stoff*
 bruke ubegrenset med *kilder*
 Det hender også at *kildene* er gode
la spørsmålene strømme helt fritt
 For å få svar på spørsmålene dine må du bruke **det vi kaller kilder**
 prøv å finn ut om andre *kilder sier* det samme
 Du må likevel oppgi nøyaktig *kilde*

Når du leser flere *kilder*
 Hvor finner du så *kildene*
 gå til en kilde til
 Se om du kan finne svar i andre *kilder*
 Les gjennom *kildene*
 Mens vi leter etter *kilder*
 Denne eleven har nok lest mye mer enn den *kilden*

ByGGING

hvor *teksten* skal *bygges opp*
 bruke en annen måte å *bygge opp* teksten på
 En disposisjon skal ikke *tvinge* deg, men være til *støtte* når du har bruk for den
 som passer med hvordan artikkelen er *bygd opp*
 måten du *setter opp* brevet på
 en *søknad* som er *korrekt satt opp*
 Hvert moment bør *bygges ut*
 følge rådet om å *bygge ut* momentet
 Da kan det *utbygde* avsnittet se slik ut
 Å *bygge ut* et moment
 Teksten din må *bygges opp* på en slik måte at den *vekker* leserens interesse og godvilje
underbygge påstander
 Ulike måter å *bygge opp* sakprosaetekster på
 hva slags *oppbygning* en sakprosaetekst kan ha
 Noen sakprosaetekster kan *bygges opp* kronologisk
 Her ser du en kort oversikt over andre vanlige *oppbyggingsmåter*
 Det er fint om tekstene blir *bygd opp* på ulike måter
 slik at teksten blir så godt *oppbygd*... som mulig
 På mange måter er artikkelen forbillig *bygd opp*
 Når vi skriver en artikkel, kan vi *bygge den opp* omtrent på samme måten som et foredrag
 I avslutningen kommer ofte en konklusjon som *bygger på* det som er sagt i teksten
 hvordan den er blitt *bygd opp*
 Du bør ha med minst ett argument som *støtter* standpunktet ditt
 Å argumentere er å finne synspunkter som *støtter bestemte meninger* eller oppfatninger
 Når vi drøfter en sak eller et emne, *trekker vi fram* ulike sider og argumenterer for dem
 hun *trekker* visse konklusjoner

TØY/TEKSTILAR

Finn *stoff*
 Når du har samlet *stoff*
 avslutt med en *tankevekker*
 du nærmest *drukner i* stoff
 å samle *stoff*
 Du trenger mer *stoff*
 Jakt etter *stoff*
 finne *stoff*
 er det viktig *at* vi ikke gir oss selv for mye *stoff* å holde orden på
 På biblioteket kan du finne *fagstoff* du trenger
 det *stoffet* du er *på jakt etter*

LEVANDE VESEN/MENNESKE/DYR/PLANTAR

Ellers kan det gjøre seg om teksten ”*slår litt med halen*” i det siste avsnittet
 Men husk at uten spørretrang og nysgjerrighet ”*i bønn*” blir teksten lett *livløs* avskrift av det noen
 andre har skrevet
 Skriv *levende*
 teksten blir *levende*
 Den (søknaden) blir *på en måte* ditt ansikt overfor leseren
 I et referat *skjæres* en gitt tekst *ned* ”*til beinet*”
Du kan tenke deg at du gir kjøtt og blod til et skjelett
Vi kan godt sammenligne oppbygningen av en artikkel *med formen på en fisk*: Hodet er
innledningen, kroppen er hoveddelen og halen er avslutningen

GRIPE/FORSTÅ

hjelpe oss å skjønne hvordan vi skal *oppfatte den*
det du *oppfatter* er det vesentligste

SAMTALE/TEKST

En sakprosaetekst *sier* alltid noe om virkeligheten
den som skriver, prøver å *tale* til sansene til den som skal lese
Overskriften skal *fortelle*
Når du har *samlet* nok informasjon
Forfatteren skriver og tar leseren med **som en slags "taus samtalepartner"**

HALDE/STØTTE

Å være saklig vil si å *holde seg til saken*
Du kan gjerne *sette* tingene *på spissen*
Derfor må referatskriveren *holde seg* strengt til kilden
Når vi skriver en artikkel, *holder vi oss til den* oppgitte saken
Om noen skriver saklig eller usaklig, kommer an på om de *holder seg til saken*

MÅL/MÅLGRUPPE

Hvilke lesere *retter* du deg *mot*
Tenk på *mottakeren* når du skriver
Målgruppen er altså et lesende publikum

BEARBEIDE

Utdype argumenter
Form teksten *som* en artikkel
I noen tilfeller kan vi *avrunde* leserinnlegget med en ironisk formulering
To punkter kunne kanskje ha byttet plass og gjort artikkelen enda litt mer *strømlinjeformet*
I artikkelen *utdyper* forfatteren hvert moment
utdyper du hva du mener

EIGEDOM

Bruk *egne ord* når du skriver referatet
samtidig som du *gjør stoffet* til ditt *eget*

ANDRE

Standpunktet kalles også ofte for en påstand
og etterpå sitter vi igjen med selve **"kornet"** –konklusjonen
Språklige *dempere* som kanskje og trolig blir brukt
En sjanger skal nemlig **fungere som en slags tekstkontrakt**