

Julie Ramsøy-Halle

## Å se metaforer med nye øyne

Bruk av metaforer i læreboktekster og minoritetsspråklige elevers resepsjon av disse

Trondheim, mai 2015



Høgskolen i Sør-Trøndelag  
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Julie Ramsøy-Halle

## **Å se metaforer med nye øyne**

**Bruk av metaforer i læreboktekster og minoritetsspråklige elevers  
resepsjon av disse**

## **Seeing metaphors with fresh eyes**

**The use of metaphors in textbooks and multilingual students  
understanding of these metaphors**

Masteroppgave, Norskdidaktikk  
Trondheim, mai 2015

Spesialiseringsretning:	Norskdidaktikk
Veileder:	Harald Morten Iversen

Høgskolen i Sør-Trøndelag  
ALT  
Biblioteket  
7004 Trondheim

**Høgskolen i Sør-Trøndelag**  
**Avdeling for lærer- og tolkeutdanning**

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.  
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

## Forord

Jeg har alltid vært glad i språk. Jeg liker å fundere over språk, jeg liker å lære språk, og jeg liker å oppdage nye sider ved språket som jeg ikke har vært bevisst før. I arbeidet med denne avhandlingen har jeg fått lov å jobbe med, og bli bedre kjent med språket – nærmere bestemt metaforene. Gjennom samtaler med elever har jeg oppnådd ny innsikt og kunnskap, samtidig som jeg har fått ungdom til å reflektere og fundere over språket. Som språkentusiast ser jeg på dette som en liten seier i seg selv. Samtalene jeg har hatt med elevene har vært både givende, morsomme og interessante. Å skrive dem ned, tolke dem, og sette dem inn i en teoretisk ramme har derimot bydd på litt mer utfordring. Å skrive en masteroppgave har vært en langvarig prosess som har kalt frem de aller fleste følelsene på skalaen. Det har vært dager fylt med frustrasjon samtidig som det også har vært dager hvor mestringsfølelsen har meldt seg. Når frustrasjonen har tatt overhånd har det vært godt å ha gode medstudenter som bekrefter at de befinner i akkurat samme situasjon. Også er det deilig når én eller to kan bekrefte at knutene vil komme til å løsne veldig snart. Jeg vil derfor takke alle mine medstudenter for gode diskusjoner og mange fine dager på masterkontoret. I tillegg vil jeg også takke veilederen min, Harald Morten, som alltid har holdt døra åpen, og som har tatt seg god tid til spørsmål og diskusjon av ulik art. En siste takk går til resten av gjengen ved norskseksjonen på HiST. Alle har på sitt vis bidratt til stor inspirasjon og støtte gjennom hele prosessen.

Rotvoll, våren 2015

# Innhold

Forord.....	1
1. Innledning .....	4
1.1 Bakgrunn og formål .....	4
1.2 Problemstilling.....	6
1.3 Tidligere forskning.....	7
1.4 Oppgavens oppbygning .....	9
2. Teori.....	10
2.1. Relevante begreper i min problemstilling.....	10
2.1.1 Resepsjon .....	10
2.1.2 Minoritetsspråklige elever .....	11
2.2. Lesing som kulturell kompetanse .....	12
2.3. Hermeneutikk.....	12
2.4. Minoritetsspråklige elevers lesing .....	14
2.5. Lesing av fagtekster fra et minoritetsspråklig perspektiv .....	16
2.6. Utvikling av språk og kulturell kompetanse .....	18
2.7. Metaforer og erfaringsrealismen.....	21
2.8. Metaforer i lærebøker .....	25
3. Metode og design.....	27
3.1 Kasusstudier.....	27
3.2 Abduksjon.....	28
3.3 Valg av elever .....	31
3.4 Intervju som metode for datainnsamling .....	32
3.5 utfordringer ved analyse av kvalitative data .....	34
4. Metaforanalyse av læreboktekstene .....	36
4.1 Bildesterke og bildesvake metaforer.....	36
4.2 Metaforanalyse av teksten ”Eventyret viser oss virkeligheten” .....	37
4.3 Metaforanalyse av teksten ”Kreativitet” .....	39
5. Resultat av elevenes metaforforståelse .....	41
5.1 Elevene i studien .....	41
5.1.1 Hanas.....	41
5.1.2 Dari .....	41
5.1.3 Marthe .....	42

5.1.4 Ole.....	42
5.2 Elevenes resepsjon.....	42
5.2.1 Elevenes resepsjon av teksten ”Eventyret viser oss virkeligheten”.....	43
5.2.2 Elevenes resepsjon av teksten ”Kreativitet”.....	44
6. Analyse og drøfting av resultat.....	46
6.1 Hanas’ metaforforståelse.....	47
6.2. Daris metaforforståelse.....	53
6.3. En sammenligning av de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevenes resultater.....	60
6.4. Videre drøfting.....	61
7. Avsluttende refleksjoner.....	65
7.1 Svar på problemstilling.....	65
7.2 Videre forskning.....	66
7.3 Didaktiske implikasjoner.....	67
7.4 Avsluttende kommentar.....	69
8. Litteratur.....	71
Vedlegg.....	77
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	77
Vedlegg 2: Teksten ”Kreativitet” fra læreverket <i>NB! Norsk boka 8</i> .....	78
Vedlegg 3: Teksten ”Eventyret viser oss virkeligheten” fra læreverket <i>Fra Saga til CD 8B</i> .....	81
Vedlegg 4: Transkripsjon Hanas.....	82
Vedlegg 5: Transkripsjon Dari.....	87

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål

Vi befinner oss i en tid hvor det å kunne lese og forstå ulike typer tekster er blitt en avgjørende kompetanse for å kunne delta og bidra i alle deler av samfunnslivet. Som en konsekvens av dette, innførte *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (heretter Kunnskapsløftet) i 2006 lesing som én av fem grunnleggende ferdigheter som skal gjennomsyre alle fag. I tillegg til å innføre lesing som grunnleggende ferdighet, ble også drøfting og refleksjon i leseprosessen sterkere vektlagt i de nye læreplanmålene sammenlignet med L97 og tidligere læreplaner. Dette kom som en konsekvens av at et nytt kunnskapssyn ble presentert. Etter dette nye kunnskapssynet blir det å mestre et fag nå sett på som å kunne å snakke, lese, skrive, regne og bruke digitale ferdigheter relevant innenfor faget (Berge, 2005, s.163). At utvikling av leseferdigheter nå skal inngå i alle fag, og at tekstene elevene møter skal stimulere til refleksjon, gjør at kravene til gode læreboktekster øker ytterligere etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Studier fra ulike miljøer som bl.a. forskergruppa i Normprosjektet (Matre m.fl., 2014, s.26) og evalueringsrapporten av Kunnskapsløftet (Hodgson m.fl., 2012) viser at læreboka tillegges stor betydning i undervisningen i skolen. Lærere benytter i stor grad læreverkene både når det kommer til tekstutvalg og arbeidsmetoder. I den norske skolen har det i lang tid vært fokus på at alle elever skal ha like muligheter til utvikling gjennom arbeid med de ulike fagene. Kunnskapsløftet presiserer:

I opplæringa skal det mangfaldet elevene har i bakgrunn, føresetnader, interesser og talent møtast med eit mangfald av utfordringar. Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Som læreplanen fastslår, språklig bakgrunn skal ikke være en hindring i elevenes læring. Når læreverkene er sentrale i elevenes undervisning, bør derfor disse være utformet med et språk som er tilgjengelig for en sammensatt elevgruppe. Dette underbygges i Stortingsmelding 30, *Kultur for læring* (Meld.St., 2004, s.92) som i 2004 la frem en satsing på utvikling av læreverk med *universell utforming*. Med dette menes læreverk utformet på en slik måte at de kan brukes av alle elever i så stor

utstrekning som mulig. Dette følges opp i utdanningsdirektoratets langtidsplan for læremiddelarbeid fra 2013 til 2016, hvor det presiseres at ”Læremidlene skal i den grad det er mulig utvikles etter prinsippet om universell utforming (Utdanningsdirektoratet, 2015)”. Med andre ord har det siden innføringen av LK06 vært fokus på å utforme læreverk som alle elever kan bruke, inkludert minoritetsspråklige. I en tid hvor rundt 10% (tall fra 2012, PISA) av elevene i grunnskolen er minoritetsspråklig er dette høyst nødvendig, spesielt når studier viser at de aller fleste minoritetsspråklige elever følger ordinær undervisning og benytter seg av de samme læremidlene som etnisk norske elever (Skjelbred m. fl., 2005, s. 26).

Som jeg var inne på tidligere vil en naturlig konsekvens av lærebokas dominerende rolle i undervisningen være at læreverkens *språk* og *utforming* i mange tilfeller vil være svært sentral for elevenes tilgang til lærestoffet. Elevers resepsjon av tekster de møter i læreverk vil derfor være et viktig studieobjekt, men som tidligere har fått liten oppmerksomhet. Selv om tilgang til både økonomiske, menneskelige og materielle ressurser i norsk skole er stor, og forutsetningen for faglig prestasjon blant elever er bedre her enn mange andre steder, viser internasjonale undersøkelser (PISA, 2009 og 2012) at forskjellen mellom majoritets- og minoritetsspråklige elevers prestasjoner er større i Norge, enn i mange andre land. I og med at mye av undervisningen i skolen legges opp etter lærebøkene, er det derfor viktig at disse er gode og bygd opp med et språk som er tilgjengelig for elevene. I minoritetsspråklige hjem kan situasjonen være at det kun er eleven selv som kan anvende, tolke og forstå læremidlene. Utilgjengelig språk i lærebøkene vil da kunne føre til større resepsjonsproblemer for denne gruppen av elever, og bidra til det prestasjonsspriket vi ser mellom majoritets- og minoritetselever.

På bakgrunn av dette er jeg av den oppfatning at det vil være hensiktsmessig å rette oppmerksomhet mot språket brukt i lærebøker, både med tanke på lærere og elever. For lærere vil det være avgjørende for god og tilpasset opplæring å være bevisst på aspekt ved læreboktekster som kan være utfordrende for voksende gruppe minoritetselever. Bakgrunnskunnskaper, sakkunnskaper samt språklig og kulturell kompetanse vil alltid være individuell og ulik blant alle elever, men særlig språklig- og kulturell bakgrunn vil ofte være avgjørende for elevens forutsetning for forståelse og deretter læring. Noe som virker innlysende for etnisk norske, behøver derfor ikke å

være like evident for minoritetsspråklige elever med annen språk- og kulturbakgrunn. Ved å sikre at språket i lærebøkene er tilgjengelig for alle elever, vil dette kunne bidra til å skape et læringsfellesskap og fremme minoritetsspråklige elevers integreringsprosess i norsk skole.

## 1.2 Problemstilling

Læreverkene og deres tekster er i utgangspunktet ment som en støtte i elevenes læringsprosess. *Språklig tilgjengelighet* er derfor nødvendig, og henger sammen med hvordan fagtermer, overskrifter, metaforer og illustrasjoner brukes og forklares. Selv om utvikling av læreverker med universell utforming har vært i fokus siden innføringen av Kunnskapsløftet, tilsier egne erfaringer fra klasserommet at mange elever har problemer med å tolke og forstå mye av det lærebokforfattere mener de skal være i stand til. Av disse elevene stiller ofte de minoritetsspråklige svakest, og det er tenkelig at mange følger ordinær undervisning uten å ha tilstrekkelig kompetanse til dette. På bakgrunn av dette har mitt interessefelt for denne studien blitt betydningen av språklige aspekt i læreboktekster sett fra et minoritetsspråklig perspektiv. Fokuset vil ligge på bruk av *metaforer* som språklig virkemiddel, da jeg formoder at dette er språklige aspekt ved tekster som i mange tilfeller kan invitere til mistolknings og misforståelser – særlig for minoritetsspråklige elever. Med det ovennevnte som bakgrunn blir problemstillingen jeg ønsker å belyse som følger:

*Hvor fremtredende er metaforer som språklig virkemiddel i to tekster hentet fra læreverker for ungdomstrinnet, og hvilke utslag gjør metaforbruken for resepsjonen til to minoritetsspråklige elever?*

Hovedstudieobjektet i denne studien er, som det kommer frem i problemstillingen, minoritetsspråklige elevers resepsjon av metaforer. Basert på erfaringer fra klasserommet, har jeg en formening om at forståelse av metaforer ikke bare er utfordrende for minoritetsspråklige elever, men også elever med norsk som morsmål. Jeg har derfor valgt å inkludere to etnisk norske elever i studien, for nettopp å avdekke om resepsjonsproblemer av metaforer er noe som også er relevant for majoritetsspråklige elever.



Problemstillingen preges av to sentrale begrep, resepsjon og minoritetsspråklige elever. Disse vil klargjøres og behandles videre i innledningen til teorikapitlet. Når jeg i problemstillingen stiller spørsmål om hvor fremtredende metaforer som *språklig virkemiddel* er, viser virkemiddel her *ikke* til et redskap for poetisk nyskapning og retoriske utbroderinger. Her er metaforens essens det å forstå og erfare én ting ut fra en annen. Et eksempel på dette er bruk av metaforen ”å slå på tråden” når det egentlige kommunikative budskapet er å ringe noen. I slike tilfeller benytter vi oss av metaforiske uttrykk som i utgangspunktet betyr noe annet enn det som menes. Dette metaforsynet har sitt utspring fra kognitiv lingvistikk, og vil klargjøres og behandles mer inngående i følgende teorikapittel.

Årsaken til at jeg har valgt en todelt problemstilling er at jeg både er interessert i å se om det faktisk finnes metaforer og metaforiske uttrykk i læreboktekster, og i tilfelle hvordan disse påvirker tolkning og forståelse hos elevene. For å svare på denne problemstillingen vil jeg utføre en kvalitativ kasusstudie med fire informanter, som utgjør fire ulike kasus. Selve undersøkelsen vil starte med en metaforanalyse av to ulike tekster hentet fra læreverk for ungdomstrinnet, basert på erfaringsrealismens metaforforståelse (jf. s. 21). Deretter vil jeg gjennom intervju med enkeltelever, forsøke å få innsikt i hva disse metaforene har å si for elevenes resepsjon.

Teorigrunnlaget jeg baserer analysen av elevenes resepsjon på, er i stor grad preget av hermeneutikken, og særlig da Hans-Georg Gadammers syn på tolkning og forståelse.

### **1.3 Tidligere forskning**

Interessefeltet for studien min, betydningen av språklige aspekt i læreboktekster sett fra et minoritetsspråklig perspektiv plasserer studien min i et krysningspunkt mellom flere ulike fagfelt. Jeg ser på hvordan lærebøker kommuniserer – altså læreboka som avsender, jeg ser på hvordan elever som mottakere av dette budskapet leser og fortolker det, og jeg forholder meg til informanter med ulike morsmål noe som fører med seg ulike forutsetninger for tolkning og forståelse.

Selv om det i norsk sammenheng har blitt publisert flere studier innenfor både leseforskning og andrespråksforskning som separate disipliner, er det ikke gjort like mye forskning på minoritetsspråkliges lesing av andrespråket. Enda mindre er gjort av

dette i en skolekontekst. Likevel er det gjort noen studier på feltet. Lise I. Kulbrandstad (1998), professor i norsk ved Høgskolen i Hedmark, har gjort en grundig beskrivelse og en kvalitativ analyse av fire minoritetsspråklige elevers lesing av fem læreboktekster i samfunnsfag. Kulbrandstad har sett både på tekstforståelse og mer tekniske sider ved leseferdighetene deres. Blant funnene som er særlig interessante for meg og min studie er at hun ser at minoritetsspråklige elever følger ordinær norskundervisning, men opplever store utfordringer med tolkning og forståelse av læreboktekster. For meg har dette vært en inspirasjon til å se på *hva* som gjør at tekstene er vanskelige å tolke og forstå.

Tekstforsker Norunn Askeland (2008) har i sin doktoravhandling studert hvilken forståelse av kommunikasjon som kommer til uttrykk gjennom bruk av metaforer i lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. Hun har gått inn i 6 ulike læreverk som kom ut mellom 1997-99 og sett på hvordan læreverkene benytter seg av metaforer i formidling av kommunikasjonsbegrepet. Resultatene viser at lærebøkene behandler metaforene som konvensjonaliserte – altså de står uten forklaring og blir tatt for gitt i faget. Dette blir særlig interessant for meg med tanke på elever med annen språk- og kulturbakgrunn. Metaforer blir oppfattet på ulikt vis i ulike kulturer, noe som styrker behovet for bevissthet rundt metaforikken og elevers forståelse av den.

Andrespråksforsker Anne Golden (2005) har gjort en kvantitativ studie, der fokus har vært på minoritetsspråklige elevers forståelse av metaforiske ord og uttrykk. Hun har benyttet seg av en type spørreskjema med metaforiske ord og uttrykk, og testet disse på 400 tiendeklassinger. Golden har sett etter systematiske forskjeller i forståelse mellom forskjellige elevgrupper, og funnet ut at elever fra språklige minoriteter scorer langt dårligere på oppgavene med metaforiske ord og uttrykk enn de etnisk norske elevene.

Disse prosjektene har følgelig vært til inspirasjon for mitt eget. Jeg vil i likhet med Kulbrandstad se på minoritetsspråklige elevers tekstforståelse, men vil begrense studien til å se på hvordan elever som er i en andrespråkssituasjon forstår en avgrenset del av målspråket – metaforene. I så måte er prosjektet mitt mer likt Golden sitt, men jeg velger å benytte en kvalitativ analyse med få informanter fremfor et større kvantitativt arbeid. Jeg vil i likhet med Askeland benytte meg av tekster fra

norskfaget, men vil i motsetning til henne introdusere disse tekstene for elevene gjennom en lesesekvens. I prosjektet vil jeg benytte meg av tekster i sin helhet hvor metaforene står i en kontekst, fremfor tekstutdrag eller enkeltstående metaforer. Tekstene jeg har valgt å bruke er hentet fra læreverk utarbeidet etter innføringen av LK06. Dette grunnet fokuset på utforming av læreverk med universell utforming (jf. s. 4).

#### **1.4 Oppgavens oppbygning**

I første del av oppgaven vil jeg belyse ulike aspekt rundt lesing av læreboktekster fra et minoritetsspråklig perspektiv, for så å legge frem teorigrunnlaget jeg baserer resten av avhandlingen på. Andre del av oppgaven vil bestå av utgreiing av metode, analyse av tekstene og funn fra undersøkelsen. Analysens oppbygning vil være preget av problemstillingens todeling. Først vil jeg presentere en metaforanalyse av tekstene. Disse tekstene er lest og tolket av fire informanter, med ulik språklig bakgrunn. Utfallet fra undersøkelsen har resultert i et komparativt analysemateriale mellom to minoritetsspråklige elevers- og to majoritetsspråklige elevers resepsjon av de samme tekstene. Fremstilling og analyse av elevenes resepsjon vil utgjøre andre del av analysekapittelet. Disse funnene vil drøftes videre før trådene blir samlet i et avsluttende kapittel.

## 2. Teori

### 2.1. Relevante begreper i min problemstilling

Problemstillingen inneholder to viktige begrep: resepsjon og minoritetsspråklige elever. Før jeg legger frem teorigrunnet for studien, ser jeg behovet for å kort klargjøre hva jeg legger i disse begrepene.

#### 2.1.1 Resepsjon

Min forståelse av *resepsjon* er hentet fra den tyske resepsjonestetikken. I følge den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer vil vår forståelse være styrt av våre fordommer. Fordommer er i denne sammenheng ikke negativt ladd, men betegner alle de individuelt, kulturelt og historisk bestemte holdningene, oppfatningene, erfaringene og kunnskapene leseren møter en ny erfaring med (Claudi, 2013, s. 112). Når elever skal tolke en tekst, gjør de dette med utgangspunkt i det de allerede vet, tror eller synes – altså deres fordommer blir avgjørende for deres forståelse.

Selv om den tyske resepsjonestetikken sikter mot å etablere en teori om hvilke faktorer som styrer resepsjonen av *litterære verker*, er jeg av den formening at teorien kan overføres til lesing av all slags tekst, også sakprosa. Prosjektets mål er å få innsikt i minoritetsspråklige elevers tolkning og forståelse av metaforer de møter i læreboktekster. Slik jeg leser Gadamer, vil deres forståelse og tolkning av metaforene være styrt av det de allerede kjenner til – deres erfaringer og kunnskaper. Dette utgangspunktet for forståelse og tolkning behandles videre senere i kapittelet, og vil være sentralt gjennom hele studien. Teorien vil særlig komme til syne i analysekapittelet, hvor det blir tydelig hvordan elevenes erfaring og kunnskap i stor grad har innvirkning på deres resepsjon av metaforer.

I og med at målet for studien er å avdekke elevenes resepsjon av metaforer, har jeg hatt behov for en konkret definisjon av forståelse av metaforer å forholde meg til. For at en elev skal sies å ha forstått meningen en metaforer, forutsetter det at eleven mestrer å bruke metaforen i en annen kontekst, eller forklare metaforen med andre ord eller uttrykksmåter. Det å kunne forklare noe med andre ord er ikke alltid like enkelt, særlig med tanke på at minoritetsspråklige elever ofte har et mindre nyansert

vokabular å spille på. Det var derfor viktig å legge til uttrykksmåter i min definisjon av forståelse. Dette vil da innebære blant annet gestikulering og andre former for kroppsspråk.

### **2.1.2 Minoritetsspråklige elever**

Minoritetsspråklige elever er hovedstudieobjektet i dette prosjektet. Begrepet minoritetsspråklig er vidt, og kan defineres på ulike måter. Valget om hvilket begrep jeg skulle bruke på denne gruppen elever har vært utfordrende. Flerspråklig, fremmedspråklig og innvandrerelever er alternativ som ofte brukes i lignende kontekster. Likevel er jeg av den formening at alle disse har sine mangler.

Flerspråklig er et begrep som stadig vinner terreng innenfor feltet. Likevel synes jeg dette er et noe uklart begrep, da det ikke sier noe om hvilken språklig bakgrunn det er snakk om – altså om man snakker to eller flere språk som er store språk innenfor en nasjon, eller om man kommuniserer på et eller flere språk som tilhører minoriteter. Bruk av begrepet innvandrerelev tildekker det faktum at mange av elevene kan være født i Norge, men har foreldre fra andre land. Fremmedspråklig bærer med seg noen uheldige konnotasjoner, og gjør det underforstått at alle andre språk enn majoritetsspråket er fremmed. Dette kan for mange oppfattes som negativt. Jeg har derfor valgt å bruke minoritetsspråklig da dette begrepet både kan omfavne elever som er født og oppvokst i Norge, men som har foreldre fra et annen land, samt elever som er kommet til landet ved et senere tidspunkt. Samtidig gjøres det tydelig at språket snakkes av en språklig minoritet i landet.

Jeg har valgt å følge den samme definisjonen på minoritetsspråklig som opplæringsloven bruker, da elever og skole er sentrale aktører i mitt prosjekt. Opplæringsloven definerer minoritetsspråklige elever som elever med annet morsmål enn norsk og samisk (Lovdata, 1998, Opplæringslova, § 2-8). Begrepet knyttes da an til bakgrunn, først og fremst foreldrenes, og ikke til språklige ferdigheter. Morsmål er et naturlig tilknyttet begrep når man snakker om minoritetsspråklige elever, og blir her forstått som det språket eleven lærte først. I mange tilfeller lærer barn to eller flere språk parallelt og har det som kalles en simultan språkutvikling. I slike tilfeller kan

man si at eleven har flere morsmål (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 290). Dette innebærer at eleven identifiserer seg om lag like sterkt med flere språk.

## **2.2. Lesing som kulturell kompetanse**

Etter innføringen av *Læreplanen for kunnskapsløftet* (LK06), har opplæring i lesing fått flere dimensjoner enn før. Alle elever skal nå kunne finne frem til informasjon og opplysninger uttrykt i et *bredt spekter av tekster*, tolke og sammenholde denne informasjonen, for så å reflektere og vurdere disse tekstene fra et selvstendig ståsted (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Utfall av tolkning og refleksjon avhenger i stor grad av elevenes kulturelle bakgrunn. Skolefaget norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom bruk av det norske språk, innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Det å lese og skrive bidrar ikke bare til at enkeltindivid kan utvikle seg selv og utvide sin kunnskap, men binder også mennesker og institusjoner sammen. Man kan derfor si at det å lese og skrive er en forutsetning for meningsutveksling og tilhørighet i et demokratisk samfunn (Maagerø og Tønnessen, 2006, s. 15). Med andre ord er norskfaget et nøkkelfag for å få innsikt i, og bli del av norsk kultur og samfunn.

Det å lese er en naturlig og nødvendig del av språkutviklingen. Dette gjør at lesing både er en ferdighet og en kulturell kompetanse. Som Kunnskapsløftet presiserer, avhenger lesing av kulturforståelse, og bidrar samtidig til å utvikle kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Når man kjenner til læreverkens sentrale rolle i undervisningen i skolen, vil det derfor være viktig at de språklige aspektene brukt i læreverkene er tilgjengelig for elevene, slik at alle elever får lik tilgang til denne kulturforståelsen.

## **2.3. Hermeneutikk**

Å lese, tolke og forstå en tekst avhenger av flere faktorer. For å få innsikt i disse faktorene har jeg valgt å støtte meg til hermeneutikken. Hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneuein* som betyr å uttrykke, fortolke og oversette. I dag brukes hermeneutikk i ulike betydninger, men i denne studien forstås begrepet som forståelse

og fortolkning av tegn i vid forstand. Denne forståelsen utløses av språklige ytringer og andre meningsbærende strukturer. Dette kan for eksempel være gester, handlinger, situasjoner eller kunst (Lægneid & Skorgen, 2006, s.9-10).

Innledende i kapittelet ble begrepet resepsjon klargjort, og i den sammenheng ble Hans-Georg Gadamer nevnt. Gadamer er en sentral skikkelse innenfor hermeneutikken, og bidro til moderniseringen av denne læren ved å utvide den fra å ha vært en metode for å unngå misforståelse i tolkning av tekster (jf. Gadamer, 2010, s.197-201), til å bli en filosofi. Han utvidet altså hermeneutikken til å bli en allmenn lære om forståelse generelt, og er særlig kjent for sine argumenter for at all fortolkning forutsetter at vi allerede har en forforståelse av verden.

Ut fra hermeneutisk teori (jf. Gadamer, 2010) kan man hevde at erfaring og fordommer styrer elevens forståelse av tekst. I undersøkelsen jeg har gjort, leser elevene to ulike tekster og får gjennom disse lesesekvensene en formening om tekstenes helhet. Dette kan altså sies å være utkast til tekstenes helhet som dannes idet elevene tar tak i tekstenes enkeltdeler. Deretter går elevene i dialog med meg som forsker. Dette vil i mange tilfeller endre forståelsen og skape ny innsikt. Dette er et eksempel på det hermeneutikken kaller forståelse som hendelse (Gadamer, 2010, s. 303-304). Den hermeneutiske sirkel illustrerer dette godt. Gadamer skriver:

Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening. Å forså det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen (Gadamer, 2010, s. 304).

Altså, for å forstå en tekst eller andre meningsbærende strukturer, vil man alltid starte med å tolke tekstens enkeltdeler. Etersom man leser tekstens deler, gjør en seg opp en mening om tekstens helhet. Ergo dannes det stadig nye utkast til helheten jo mer en leser. Fortolkningen av tekstens enkeltdeler blir produsert på bakgrunn av en forhåndsforståelse av helheten som disse enkeltdelene hører til i. Forståelse av tekstens deler virker så tilbake på vår forståelse av helheten. På denne måten dannes en sirkelbevegelse som viser at forståelse er en prosess som alltid er i endring.

For å vise teoriens relevans for studien kan man si at når minoritetsspråklige elever leser tekster i skolen, vil deres fordommer prege både tolkning og forståelse av den gitte teksten. Disse fordommene vil være preget av elevenes tidligere erfaringer og kjennskap til det som blir omtalt eller behandlet. I mange tilfeller vil disse fordommene være annerledes hos minoritetsspråklige elever enn hos etnisk norske, da de kommer fra en annen kultur- og språkbakgrunn. På denne måten vil tekstens mikronivå, for eksempel språket teksten er skrevet med, kunne påvirke forståelsen av teksten på makronivå. Med andre ord kan manglende forståelse for metaforers betydning (mikronivå) kunne påvirke elevens helhetsforståelse av teksten (makronivå). I det følgende vil jeg beskrive noen av konsekvensene dette kan føre med seg, samt gå inn i detaljer om hva som kan være avgjørende for forståelse for denne gruppen elever.

## **2.4. Minoritetsspråklige elevers lesing**

Som nevnt innledningsvis, viser PISA et stort sprik mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers leseforståelse. Støren m.fl. (2007) finner de samme tendensene i en undersøkelse de har gjennomført gjennom flere år, med elever fra videregående opplæring. Når de skiller mellom elever med ikke-vestlig, vestlig og skandinavisk bakgrunn, ser de også skiller i resultat fra disse gruppene. Elever fra Skandinavia scorer best, etterfulgt av vestlige land. Resultatmessig havner elever fra ikke-vestlige land i bunn. Innad i sistnevnte gruppe finner de også betydelige forskjeller mellom nasjonalitetsgrupper.

Hva kan være årsaken til at mange minoritetsspråklige elever har større vanskeligheter med å forstå innholdet i tekst enn majoritetsspråklige elever? Svaret på dette spørsmålet er helt klart sammensatt og individuelt. Det vil avhenge av hvilken tekst elevene leser, situasjonen den leses i, og den enkelte leseren. Likevel kan forskning gi oss noen veiledende svar. Det som oftest skaper problemer er språklige forhold, slik som manglende kjennskap til ord. I tillegg til dette, kan ulike referanserammer og manglende bakgrunnskunnskaper bidra til resepsjonsproblemer. Det metakognitive aspektet er en tredje mulig forklaring, der flere svake lesere mangler innsikt i hva det vil si å tolke, og forstå en tekst. Mange elever kommer fra skolekulturer der elevenes egne meninger og synspunkt ikke er like mye vektlagt som



i den norske skolen. Det å vurdere, forholde seg kritisk til-, eller stille spørsmål til tekstene vil derfor i mange tilfeller være fjern, noe som kan resultere i at de nærmer seg tekster på andre måter enn det den norske skolen forventer (Golden og Kulbrandstad, 2007, s.41).

Med støtte i Gadamer (jf. s. 13) vil altså elever nærme seg tekster på bakgrunn av tidligere kunnskaper. Disse kunnskapene vil være dypt fundert i kulturelle mønster, noe som vil være varierende fra elev til elev. Knudsen og Aamotsbakken (2010) hevder at forfattere av norske lærebøker ofte henvender seg til den norske gjennomsnittseleven. Dette er en elev forfatterne mener kan knekke tekstens koder, eleven blir bekreftet med hensyn til sin egen identitet, og behersker å benytte det som er blitt lest i videre læring. Lite refleksjon er gjort fra lærebokforfattere sin side rundt den varierende elevmassen, og den flerkulturelle situasjonen i norske klasserom (Knudsen og Aamotsbakken, 2010, s.84).

Alle elever vil være født inn i en kultur med visse tradisjoner og konvensjoner, som innebærer kanoniserte lese- og forståelsesmåter. Minoritetsspråklige elever må tilegne seg en rekke koder som ligger innbakt i den norske kulturen for å oppnå kulturell kompetanse. Først når eleven har tilegnet seg et tilstrekkelig antall koder, kan han lese tekster på flere plan, ikke bare på avkodningsplanet. Beherskelsen av de kulturelle kodene vil da spille en avgjørende rolle for elevens evne til å forstå, tolke og reflektere (Knudsen og Aamotsbakken, 2010, s.84).

Ved å vokse opp i en bestemt kultur får man også kjennskap til en del kunnskaper og referanserammer, som i mange tilfeller blir felles for de som tilhører samme kultur. Dette kan være enkeltord eller uttrykk som bærer med seg *inferenser* – altså slutninger leseren trekker på grunnlag av et sett premisser. Disse premissene vil ofte være kulturelt og sosialt betinget, noe som vil resultere i at mennesker med ulike sett av premisser, vil kunne oppfatte en tekst ulikt (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993, s.99). Inferens bidrar altså til å skape sammenheng i leserens rekonstruksjon av teksten, der hvor sammenhengen ikke er eksplisitt uttalt. Et eksempel på dette er når nordmenn refererer til ulike kontekster, f.eks. påskeferie. Ureflektert vil personer som har vokst opp i og med norsk kultur koble dette til påskefjell, hytte og skiturer, med

appelsin og kvikklunsi i sekken, mens elever med en annen kulturell bakgrunn kan undre seg over hvor dette påskefjellet ligger.

Andre kunnskaper og referanserammer som kan være felles for etniske nordmenn er kjennskap til norsk historie, eller andre typisk norske "fenomen" som bunad, gåsunger på trærne og hestehov i veikanten. Dette er eksempler på referanserammer som kan være avgjørende for elevens resepsjon. Disse felles referanserammene og bakgrunnskunnskapene er ofte manglende hos minoritetsspråklige elever, og vil avhenge av hvor lenge de har vært del av, og omgitt av norsk kultur og språk. På bakgrunn av dette vil naturlig nok minoritetsspråklige elever som er født og oppvokst i Norge, eller kommet hit som lite barn ha et bedre utgangspunkt for tolkning og forståelse av tekst enn elever som har bodd i landet i kortere tid.

Kulbrandstad (2003) viser til undersøkelser som påpeker at man husker mer av det man leser når teksten omhandler forhold en kjenner til. Ut fra egne erfaringer er det også tydelig at misforståelser oftere oppstår når elever leser om tema de ikke kjenner til. Dermed kan vi forvente at minoritetsspråklige elever forstår og tolker tekster bedre når de leser tekster de har gode bakgrunnskunnskaper om. Lite relevant bakgrunnsinformasjon vil da også kunne bidra til å redusere forståelse, og være årsak til tolkningsvansker (Kulbrandstad, 2003, s. 229).

## **2.5. Lesing av fagtekster fra et minoritetsspråklig perspektiv**

Å lese på et andrespråk, er noe helt annet enn å lese på et fremmedspråk. Mens læring av et fremmedspråk ofte avgrenser seg til en lærings- og klasseromskontekst, vil læring av andrespråket innebære at man omgir seg med språket stort sett hele tiden. De fleste minoritetsspråklige elever leser, skriver og snakker andrespråket til enhver tid, både på skolen og i fritiden (Moskvil, 2006, s. 148). Når minoritetsspråklige elever skal lære seg et andrespråk, vil det være viktig å utvikle både formelle og uformelle språkferdigheter nettopp fordi man trenger andrespråket både til å tilegne seg ny fagkunnskap, samtidig som det er viktig å kunne snakke om hverdagslige emner. Ofte vil disse uformelle språkferdighetene, som spontan tale, være enklere å lære enn de formelle (Moskvil, 2006, s.149). Dette innebærer at minoritetsspråklige elever som har relativt gode muntlige kommunikasjonsferdigheter, og tilsynelatende

behersker språket godt, får problemer når kravet om å lære et faglig innhold blir større, noe som øker i takt med klasstrinn og kompetansemålene for høyere trinn. Dette er en tydelig utfordring for noen av informantene i studien. Disse elevene behersker språket tilsynelatende godt muntlig, men kan oppleve vanskeligheter med de kravene en skriftorientert skole stiller dem overfor.

Selv om fagtekster kan være komplekse for alle elevgrupper, er det innlysende at minoritetsspråklige elever vil møte ekstra store utfordringer med lesing av fagtekster i alle fag. Jim Cummins (2000) innførte begrepene BISC og CALP gjennom sitt arbeid med språk- og literacyutvikling for andrespråksinnlærere ved universitetet i Toronto. BISC - Basic Interpersonal Communicative Skills, kan sees på som det språket som brukes i uformelle settinger som i skolegården eller på kafé, og har ovenfor blitt omtalt som uformelle språkferdigheter. Cummins anslår at det omtrentlig tar ett til tre år å lære seg disse basisferdighetene. CALP - Cognitive Academic Language Proficiency, er evnen til å tenke og bruke språket som et redskap i læringsprosesser. Dette er langt mer krevende og språkinnlærere kan bruke alt fra fem til sju år for å mestre denne evnen (Cummins, 2000, s. 58). Målet med fagtekster er at de skal formidle et faglig innhold som igjen skal kunne brukes i ulike sammenhenger. Det vil si at minoritetsspråklige elever trenger fem til sju års erfaring med språket før de kan forventes å mestre dette.

Vigdis Alver, førstelektor i norsk på Høgskolen i Bergen, hevder at andrespråkslesere ofte er mer opptatt av ordnivå fremfor innhold når de leser, og henger seg opp i detaljer i teksten. At de legger stor vekt på forståelsen av enkeltord, kan resultere i at de mister det overordnede budskapet i teksten, noe som igjen kan resultere i at de blir hengende etter faglig (Alver, 2004, s.152). I tekster som de jeg benytter i denne studien, altså tekster som er preget av metaforer og metaforiske uttrykk, vil elevene i tillegg måtte forholde seg til ord og uttrykk som ikke kan overføres i sin bokstavelige form. Minoritetsspråklige elever får med andre ord en større utfordring enn elever med norsk som morsmål nettopp fordi de må arbeide aktivt med det språklige i tillegg til generelle faglige utfordringer i skolen (Mosvil, 2006, s. 150).

## 2.6. Utvikling av språk og kulturell kompetanse

Kommunikasjon mellom mennesker foregår gjennom bruk av ulike tegn og lingvistiske koder, som alle er dypt forankret i den omgivende og iboende kulturen (Knudsen og Aamotsbakken, 2010, s. 84). Dette gjør at mennesker fra ulike kulturer kommuniserer på ulikt vis. For å forstå hvilken rolle kultur spiller for hvordan mennesker kommuniserer, kan man vende seg til språkforskeren Michael Halliday. Han hevder i sin sosiosemiotikk at språket er et sosialt betinget fenomen. Når vi kommuniserer gjennom bruk av et semiotisk språkssystem, er situasjonen denne kommunikasjonen foregår i, en sosial handling, som foregår innenfor en kontekstuell ramme. Etter Hallidays syn, lærer barn språk ved at de kontinuerlig må forstå symboler for å skape mening (Berge, m.fl. 1998). Dette gjelder i høy grad når elever leser. Mangler elevene forståelse for det symbolsystemet som brukes, vil de også mangle tilgang til meningsskaping. Symbolsystemet Halliday refererer til beherskes i stor grad av voksne lesere. Gjennom kommunikasjon og utdanning vil elevene tilegne seg mer eller mindre det samme symbolsystemet som voksne lesere er i besittelse av (Knudsen og Aamotsbakken, 2010, s. 85). Altså, etterhvert som elevene blir eldre, vil de aktivisere et stadig voksende symbolsystem, som tillater dem stadig større muligheter for meningsskaping. Det semiotiske språk- eller symbolsystemet, vil i stor grad være preget av kulturen det tilegnes i – altså mennesker med ulik kulturell tilhørighet kommuniserer på ulikt vis.

Språket og utviklingen av det, er likevel ikke likt fordelt mellom alle elever. I vestlige samfunn blir *literacy*, altså det å kunne lese og skrive, samt å bruke disse ferdighetene til ulike formål og i ulike situasjoner, sett på som avgjørende for å kunne fungere i samfunnet. Med andre ord kan man si at literacykompetanse i stor grad reflekterer språkkompetanse. Literacy og kulturell kompetanse står derfor i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, da kulturell kompetanse hovedsakelig går via språket, om så dette er verbalspråk, kroppsspråk eller andre uttrykksmåter. Kulturell kompetanse kan ytre seg ulikt med hensyn til vektlegging av verdier (Knudsen og Aamotsbakken, 2010, s. 85). Noe som blir høyt verdsatt i en kultur, slik som literacy blir verdsatt i vestlige samfunn, trenger ikke nødvendigvis å bli like verdsatt i en annen kultur.

Pierre Bourdieu (1993) vil hevde at disse verdiene i stor grad er knyttet til elevenes *habitus* – altså integrerte system som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 34). Habitus er et kulturbegrep som understreker de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale. Elevers habitus har et sosialt opphav, og formes gjennom at de inkorporerer de sosiale betingelsene de vokser opp under. Dette medfører at mennesker som vokser opp i ulike sosiale miljø eller kulturer, vil utvikle ulike habituser (Aakvaag, 2008, s.161). De fleste lever i samfunn hvor de objektive strukturene stemmer godt overens med de strukturer som opprinnelig formet deres habitus. Samtidig er det mange som opplever markante brudd mellom deres primære og sekundære erfaringer. Bourdieu fremhever dette i boken *The logic of practise* (1990), hvor han skriver:

The tendency of groups to persist in their ways, due inter alia to the fact that they are composed of individuals with durable dispositions that can outlive the economic and social conditions in which they were produced, can be the source of misadaptation as well as adaptation, revolt as well as resignation (Bourdieu, 1990, s. 62)

Innvandrere og flyktninger er eksempel på grupper av mennesker som kan oppleve at deres habitus er i utakt med den sosiale virkeligheten de lever i. Dette kan både omfatte verdier, tankemønstre og handlemåter. Som Bourdieu uttrykker i det ovennevnte, kan dette både være kilde til personlig tragedie og sosial fornyelse. Dette fordi det kan være utfordrende for enkelte grupper mennesker å passe inn i den sosiale virkeligheten de nå er en del av, samtidig som det for noen kan bidra til nye innsikter og muligheter.

Kulturell kapital, som også er et uttrykk fra Bourdieu, eksisterer også primært som kroppsliggjort og internalisert - som forankret i individets habitus. Dette er en type kapital som består i å ha tilegnet seg den dominerende kulturelle koden i samfunnet (Aakvaag, 2008, s.152). Når literacykompetanse blir sett på som avgjørende for å kunne fungere i det vestlige samfunnet, er jeg av den oppfatning at dette kan sees som en slik dominerende kulturell kode. Elevers kulturelle kompetanse, eller kulturelle kapital vil derfor være avgjørende for deres evne til å ta i bruk de ressursene som ligger innbakt i tekstene de møter i skolen (Knudsen og Aamotsbakken, 2010, s. 85).

I samsvar med Bourdieu, legger også James Paul Gee vekt på elevenes sosiale bakgrunn. Han introduserer begrepet *primærdiskurs*, som betegner det språket elevene har med seg når de kommer til skolen:

Early in life, we all learn a culturally distinctive way of being an "everyday person", that is, a non-specialized, non-professional person. [...] Our primary Discourse gives us our initial and often enduring sense of self and sets the foundations of our culturally specific vernacular language (our "everyday language"), the language in which we speak and act as "everyday" (non-specialized) people, and our culturally specific vernacular identity (Gee, 2012, s.153).

Språket som Gee her refererer til, vil i stor grad være preget av hjemmemiljø, foreldrenes utdanningsnivå, stimulerende samtaler i hjemmet, antall bøker i bokhylla og om elevene blir lest for (Gee, 2012, s.154). I skolen vil elevers primærdiskurs være avgjørende når det kommer til utvikling av kulturell kompetanse og språklig utvikling. Elever som kommer fra hjemmemiljø som inkluderer erfaringer med språk og tekst, hvor det stimuleres til utvikling av språklig- og kulturell kompetanse, vil ha bedre forutsetninger for å lykkes i skolen. Gee kaller dette *early borrowing*, og ser på det som en måte å legge til rette for barnas mestring av ulike *sekundærdiskurser* (Gee, 2012, s. 155). En sekundærdiskurs kan sies å være en diskurs vi tilegner oss utenfor hjemmet i en mer offentlig sfære, som for eksempel skolediskursen. Der møter eleven blant annet andre sosiale språk, teksttyper og fagdiskurser (Gee, 2012, s.154). Hvis eleven allerede i primærdiskursen har blitt introdusert for ulike typer diskurser og perspektiv gjennom kommunikasjon og stimuli, vil han enklere kunne tilegne seg sekundærdiskursen.

Elever fra minoritetsspråklige hjem vil i mange tilfeller ha begrenset mulighet for å utvikle norsk språk- og kulturkompetanse i primærdiskursen. Deres primærdiskurs vil være preget av en annen kulturs verdier, perspektiver og måter å være på. Disse elevene vil i stor grad være avhengig av at skolen tilrettelegger undervisningen for at de skal lykkes i like stor grad som majoritetsspråklige elever, for slik å utjevne sosiale ulikheter. Når det gjelder lesing i en skolekontekst, må derfor lærere være bevisst på valg av tekster, og ha et fokus på språk og begrepslæring. I tillegg vil det være viktig å fungere som språklig støtte i leseprosesser. På denne måten kan skolen føre elevene – med sine individuelle ulikheter – inn i en felles skolsk sekundærdiskurs (Penne & Hertzberg, 2008, s. 59).

## 2.7. Metaforer og erfaringsrealismen

Da det tidligere var norskfagets særlige ansvar å lære elevene å lese, er dette ansvaret nå fordelt på alle fag. Å lære å lese i alle fag, innebærer å lære å lese fagets språk. Å lese i naturfag krever et helt annet fagspråk enn det å lese i norskfaget. Med andre ord, alle fag har sitt språk, som det er viktig at elevene får innsikt i- og tilgang til.

Metaforer finnes i alle fag, både som redskap for formidling av faget, og som redskap i teoridannelse (Askeland, 2006, s. 88). Askeland fremhever betydningen av metaforer ved å hevde at det å lære seg et fag, i mange tilfeller vil være det samme som å tilegne seg de viktigste metaforene i faget. Berit von der Lippe viser et godt eksempel på dette i sin bok *Metaforens potens: essays* (1999), hvor hun refererer til Willy Henderson, professor i økonomi ved universitetet i Birmingham. En del av studentene han foreleste for, kom fra land med annet morsmål enn engelsk. Etter kort tid oppdaget han at flere av disse studentene hadde store problemer med å forstå hva han snakket om. Tilsynelatende enkle og logiske uttrykk – eller døde metaforer som von der Lippe kaller dem, ble årsak til store misforståelser. Eksempler på dette er bilder hentet fra mekanikk og fysikk, som prispress, overopphetet økonomi og sirkulasjon (Lippe, 1999, s. 183-185). Disse eksemplene gir en god illustrasjon på betydningen av å være bevisst metaforenes rolle i språket vårt. ”Det er ei oppgave å vise fram, forklare og diskutere disse metaforane med elevane for å fremje forståing og språkleg og kritisk bevisstheit innan faget” understreker Askeland. (Askeland, 2006, s. 88).

Metaforforskning er et sentralt forskningsområde i flere ulike fagfelt, ikke bare i lingvistikken. Utgangspunktet er at vi omgis av og bruker hverdagslige og faglige metaforer ubevisst til en hver tid. Gjennom å gjøres bevisst på de språklige bildene vi stadig bruker, får vi et innblikk i den tenkemåten som blir tatt for gitt i faget. Som fagpersoner har lærere et særlig ansvar for å være bevisst fagenes metaforer, og vise dem frem til elevene, slik at de får tilgang til enkeltfagenes språk og kommunikasjonsmåter (Askeland, 2006, s. 88).

Svaret på spørsmålet om hva en metafor er, avhenger av hvilken metafortradisjon man tar utgangspunkt i. Den eldste tradisjonen går helt tilbake til antikken, til Aristoteles og hans lære om retorikk og poetikk. De fleste lærebøker i skolen preges av denne fagtradisjonen, hvor metaforer blir sett på som utsmykning av språket, og et virkemiddel for klar tale. I lærebøker er det den estetiske siden ved metaforene som er fremhevet, og fokus på bruk av metaforer er som oftest knyttet til lesing av lyrikk og annen skjønnlitteratur (Askeland, 2006, s. 89). Aristoteles belyser i tillegg til dette bruken av metaforer i hverdagspråket, på samme måte som erfaringsrealismen gjør – den metafortradisjonen jeg har valgt å ta utgangspunkt i, i mitt arbeid.

Erfaringsrealismen er den metafortradisjonen som har bidratt mest i å undersøke hvordan vi skaper, bruker og forstår metaforer, og har sitt utspring fra kognitiv lingvistikk. Lakoff og Johnson gjorde denne teorien kjent med utgivelsen av *Metaphors we live by* (1980), hvor de viser hvordan språket vårt er gjennomsyret av metaforer. Et eksempel Lakoff og Johnson bruker for å illustrere dette, er begrepsmetaforen ”diskusjon er krig”. Denne metaforen reflekteres i dagligtalen gjennom eksempel som ”Påstandene dine lar seg ikke *forsvare*”, ”Jeg har aldri *vunnet* en diskusjon” eller ”Jeg *knuste* argumentet ditt” (Lakoff & Johnson, 2003, s. 8). Dette er en alminnelig måte å ha, og omtale en diskusjon på. Konvensjonelle måter å omtale diskusjoner eller andre tema på, forutsetter en metafor som sjelden er oss bevisst. I dette eksempelet er diskusjonens språk verken poetisk eller retorisk, men bokstavelig. Man omtaler diskusjoner på denne måten nettopp fordi man tenker de slik. Lakoff og Johnson hevder at man ikke kan unngå å bruke metaforer i hverdagspråket, og at vårt alminnelige begrepssystem, som vi både tenker og handler ut fra, er grunnleggende metaforisk (Lakoff & Johnson, 2003, s. 7-9).

I læreverket *Neon 8* (Aske m.fl. 2006) blir metaforer definert som ”å overføre et begrep fra en sammenheng til en ny”. Denne definisjonen er trolig lik i mange lærebøker, og stemmer overens med folk flests oppfatning av hva en metafor er. Disse forklaringene begrenser imidlertid metaforer til å være et rent språklig fenomen, men sier ikke noe om metaforenes tilknytning til begrepssystemet i språket vårt. For å vise metaforenes tilknytning til begrepssystemet, vil jeg bruke et konstruert eksempel:



De to politiske partiene *sto* på samme side av saken, men debatten gjorde at de *skilte lag*. Nå har Høyre *snudd* i saken, noe som har skapt *stor avstand* mellom de to partiene.

Med dette eksemplet ser vi at det å ha en formening om noe, kan beskrives som det å befinne seg et sted. Er man enig, befinner man seg på samme sted, er man uenig, flytter man seg lengre unna, og ombestemmer man seg, så har man *snudd*. Alt i dette eksemplet handler om *bevegelse*. Dette er eksempler på det erfaringsrealismen kaller metaforiske uttrykk. Lakoff introduserer begrepet *mapping* som kan oversettes med det norske begrepet *projisering*, og argumenterer for at vi bruker ord og uttrykk fra kjente *kildedomener*, og bruker disse i beskrivelsen av noe mer ukjent eller abstrakt – et *måldomene* (Lakoff, 2014, s. 1). På denne måten overfører vi betydningselementer fra ett domene til et annet. Denne projiseringen er det erfaringsrealismen betegner som metaforer. På denne måten blir metaforene en del av vår begrepsverden, mens de metaforiske uttrykkene blir en språklig realisering av disse projiseringene (Golden, 2005 s. 18-21). Når jeg videre omtaler metaforer, har jeg valgt å inkludere både metaforer og metaforiske uttrykk i samme kategori.

Årsaken til at et spesielt domene brukes til å forstå et annet, ligger i menneskets måte å orientere seg i verden på – at man går fra det kjente til det ukjente. Vi bruker erfaringer fra det kjente til å forstå det mer komplekse (Golden, 2005, s. 27). Ofte er opphavet til metaforene tatt fra egne erfaringer og da særlig kroppslige erfaringer. Eksempler på dette er *bevegelse* (å komme nærmere målet) og *sanser* (det vi ser er klart og tydelig, mens det vi ikke ser er uklart) (Askeland, 2006, s.101). Mange metaforer er på bakgrunn av dette universelle, eller i det minste utbredt i ulike kulturer, i og med at mennesket har de samme sansene og bevegelsesmulighetene. De metaforiske uttrykkene som hører til en universell begrepsmetafor skal i teorien derfor være like enkle å forstå som et hvert annet leksem som viser til et kjent begrep, uavhengig av hvilket morsmål man har (Golden, 2005, s. 35). Likevel er det flere ting å ta i betraktning. For det første må man kjenne til og forstå enkeltordene som det metaforiske uttrykket består av. Er enkeltordene ukjente, vil man ikke ha tilgang til noe domene i det hele tatt (Golden, 2005, s. 35). Når man tar i betraktning at minoritetsspråklige elever ofte har et mindre utviklet ordforråd, vil det derfor være lettere å misforstå eller ikke oppfatte metaforbruken for denne elevgruppen.

Betydningen av å utvikle ordforrådet til elevene vil derfor være sentral, men også å utvikle dybden i ordforrådet. Med dette menes å gjøre elevene bevisst på at ord har ulik betydning i ulike kontekster.

En annen faktor som spiller inn i tolkning og forståelse, er kulturelle forhold. Selv om metaforer kan oppfattes som universelle, kan detaljer i kildedomenet være ukjent. I slike tilfeller er metaforer felles for flere kulturer på et overordnet plan, men individuelle detaljer som tilføyes, gjør at de blir ulike når det kommer ned til konkrete metaforiske uttrykk (Boers, 1997, s. 48). I tillegg til ukjente detaljer i kildedomenet, vil kulturelle forhold også innebære ulikheter innenfor naturlige og fysiske omgivelser. Dette skaper ulikheter i menneskers erfaringer. For de fleste med norsk som morsmål vil det tyrkiske uttrykket ”å drepe sine kameler” være ukjent. ”Burn your boats” vil for mange gjøre uttrykket mer kjent, mens de fleste kjenner den norske varianten ”å brenne alle broer. Dette viser at man vil ha flere assosiasjoner til et ord, hvis man på en eller annen måte har erfart det. ”Å være på tynn is” vil derfor gi mer mening til en som har erfart vinter og glatt føre, enn en som ikke har det (Golden, 2005, s. 37).

Det er ikke bare mellom ulike kulturer metaforiske uttrykk vil variere. Mennesker innenfor en og samme kultur vil også ha ulike språk- og metaforkompetanse. Zoltan Kövecses har blitt internasjonalt kjent for sin forskning på metaforer og kulturell variasjon. I gjennom sine studier har han funnet resultat som viser at metaforforståelse også er problematisk for majoritetsspråklige elever. Spesielt er det grunn til å tro, hevder Kövecses, at mange elever har problemer med å forstå ulike metaforiske uttrykk brukt i ulike fag (Kövecses, 2002). Dette vil jeg hevde styrker Askelands formening om at å vise, forklare og diskutere enkeltfagenes bruk av metaforer er viktig for elevenes forståelse. Disse funnene er bakenforliggende for valget om å ta med majoritetsspråklige elever i studien, da jeg både vil se om det er store forskjeller mellom elever som har norsk som morsmål og elever med et annet morsmål, og om jeg finner forskjeller innad i gruppen med majoritetsspråklige elever.

En tredje faktor som spiller inn i tolkning og forståelse av metaforer, er *underprojisering*. Underprojisering viser til hvor enkelt eller vanskelig det er å trekke slutningene, slik at man forstår relasjonene mellom kilde- og måldomene (Golden

2005, s. 35). Her vil bildestyrke kunne være medvirkende, da bildesterke metaforer i utgangspunktet skal være enklere å visualisere enn bildesvake.

## 2.8. Metaforer i lærebøker

I første del av problemstillingen min stiller jeg spørsmål om hvor fremtredende metaforer som språklig virkemiddel er i læreboktekster for ungdomstrinnet. Når jeg nå har presentert erfaringsrealismen som den metafortradisjonen jeg har valgt å ta utgangspunkt i, mener jeg at det blir unødvendig å spørre om metaforene *finnes* i elevenes læreverk. Dette er det likevel ikke alle som er enige i. Da Anne Golden henvendte seg til ulike forlag for å få tilsendt lærebøker i forbindelse med sitt prosjekt, fikk hun som svar fra en forlagsmedarbeider at hun ville få problemer med å finne metaforer i deres læreverk. Dette fordi forlaget hadde bevisst luket ut disse, da metaforer var for vanskelig å forstå, særlig for minoritetsspråklige elever. Denne uttalelsen bekrefter det faktum at folk flest, inkludert lærebokforfattere, ikke er bevisst metaforenes rolle i det norske begrepssystemet. Dette gjør det følgelig også vanskelig å gjøre elevene bevisst på dette. Ut fra den metafortradisjonen jeg har valgt å ta utgangspunkt i vil jeg likevel hevde at metaforene finnes i elevenes lærebøker. Et relevant spørsmål for denne studien blir derfor hvilken rolle metaforene spiller i tekstene elevene møter, og hvilken innvirkning metaforene har på elevenes resepsjon.

Metaforer er og har vært et vanlig verktøy for å formidle fagkunnskap i pedagogisk sammenheng. Selv om metaforene ofte forbindes med poetisk stil, er blant annet tekniske termer ofte metaforiske (Golden, 2005, s. 41). Den manglende bevisstheten rundt dette, kan igjen føres tilbake til svak bevissthet om metaforbruk. Metaforer er vanlig å gripe til når forklaringsbehovet er stort, som når man skal etablere nye fagtermer. Golden bruker eksempel fra dataterminologien for å illustrere dette. Hun eksemplifiserer dette ved å referere til da datamaskinene først ble et verktøy for alle. I denne perioden fikk man behov å snakke om det som i dag kalles *vindu* og *virus*. Dette var fremmede termer den gang, men for den generasjonen som vokser opp i dag, oppleves disse som helt alminnelige ord og etablerte fagtermer. Disse termene har gjennomgått en prosess fra å bli lagt merke til, til ikke å bli lagt merke til. Man kan derfor si at metaforene har blitt *konvensjonaliserte* (Golden, 2005, s. 41-42).

For elever, som i mange tilfeller kan sies å være nybegynnere i faget, eller for minoritetsspråklige, som kan sies å være nybegynnere i språket, kan skillet mellom etablerte fagtermer og forklaring ved bruk av metaforer være vanskelig å oppfatte. Forståelsen av om noe er en fagterm eller ikke vil avhenge av kjennskap til konvensjonaliseringen innenfor ulike fagområder. For elever vil denne kjennskapen i mange tilfeller være manglende, og innsikten i om ordet er en etablert fagterm eller ikke, vil naturlig nok også være manglende (Golden, 2005, s. 42). Metaforer som er så konvensjonaliserte at vi ikke lenger legger merke til at uttrykket er metaforisk, kan man kalle døde metaforer. Disse er døde, nettopp fordi man som språkbruker omgis av- og bruker metaforene i hverdagslivet. Det er likevel viktig å huske at metaforer som er døde for noen, ikke er døde for alle. Altså – metaforer som er døde for etnisk norske elever, er ikke nødvendigvis døde for minoritetsspråklige elever.

Som illustrert over, brukes metaforene ofte til formidling av fagkunnskap, som for eksempel i etableringen av ny fagterminologi. For at metaforene faktisk skal fungere som hjelp i elevenes læringsprosess, må man som lærer forsøke å ”nullstille” begrepsforståelsen sin for nettopp å se metaforbruken innenfor sitt eget fagfelt. Det er ikke alltid like enkelt å se at tilsynelatende enkle og logiske faguttrykk er metaforiske, slik som Henderson opplevde med sine studenter. Ethvert fag formidles gjennom fagets språk, og fagligheten som elevene skal utvikle, ligger blant annet i mestringsen av en faglig måte å snakke og skrive om fagets emner på (Maagerø, 2010, s. 185). Ved nettopp å være bevisst sitt eget fags metaforbruk vil man også kunne lære bort fagets språk, og hjelpe elevene med å forstå, og bli del av fagets tekstkultur.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å belyse ulike aspekt ved lesing av læreboktekster fra et minoritetsspråklig perspektiv, og redegjort for hvilken metafortradisjon jeg har valgt å basere analysen min på. I det følgende vil jeg belyse hvilke metodiske valg jeg har tatt i for å kunne svare på problemstillingen.

### 3. Metode og design

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og drøfte de metodologiske og metodiske valgene jeg har gjort i forbindelse med mitt prosjekt. Målet med studien er å få innsikt i minoritetspråklige elevers resepsjon av metaforer som språklig virkemiddel i læreboktekster. Å svare på min problemstilling vil derfor innebære både å beskrive og tolke elevers resepsjon. Dette er altså et hermeneutisk anliggende, der sannhet og forståelse utvikles gjennom en dialog mellom forsker og forskningsobjekt (Nilssen, 2012, s.72). Som forsker er det min oppgave å tillegge meningsinnholdet betydning, noe som krever en villighet til å være bevisst nettopp egen rolle i fortolkningsprosessen, og hvilken innvirkning dette har på resultatene. Fortolkning og beskrivelse vil alltid innebære flere sannheter, da det er ulike måter å forstå et fenomen på. I fremstillingen av mitt prosjekt vil nettopp mitt syn og mine fortolkninger være de sentrale. Det er imidlertid viktig å presisere at andres gjennomføring av samme prosjekt ville kunne føre til andre sannheter. Dette både pga. forskerens uunngåelige subjektivitet, og det at man kan tolke det innsamlede materialet i lys av ulike teorier (Nilssen, 2012, s. 139).

Jeg vil i det følgende beskrive hvilken forsknings- og tolkningsstrategi jeg har benyttet meg av i studien, samt komme inn på metodene for innsamling av data. Gjennomgående vil jeg drøfte min rolle i studien, og hvilke konsekvenser dette har for gjennomføring og resultater.

#### 3.1 Kasusstudier

Som overordnet forskningsstrategi i prosjektet har jeg valgt å benytte kasusstudier. Kasus kommer av det latinske ordet *casus* som betyr tilfelle. Dette sier i seg selv mye om hva min studie omhandler – en studie basert på individuelle tilfeller. Kasusstudier blir ofte definert på ulike måter, men mitt valg har vært å støtte meg på sosiologen Robert Yins definisjon (Yin, 1994). Han definerer en kasusstudie som "[...] an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (Yin, 1994, s.13)". Ut fra Yins definisjon dreier kasusstudier seg altså om empiriske studier av et fenomen som man innhenter informasjon om, og som man studerer i dets naturlige omgivelser. Selv om det kan diskuteres hvor autentisk og naturlig

lesesituasjonen i denne studien er, vil jeg likevel hevde at denne definisjonen er dekkende for mitt prosjekt.

Det er vanskelig å si noe om hva som gjør at elever tolker slik som de gjør, men jo mer informasjon man har om enkelteleven, jo enklere blir det å forsøke å forstå årsaken til elevens tolkning. Dette er en av årsakene til at jeg har valgt å benytte meg av informanter jeg allerede har en relasjon til. Når jeg studerer elevers resepsjon av metaforer i læreboktekster, har jeg fått innsyn i deres forståelse ved å be elevene forklare deres forståelse av metaforen med andre ord, eller å be dem benytte metaforen i en annen sammenheng. I denne prosessen vil både deres språklige og kulturelle bakgrunn ha innvirkning på hvilke fortolkninger elevene gjør, og om de i det hele tatt er i stand til å gjøre projiseringene fra et kildedomene til et måldomene (jf. s. 23). Det vil derfor være av betydning å ha kjennskap til elevens kulturelle og språklige bakgrunn.

Hver av de fire informantene er enkeltstående kasus, eller tilfeller, som bindes sammen ved hjelp av en komparativ del til slutt. Presiseringen av studien som en studie av enkelttilfeller, eller kasus, vil i utgangspunktet utelukke generaliseringer og muligheten for å trekke allmenne konklusjoner om alle minoritetsspråklige elever eller alle majoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Likevel er jeg av den oppfatning at studien kan bidra til noen generelle innsikter. For å ha belegg for å hevde dette vil jeg i det følgende beskrive den tolkningsstrategien jeg har valgt å bruke i mitt prosjekt, abduksjon.

### **3.2 Abduksjon**

Induksjon og deduksjon har lenge vært de to tradisjonelle tolkningsstrategiene brukt i vitenskapelig forskning. I en deduktiv tilnærming tar man utgangspunkt i teori, og bruker dette som grunnlag i analyse. Altså man tester teoriene opp mot virkeligheten. I induktive tilnærminger går man bort fra teorien som utgangspunkt, og bruker datamateriale eller empiri som utgangspunkt for å utforme nye teoretiske begreper (Svennevig, 2001 s.1). I forbindelse med denne studien har ingen av disse tilnærmingene vært fullt ut dekkende for mitt prosjekt. Charles Sanders Peirce aktualiserte på slutten av 1800-tallet en tredje tolkningsstrategi, abduksjon. Dette mye

pga. hans formening om at induksjon og deduksjon ikke bidrar til å skape ny kunnskap uten å måtte generalisere eller forholde seg til allerede eksisterende kunnskap. I det følgende vil jeg beskrive abduksjon med utgangspunkt i en fremstilling Jan Svennevig har gjort av Peirces teori.

Ifølge Peirce vil det kunne oppstå flere problemer når man arbeider induktivt eller deduktivt i *rendyrket* form i praktisk vitenskapelige prosjekter. Når man i induktiv tilnærming tar utgangspunkt i datamaterialet, og i deduktiv tilnærming jobber ut fra teori, er det sentrale når man jobber abduktivt å se på prosessen som plasserer seg *mellom* observasjon av uklare faktum, og teori som kan forklare disse faktiske forholdene. Som tidligere nevnt - ved deduksjon trekker man konklusjoner ut fra allerede eksisterende og kjent teori. Det vil altså ikke dannes nye hypoteser som bidrar til ny innsikt og kunnskap, men hypotesene vil kunne bli verifisert eller avkreftet. I induktive tilnærminger er Peirce av den formening at tolkningsstrategien i sin rendyrkede form krever en generalisering av observasjoner. Det vil altså ikke være nok å kun observere noe for å skape ny kunnskap. Det er først når man danner hypoteser ut fra disse observasjonene at ny teori skapes, men dette vil da ikke lenger være induksjon i rendyrket form (Svennevig, 2001, s. 4-5). Peirce (1955) introduserer derfor abduksjon som *en prosess* i dannelsen av ny kunnskap. Denne prosessen beskrives i korte trekk på denne måten:

All vår kunnskap kan sies å hvile på observerte fakta. [...] Likevel vil observerte fakta utelukkende forholde seg til de omstendighetene og hendelsene som skjedde da de ble observert. [...] De holder derfor ikke i seg selv noen praktisk kunnskap. [...] Alle forslag eller alternativ som blir tillagt de observerte faktaene, som gjør dem anvendelige i andre kontekster, kalles en hypotese. [...] Den første prosessen i dannelsen av en hypotese, enten det er et enkelt spørsmål eller med noen grad av visshet, er en tolkningsstrategi jeg foreslår å kalle abduksjon (Pierce, 1955, s. 150-151, min oversettelse).

Abduksjon starter altså med en vurdering av bestemte observasjoner. Disse observasjonene gir deretter opphav til en hypotese som relaterer dem til andre fakta. Dette innebærer å korrelere og integrere disse faktaene inn i en mer generell beskrivelse som relaterer dem til en utvidet kontekst. Abduksjon er altså en

tolkningsstrategi hvor man ut fra observasjon, trekker noen mulige slutninger om hva som *kan* forklare funnene (Svennevig, 2001, s. 5).

Robert Yin bygger også opp under tanken om at et lite utvalg kan bidra til ny kunnskap. Han skiller mellom to typer generalisering, *statistical generalization* og *analytic generalization* (Yin, 1994, s. 30-32). Når jeg tidligere har omtalt generalisering, har betydningen vært det Yin omtaler som statistisk generalisering. I statistisk generalisering ”an inference is made about a population (or universe) on the basis of empirical data collected about a sample (Yin, 1994, s.30)”. Bruk av denne type generalisering vil derfor ikke være mulig når man har et lite og urepresentativt utvalg. Videre hevder Yin at det likevel er mulig å generalisere ut fra et lite utvalg brukt i kasusstudier slik som i mitt prosjekt. Det er altså ikke snakk om et valg mellom statistisk generalisering eller ingen generalisering. Yin opererer i tillegg med det han kaller analytisk generalisering. Han hevder at en fatal feil i arbeid med kasusstudier er å bruke statistisk generalisering som en metode for å generalisere resultatene. Dette fordi enkelttilfeller ikke kan sees på som ”sampling units” og skal derfor heller ikke bli behandlet som det (Yin, 1994, s. 31). Videre beskriver han hvordan man bør se på og behandle ulike kasus:

Multiple cases, in this sense, should be considered like multiple experiments (or multiple surveys). Under these circumstances, the method of generalization is ”analytic generalization,” in which a previously developed theory is used as a template with which to compare the empirical results of the case study. If two or more cases are shown to support the same theory, replication may be claimed.” (Yin, 1994 s. 31)

I min studie intervjuer jeg en gruppe elever. Ut fra samtalene gjør jeg meg opp en hypotese som baserer seg på-, eller er inspirert av, teori. Disse hypotesene vil altså være preget av *mine* tolkninger av elevenes resepsjon. De mønstrene jeg finner, kan være med og gi sannsynlige forklaringer til elevenes resepsjon. Disse sannsynlige forklaringene er med på å danne hypoteser som ikke nødvendigvis stemmer, men som nettopp er *sannsynlig*, og som derfor kan utgjøre forskningsobjekt i senere studier.



### 3.3 Valg av elever

Jeg har allerede omtalt størrelsen på utvalget av informanter og vil derfor i det følgende gå i detalj på hvilke preferanser jeg har hatt i valget av informanter. Utvalget har ikke vært tilfeldig. Mitt ønske har vært å finne fire informanter med visse ulikheter i både språklig bakgrunn og ferdigheter. Jeg har derfor valgt informanter på bakgrunn av elevens morsmål, hvor lenge eleven har bodd i Norge, og elevens norskkompetanse. Jeg ønsket to minoritetsspråklige elever med morsmål som ikke tilhører de germanske språkene, både fordi at beslektede språk ofte har likt begrepssystem, og det faktum at en stor andel av minoritetsspråklige elever i norsk skole har morsmål fra andre språkfamilier. Det siste premisset som også er en forutsetning for å svare på problemstillingen min, er at de minoritetsspråklige elevene følger ordinær undervisning og benytter seg av de samme læremidlene som resten av klassen. Dette pga. min antakelse om at mange minoritetsspråklige elever følger ordinær undervisning uten å ha tilstrekkelig god språkkompetanse.

En av de største utfordringene jeg hadde i prosessen med å velge ut informanter, var mangel på villige kandidater. Aller helst ønsket jeg minst én elev med tydelige utfordringer når det kom til språk og tekstforståelse. Det som her ble problematisk var at disse elevene ikke ønsket å delta i et slikt prosjekt, mest sannsynlig fordi de er bevisst sine språklige utfordringer. Tre elever som faller under denne kategorien takket nei til å være informanter i studien. Dette har gitt utslag i at de informantene som ønsket å være med i studien, ikke har de største utfordringene når det kommer til språk og forståelse. Resultatene fra undersøkelsen viser likevel flere interessante funn, som vil presenteres i kapittel 5.

I valget av majoritetsspråklige informanter ønsket jeg én faglig sterk elev, og én gjennomsnittselev som scorer til middels måloppnåelse. Dette for å se om jeg fikk frem ulikheter i sammenligningen av elevenes språkkompetanse– altså for å se om jeg kunne styrke en hypotese om at resepsjon av metaforer henger sammen med språkkompetanse. Som nevnt innledningsvis, vil de etnisk norske elevene i studien også fungere som en kontrollgruppe som vil kunne bidra til å avdekke om resepsjonsproblemer av metaforer er noe som også er relevant for elever med norsk som morsmål.

Alle informantene i studien er elever jeg allerede hadde kjennskap til. Gjennom å arbeide ved skolen jeg innhentet informanter fra, hadde jeg opparbeidet meg en relasjon til elevene, noe som skapte en trygghetsfølelse og lettet intervjusituasjonen. Dette bidro til at elevene virket relativt komfortable med situasjonen og gjorde både lesesekvensen og påfølgende intervju litt mindre unaturlig enn hvis en fremmed person hadde gjort det samme. I tillegg til dette hadde jeg allerede kjennskap til elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, noe som var til hjelp i analysearbeidet.

### **3.4 Intervju som metode for datainnsamling**

For å få innsikt i elevenes resepsjon av metaforer har jeg valgt å bruke individuelle, samtalebaserte intervju som metode, eller det Kvale (2009) omtaler som et semistrukturert livsverdenintervju. Intervju som metode for datainnsamling er både utfordrende og tidskrevende. Et mindre krevende alternativ hadde vært å be elevene lese en tekst, for så å svare skriftlig på spørsmål angående metaforikken i teksten. Når målet for studien er å få innsikt i forståelse ville denne metoden krevd at elevene var i stand til å uttrykke seg godt og nyansert skriftlig. Når man benytter seg av informanter med et annet morsmål enn norsk, kan dette i mange tilfeller være krevende. Ved bruk av en slik metode vil man heller ikke ha mulighet til å vite om ufullstendige eller uklare svar skyldes mangelfull forståelse, eller vansker med å uttrykke seg. Dette ville derfor ikke tjent studien min.

Det semistrukturerte livsverdensintervjuet er en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet (Kvale, 2009, s. 325). Denne formen for intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver, slik som når jeg søker å få innblikk i forståelse av metaforer fra et minoritetsspråklig perspektiv. Intervjuene ble utformet ved at elevene ble introdusert for to læreboktekster gjennom en lesesekvens, for så å svare muntlig på spørsmål knyttet til tekstens helhet og metaforikk.

De utvalgte tekstene er hentet fra to ulike læreverk. Den ene teksten er en pedagogisk tekst om kreativitet i skriveprosesser hentet fra *NB! Norsk boka 8* (Asdal & Justdal,

2006), mens den andre teksten er et intervju med Tor Åge Bringsværd hvor tema er eventyr, hentet fra læreverket *Fra Saga til CD 8B* (Jensen og Lien, 2006). Disse bøkene har ikke vært i bruk ved informantenes skole, noe som sikret at elevene ikke kjente til tekstene fra før. Valget av tekster begrunnes og behandles mer inngående i kapittel 4. I det følgende vil jeg redegjøre for- og drøfte intervju som metode, samt utfordringer i analyse av et slikt materiale.

Intervju kan sies å være en faglig samtale som på mange områder skiller seg fra den hverdagslige konversasjonen preget av småprat, diskusjoner og utveksling av personlige tanker og følelser. Andre normer trer i kraft, noe som naturlig nok påvirker måten en tenker og kommuniserer på. I et forskningsintervju er det derfor ekstra viktig å være bevisst sin egen rolle som forsker og påvirkningen både forskeren og situasjonen har på intervjuobjektet. Kvale sier om forskningsintervjuet at dette er en samtale som går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen, og er preget av en viss struktur og hensikt. Videre fremhever han at forskningsintervjuet ikke er en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Temaet for intervjuet gis av intervjueren, som kritisk følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene. Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale, 2009, s. 23).

Selv om det semistrukturerte livsverdensintervjuet ligger nært opp til en hverdagslig samtale, har den likevel et annet formål enn slike samtaler, og naturlige og autentiske svar kan i mange tilfeller være vanskeligere å få tak i. Når man, som i mitt tilfelle, intervjuer ungdom, er det flere utfordringer man må forberede seg på. Det å få ungdom til å svare lange, utfyllende svar i et emne som ikke nødvendigvis befinner seg innenfor deres interessefelt, er utfordrende. Likevel er det flere forhold ved omstendighetene som kan bidra til at samtalen blir gode. Cohen, Manion og Morrison vektlegger flere ulike forhold ved intervjusituasjoner med barn, blant annet bruk av kjente omgivelser, trygghetsfølelse, tilpasset språk og bruk av åpne spørsmål (Cohen m.fl, 2011, s. 234). Disse faktorene ble viktige mål for mine intervju, sammen med det å unngå å bli sett på som en autoritet.

Intervjuene foregikk individuelt og hadde et klart samtalepreg sammenlignet med strukturen i et formelt intervju. Hensikten med dette var å skape en følelse av trygghet og tillitt blant elevene, og for å unngå at de følte noen form for ubehag i situasjonen. Situasjonen jeg satte elevene i, kan absolutt ikke sies å være lik andre lesesituasjoner de er vant med, med tanke på at elevene leste tekstene sammen med meg, som nå hadde inntatt rollen som forsker, og at denne lesesekvensen ble tatt opp på bånd. Slike omstendigheter kan lett virke stressende, og kan påvirke de svarene man får. Ett av kjennetegnene til muntlige situasjoner er at det som skjer, skjer der og da. Spørsmål som stilles, må svares på, uten at man får den tenketiden man er vant til når man besvarer skriftlig. De svarene man så gir, vil ofte kommenteres eller konfronteres med nye spørsmål. Det var viktig for meg å unngå at elevene oppfattet situasjonen som en testsituasjon. Jeg valgte derfor å betrygge elevene om at tekstene og deres metaforbruk ved flere tilfeller kunne være vanskelige å forstå, og at jeg hadde forståelse for at tolkning og forståelse kunne være utfordrende.

Jeg hadde på forhånd en intervjuguide med spørsmål jeg ville stille alle elevene før lesesekvensen (se vedlegg 1). Disse spørsmålene var ikke relatert til tekstene, men til informasjon om elevenes kulturelle og språklige bakgrunn. En detaljert beskrivelse av elevenes bakgrunn var viktig informasjon å ha for analysen av datamaterialet. Etter elevene hadde lest tekstene, presenterte jeg tekstenes metaforer og lot elevene beskrive sin tolkning av dem. For å sikre forståelse ba jeg dem bruke metaforene i en annen sammenheng, eller forklare dem med egne ord eller uttryksmåter. Utvalgte deler av intervjuene ble deretter transkribert (se vedlegg 4 og 5) for å kunne brukes i analysen.

### **3.5 Utfordringer ved analyse av kvalitative data**

Det å arbeide kvalitativt åpner opp for nærhet mellom forsker og forskningsobjekt. Dette innebærer både fordeler og utfordringer. Nærheten mellom forsker og deltaker gir tilgang til rik kontekstkunnskap, noe som i mange tilfeller er avgjørende for tolkningsarbeidet. Det er imidlertid en fare for at nærhetsprinsippet i kvalitativ forskning utfordrer forskningens troverdighet (Nilssen, 2012, s. 138). Francis Bacon hevder følgende:

The human understanding from its peculiar nature, easily supposes a greater degree of order and equality in things than it really finds. When any proposition has been laid down, the human understanding forces everything else to add fresh support and confirmation. It is the peculiar and perpetual error of the human understanding to be more moved and excited by affirmatives than negatives (Bacon i Flyvbjerg, 2004, s. 234).

Bacon er altså av den formening at det er grunnleggende menneskelig å være mer åpen for funn som støtter det vi tror på. I slike tilfeller interagerer forskerens subjektivitet med forskningsobjektet på et vis som svekker verdien av forskningsresultatene. Det vil derfor være avgjørende for studiens og forskerens troverdighet og pålitelighet å skape en nødvendig distanse til informantene, konteksten og datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 138-139).

Kvalitative studier innebærer at man går i dybden av begrensede områder. Når denne studien allerede er definert som en kvalitativ kasusstudie av fire elevers resepsjon av metaforer, kan dette sies å være et svært begrenset område. Med referanser til Grønmo, kan likevel slike undersøkelser egne seg godt for utvikling av hypoteser og teorier (Grønmo, 1996, s. 105). Utvalget av informanter vil imidlertid gjøre det vanskelig å vurdere om hypotesene er holdbare i mer omfattende sammenhenger. Jeg er likevel av den oppfatning at slike studier har en funksjon som en første fase i utforskningen av et problemområde, og mener at denne studien kan sees på som nettopp dette.

Den metodiske tilnærmingen i studien kan ut fra det jeg har gjort rede for i dette kapitlet karakteriseres som en kvalitativ kasusstudie av to minoritetsspråklige elevers lesing av læreboktekster. Det sentrale formålet med prosjektet er å utvikle forståelse for hvilke problemer minoritetsspråklige elever støter på i lesing av tekst, og hvorfor disse problemene oppstår. I følgende kapittel vil jeg presentere bakgrunnen for valget av de to utvalgte tekstene, og følge dette opp med en metaforanalyse. Dette analysearbeidet har vært utgangspunktet for den videre analysen av elevenes resepsjon av metaforer i disse tekstene. Resultatene fra undersøkelsen vil så bli presentert i påfølgende kapittel (kapittel 5).

## 4. Metaforanalyse av læreboktekstene

Med utgangspunkt i erfaringsrealismens metaforsyn har jeg analysert to tekster fra to ulike læreverker for norskfaget. Begge tekstene er hentet fra lærebøker for 8. trinn og skal derfor også være språklig og kunnskapsmessig tilgjengelig for elever på 9.- og 10.-trinn. Tekstene er ulik i utforming, men har som de fleste tekster i lærebøker som mål å formidle kunnskap. Denne kunnskapen formidles likevel på veldig ulik måte i de to tekstene. Den ene teksten er skrevet for elever, med det formål å gjøre elevene bevisst hvilken rolle kreativiteten spiller i utforming av egne tekster. Den andre teksten er i utgangspunktet en avistekst, mest sannsynlig skrevet for et noe mer modent publikum. Her er det lærebokforfatterne som har gjort en vurdering om at denne teksten kommuniserer på en måte som formidler kunnskap som er tilgjengelig for elever på 8. trinn. I det følgende vil jeg introdusere tekstene og gjøre en subjektiv vurdering av disse. Deretter vil analysen av tekstenes metaforer presenteres i en skjematisk fremstilling. I denne fremstillingen er metaforene fra teksten ”Eventyret viser oss virkeligheten” plassert inn i grønn tabell, mens metaforene fra teksten ”Kreativitet” er plassert inn i blå tabell. Rød tabell er en summeringstabell som sammenfatter begge tekstene. Disse fargekodene vil også gjelde i fremstillingen av elevenes resultater i påfølgende kapittel.

### 4.1 Bildesterke og bildesvake metaforer

I arbeidet med tekstens metaforer har jeg valgt å kategorisere de utvalgte metaforene på bakgrunn av en subjektiv oppfatning av bildestyrke. Dette har jeg gjort for å se om det kan være en sammenheng mellom bildestyrke og elevenes forståelse for metaforen. Når metaforer brukes bevisst av lærebokforfattere er dette sannsynligvis fordi de har en bildeskapende effekt som skal hjelpe elevene med å huske, og deretter lære. Bildesterke metaforer skal i utgangspunktet være enklere å forstå enn bildesvake, da disse lett skaper assosiasjoner, og gjør det enkelt å frembringe mentale bilder av handlingen (Aamotsbakken m.fl., 2004, s. 82). For at metaforen skal oppfattes som bildesterk for eleven, vil det være av betydning at uttrykket viser til en kjent situasjon eller handling, noe som muliggjør projiseringen fra kildedomenet til måldomenet. Det kan også være lettere å forstå en metafor om den brukes i en sammenheng som er relevant for elevens verden og interesser. I dette ligger det altså en hypotese om at elever vil ha mindre problemer med å forstå metaforer som er

bildesterke. Hva som oppfattes som bildesterkt eller bildesvakt derimot, vil variere fra person til person. Man kan derfor ikke forvente at metaforiske uttrykk som er bildesterk for én, vil være like bildesterk for en annen.

## **4.2 Metaforanalyse av teksten ”Eventyret viser oss virkeligheten”**

Den første teksten i utvalget, ”Eventyret viser oss virkeligheten”, er hentet fra læreverket *Fra Saga til CD 8B* (Jensen & Lien, 2006), et læreverk utviklet etter Kunnskapsløftet. Dette presiseres på bakgrunn av satsningen på å utvikle læreverk med universell utforming (jf. s. 4). Denne læreboka er kommet i ny utgave etter 2013, hvor den er justert etter fagplanen. Jeg vil likevel understreke at denne utgaven *ikke* er brukt i denne studien, selv om også denne inneholder teksten ”Eventyret viser oss virkeligheten”.

I den nye utgaven fra 2013 har læreverket skiftet navn til *Saga – norsk for ungdomstrinnet*, men bygger på 2006-utgaven av Marit Jensen og Per Lien. Lien er ikke lenger nevnt som forfatter, men er blitt erstattet av Johannes Groseth. I læreverkets lesebok presiseres det at dette er en ”fellespråklig utgave”. Grunnet usikkerhet på om dette betyr at boka inneholder tekster både på nynorsk og bokmål, eller om dette betyr at boka faktisk er utviklet med særlig hensyn til det flerspråklige klasserommet i norsk skole, henvendte jeg meg til forlaget for å få en oppklaring. Som svar fikk jeg at ”fellespråklig” i denne sammenhengen betyr at boka har tekster både på bokmål og nynorsk. Deretter følger redaktøren opp med å skrive at boka *ikke* er laget med hensyn til universell utforming, slik utdanningsdirektoratet pålegger dem. Likevel hevder vedkommende at boka godt kan benyttes av minoritetspråklige elever. Jeg kan ikke basert på denne ene uttalelsen påstå at forlaget i sin helhet ikke er kjent med satsingen på utvikling av læreverk med universell utforming, men når en redaktør uttaler seg på vegne av ett av Norges største forlag, bekrefter dette at hensynet til den flerspråklige situasjonen i norske klasserom ikke er vektlagt i særlig grad i utformingen av nye læreverk.

Den utvalgte teksten er et utdrag fra et intervju gjort med Tor Åge Bringsværd i VG i 2001. Den fremstår ikke som et intervju i sin tradisjonelle form med spørsmål og svar, men som løpende tekst, altså et saksintervju. Teksten er plassert inn i et kapittel om

historier på vandring, og befinner seg under delkapittelet ”Folkediktning”. Intervjuet er en mild kritikk fra Bringsværds side mot at eventyret ofte sees på som en virkelighetsflukt, fremfor historier som speiler virkeligheten. Gjennom Bringsværds stemme får elevene tilgang til mye informasjon, både om eventyrenes opprinnelse, stil og form, hvordan Asbjørnsen og Moe samlet eventyrene, og hvordan eventyrene kan formidle idealer og livsvisdom.

Årsaken til at en intervjuetekst er valgt, er at Kunnskapsløftet eksplisitt uttrykker at elevene skal kunne finne frem til informasjon og opplysninger uttrykt i et *bredt spekter av tekster* (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Selv om dette ikke er en tekst som er skrevet med elever på 8. trinn som modell-leser, er dette en tekst som elevene møter i læreverket sitt. Det er altså gjort en vurdering av lærebokforfatterne av *Fra Saga til CD* om at denne teksten kan leses og forstås av elever på 8. trinn. Teksten opptar nesten fire sider av et relativt kort delkapittel, noe som tyder på at dette er en prioritert tekst. Teksten er skrevet med et rikt språk, og inneholder et bredt spekter av metaforer. Min subjektive oppfatning er at dette er en krevende tekst for elever på 8. trinn, grunnet metafortetthet og krevende begrepsbruk. I lærebøker ser man ofte at forfattere skriver ordforklaringer til hjelp for elevene i slike typer tekster. Dette er ikke tilfelle i bokas 2006-versjon, men dette er lagt til i utgaven som kom ut i 2013. Selv om dette i utgangspunktet er et positivt tillegg, tar den tillagte ordforklaringen kun for seg åtte begreper, hvorav ingen av disse var problematiske for informantene i denne studien. Under er tekstens metaforer listet opp og nummerert etter hvor de opptrer i teksten. Til høyre i tabellen har jeg kodet alle metaforene etter bildestyrke.

Metaforer	Bildestyrke
1. <i>Å snu tingene på hodet</i>	Bildesvak
2. <i>Å bli borte i en grå tåke</i>	Bildesterk
3. En <i>snarvei</i> til hjerte og forstand	Bildesvak
4. <i>Å vandre fra munn til øre til munn til øre fra tidenes morgen</i>	Bildesterk
5. Her <i>tar man ikke fem øre</i> for å bruke usynlighetskappe	Bildesvak
6. Slik <i>speiler</i> eventyrene folks håp og drømmer	Bildesterk
7. Når situasjonen virkelig <i>krever</i> det	Bildesvak
8. [...] <i>stemplet</i> dem	Bildesterk



9. Men Asbjørnsen og Moe <i>så</i> det heldigvis annerledes	Bildesvak
10. Det er altså med god grunn at de har <i>fått hver sin pidentall</i> i norsk kulturhistorie	Bildesterk
11. Pidentaller gjør oss ofte <i>blinde</i> av ærefrykt	Bildesterk
12. For mye respekt kan <i>lamme</i>	Bildesterk
13. Deres skriftlige gjenfortelling er med årene blitt <i>oppøyet</i> som ”den eneste riktige”	Bildesterk
14. Eventyrene sluttet å <i>flagre omkring</i> [...]	Bildesterk
15. [...] de ble <i>stiftet til papiret av en ivrig penn</i>	Bildesterk
16. Eventyrene er først og fremst <i>levende</i> beretninger	Bildesterk

Tabell 1: Metaforenes bildestyrke i teksten *Eventyret viser oss virkeligheten*

### 4.3 Metaforanalyse av teksten ”Kreativitet”

Den andre teksten jeg har benyttet i studien, er en pedagogisk tekst hentet fra *NB! Norsk boka 8* (Asdal & Justdal, 2008), også et læreverk utviklet etter Kunnskapsløftet. På lærebokas nettsider skilte de med å være et læreverk med prisvinnende design, spennende tekster og enkelt språk. I tillegg hevder de at tekstene er lettfattelige og at et ryddig design gir en god oversikt over fagstoffet.

Tittelen på den utvalgte teksten er ”Kreativitet” og inngår i et kapittel om skriving. Tekstens formål er å formidle hvordan kreativitet bidrar til å skape gode tekster. Den trekker frem anekdoter og eksempler fra virkeligheten, har innslag av samtaler med forfattere, samt gir eleven tips om hvordan man kan bruke egen kreativitet og fantasi i tekstproduksjon. Min oppfattelse er at forfatterens forsøk på å formidle kunnskap om tekstproduksjon blir utydelig. De mange ulike tekstsegmentene kan oppfattes som støyelementer og gjør at selve hovedbudskapet blir vanskelig å fange opp for elever på 8. trinn. Overskriftene som i utgangspunktet bør hjelpe elevene til å skaffe seg en oversikt over teksten i en førlesefase eller underveis i lesingen, kan virke mer forvirrende enn hjelpsomme. Dette fordi disse også er metaforiske. Elevene møter overskrifter som *All makt til fantasien*, *Øs av brønnen din* og *Tankens tre retninger*. Lik overskriftene er også den øvrige metafortettheten i teksten stor, noe som kan være utfordrende for mange elever.

Denne teksten er, i motsetning til ”Eventyret viser oss virkeligheten”, skrevet for elever på 8. trinn. Den er skrevet med det forfatterne mener er et aldersadekvat språk, men har som nevnt mange metaforer, der noen kan være vanskelig å tolke og forstå. Under kommer en oversikt over tekstens metaforer og en kategorisering av dem etter en subjektiv forståelse av bildestyrke.

Metaforer	Bildestyrke
17. <i>All makt til fantasien</i>	Bildesvak
18. Du <i>kommer langt</i> med talent	Bildesterk
19. Kreativiteten er <i>som en muskel</i>	Bildesterk
20. En <i>liten brems</i> i hodet	Bildesterk
21. <i>Øs av brønnen din</i>	Bildesvak
22. <i>Snu erfaringen på hodet</i>	Bildesvak
23. <i>Få fart på</i> ideprosessen	Bildesterk
24. Ingen er <i>tjent</i> med...	Bildesvak
25. Å <i>se</i> begrensningene	Bildesterk
26. <i>Få gult kort</i>	Bildesterk
27. [...] <i>kom han nærmere</i> løsningen	Bildesterk
28. [...] <i>forkaste</i> en haug med ideer	Bildesterk
29. [...] <i>når</i> målet ditt	Bildesterk
30. [...] tankene våre <i>beveger seg</i> i tre retninger.	Bildesterk
31. [...] og <i>boltre deg</i> i fantasiens verden	Bildesvak
32. Der er i leken vi <i>finner</i> de beste ideene	Bildesterk
33. Vi må <i>legge bort</i> alle regler, oppskrifter og bruksanvisninger	Bildesterk

Tabell 2: Metaforenes bildestyrke i teksten *Kreativitet*

Sum av bildesterke metaforer i <b>begge</b> tekstene:	23 av 33 metaforer er <b>bildesterke</b>
Sum av bildesvake metaforer i <b>begge</b> tekstene:	10 av 33 metaforer er <b>bildesvake</b>

Tabell 3: Sum av bildesterke og bildesvake metaforer i begge tekstene

## **5. Resultat av elevenes metaforforståelse**

Som det fremkommer av det ovennevnte, er begge tekstene hentet fra lærebøker for 8. trinn. Informantene i studien går henholdsvis på 9.- og 10. trinn. Valget om å bruke tekster fra lærebøker for 8. trinn er gjort for å sikre muligheten for å hente inn informanter fra alle trinn på skolen. Samtidig er det da sikret at elevene skal kunne være i stand til å lese og forstå disse tekstene, ut fra lærebokforfatterens vurdering. I det følgende vil jeg gi en kort introduksjon av elevene i studien. Deretter vil jeg presentere elevenes resultater fra lesesekvensen i to ulike tabeller, én for hver tekst. Resultatene vil så analyseres og drøftes videre i neste kapittel.

### **5.1 Elevene i studien**

#### **5.1.1 Hanas**

Hanas (14) er født og oppvokst i Norge, og kan karakteriseres som andregenerasjons innvandrere. Hun er tospråklig, og behersker både kurdisk og norsk. Foreldrene hennes kommer fra Irak, noe som har resultert i en parallell språkopplæring. Hanas kan derfor sies å ha to morsmål, kurdisk og norsk, som hun identifiserer seg med i lik grad. Hanas kommuniserer på kurdisk med sine foreldre og på norsk med sin bror. Hun følger ordinær norskundervisning, og får ikke opplæring i eller på kurdisk.

#### **5.1.2 Dari**

Dari (15) kom til Norge like før skolestart. Hun er født i Afghanistan, men flyktet tidlig til et vest-europeisk land sammen med sin familie. Hun bodde der frem til hun var fem, før hun kom til Norge og startet på norsk skole her. Dari startet derfor å lære seg norsk etter skolestart. Hun hevder selv at innlæringen gikk fort, noe som kan skyldes hennes opphold i et annet vest-europeisk land, med språk som ligner det norske på mange områder. Dari behersker i dag norsk muntlig tilsynelatende flytende. Foreldrene snakker lite norsk, så all kommunikasjon i hjemmet foregår på afghansk. Dari følger på lik linje med Hanas ordinær norskundervisning, og får ikke opplæring i eller på Afghansk.

### **5.1.3 Marthe**

Marthe (14) er en av de majoritetsspråklige informantene i studien. I denne informasjonen ligger det at hun har norsk som morsmål. Hun kategoriseres av sine lærere som en faglig sterk elev. Marthe opplyser selv at hun leser mye på fritiden, særlig skjønnlitteratur, men også noe sakprosa. Dette gjenspeiles i resultatene i norskfaget, hvor hun presterer i toppsjiktet.

### **5.1.4 Ole**

Ole (14) er også en av de majoritetsspråklige elevene i studien. Faglig sett blir han kategorisert som gjennomsnittlig av lærerne sine. Han opplyser at han leser lite på fritiden, men dette gjenspeiles i liten grad i hans resultater i norskfaget, hvor han presterer relativt godt.

## **5.2 Elevenes resepsjon**

De to minoritetsspråklige elevene i studien er begge elever som fremstår som flinke og engasjerte elever. Når man går dypere inn i tekstene de har lest, og får innblikk i deres tolkning og forståelse av disse, er det likevel en del utfordringer å ta tak i. Mange av problemene elevene møter under lesingen av tekstene finnes det nok ingen entydig forklaring på. Ofte er disse problemene sammensatte, hvor flere faktorer spiller inn. Det kan også være ukjente faktorer som blir medvirkende i deres tolkning, som jeg ikke har hatt tilgang til. Likevel kan analysen av informantenes resultater være et ledd i hypoteseutvikling for arbeidet med å skape forståelse for ulike faktorer som er problematiske i minoritetsspråklige elevers lesing av læreboktekster.

For å få en oversiktlig fremstilling av resultatene, har jeg i tabellene nedenfor presentert informantenes resultater fra lesesekvensen. I tabellene har jeg inkludert både bildestyrke og elevenes resepsjon. Metaforene er nummerert etter hvor de opptrer i teksten. For å se tekstene i sin helhet se vedlegg 2 og 3.

<b>Koding av elevens resepsjon av metaforene:</b>	
<b>Ok</b>	Eleven har forstått metaforen
<b>Nei</b>	Eleven har ikke forstått metaforen
<b>M.h</b>	”Med hjelp” = Eleven har forstått metaforen ved å bruke den i en annen, mer kjent sammenheng.

Tabell 4: Forklaring på koding av elevenes resepsjon

### 5.2.1 Elevenes resepsjon av teksten ”Eventyret viser oss virkeligheten”

<b>Metaforer</b>	<b>Bildestyrke</b>	<b>Hanas</b>	<b>Marthe</b>	<b>Dari</b>	<b>Ole</b>
1. Å <i>snu tingene på hodet</i>	Bildesvak	Nei	Ok	Ok	Ok
2. Å <i>bli borte i en grå tåke</i>	Bildesterk	Nei	Ok	Nei	M.h
3. En <i>snarvei</i> til hjerte og forstand	Bildesvak	Nei	Nei	Nei	Nei
4. Å <i>vandre fra munn til øre til munn til øre</i> fra tidenes morgen	Bildesterk	OK	Ok	Ok	Ok
5. Her <i>tar man ikke fem øre</i> for å bruke usynlighetskappe	Bildesterk	Nei	M.h	Nei	M.h
6. Slik <i>speiler</i> eventyrene folks håp og drømmer	Bildesterk	OK	Ok	Nei	Ok
7. Når situasjonen virkelig <i>krever</i> det	Bildesvak	OK	Ok	Ok	Ok
8. [...] <i>stemplet</i> dem	Bildesterk	Nei	Ok	M.h	Ok
9. Men Asbjørnsen og Moe <i>så</i> det heldigvis annerledes	Bildesterk	Ok	Ok	Ok	Ok
10. Det er altså med god grunn at de har <i>fått hver sin pidedestall</i> i norsk kulturhistorie	Bildesterk	Nei	M.h	Nei	Nei
11. Pidedestaller gjør oss ofte <i>blinde</i> av ærefrykt	Bildesterk	OK	Ok	Nei	Ok
12. For mye respekt kan <i>lamme</i>	Bildesterk	Nei	M.h	M.h	Ok
13. Deres skriftlige gjenfortelling er med årene blitt <i>oppøyet</i> som ”den eneste riktige”	Bildesterk	Nei	Ok	Ok	Ok
14. Eventyrene sluttet å <i>flagre omkring</i> [...]	Bildesterk	Nei	M.h	M.h	M.h

15. [...] de ble <i>stiftet til papiret</i> av <i>en ivrig penn</i>	Bildesterk	Nei	Ok	Nei	Ok
16. Eventyrene er først og fremst <i>levende</i> beretninger	Bildesterk	Nei	Ok	Nei	Ok

Tabell 5: Elevenes resepsjon av metaforene i teksten *Eventyret viser oss virkeligheten*

### 5.2.2 Elevenes resepsjon av teksten "Kreativitet"

Metaforer	Bildestyrke	Hanas	Marthe	Dari	Ole
17. All makt til fantasien	Bildesvak	Nei	Ok	Nei	Ok
18. Du kommer langt med talent	Bildesterk	Ok	Ok	Ok	Ok
19. Kreativiteten er som en muskel	Bildesterk	Ok	Ok	Ok	Ok
20. En liten bremse i hodet	Bildesterk	M.h	Ok	Nei	Ok
21. Øs av brønnen din	Bildesterk	Nei	Ok	Ok	Ok
22. Snu erfaringen på hodet	Bildesvak	Nei	Ok	Ok	Ok
23. <i>Få fart på</i> ideprosessen	Bildesterk	M.h	Ok	Ok	Ok
24. Ingen er <i>tjent med...</i>	Bildesvak	Nei	Ok	Nei	Ok
25. Å <i>se</i> begrensningene	Bildesterk	Nei	Ok	Nei	Ok
26. Få gult kort ...	Bildesterk	Ok	Ok	Ok	Ok
27. [...] <i>kom han nærmere</i> løsningen	Bildesterk	Ok	Ok	Ok	Ok
28. [...] <i>forkaste</i> en haug med ideer	Bildesterk	M.h	Ok	Ok	Ok
29. [...] <i>når</i> målet ditt	Bildesterk	Ok	Ok	Ok	Ok
30. [...] tankene våre <i>beveger seg i</i> tre retninger	Bildesterk	Ok	Ok	Ok	Ok
31. [...] og <i>boltre deg</i> i fantasiens verden	Bildesvak	Nei	Ok	Ok	Nei
32. Det er i leken <i>vi finner</i> de beste ideene	Bildesterk	Ok	Ok	Ok	Ok
33. Vi må <i>legge bort</i> alle regler, oppskrifter og bruksanvisninger	Bildesterk	Nei	M.h	Ok	Ok

Tabell 6: Elevenes resepsjon av metaforene i teksten *Kreativitet*

<b>Resultat Hanas</b>	
<b>Sum av metaforer som er forstått:</b>	<b>14/33</b>
Sum av bildesterke metaforer som er forstått:	13/23
Sum av bildesvake metaforer som er forstått:	1/10
<b>Resultat Marthe</b>	
<b>Sum av metaforer som er forstått:</b>	<b>32/33</b>
Sum av bildesterke metaforer som er forstått:	23/23
Sum av bildesvake metaforer som er forstått:	9/10
<b>Resultat Dari</b>	
<b>Sum av metaforer som er forstått:</b>	<b>21/33</b>
Sum av bildesterke metaforer som er forstått:	17/23
Sum av bildesvake metaforer som er forstått:	4/10
<b>Resultat Ole</b>	
<b>Sum av metaforer som er forstått:</b>	<b>30/33</b>
Sum av bildesterke metaforer som er forstått:	22/23
Sum av bildesvake metaforer som er forstått:	8/10

Tabell 7: Resultat av elevenes resepsjon av begge tekstenes metaforer

## 6. Analyse og drøfting av resultat

I det følgende vil jeg behandle resultatene fra undersøkelsen. Etter hvert som ulike funn blir presentert har jeg funnet det naturlig å drøfte mulige årsaker fortløpende. Funnene vil deretter tas opp igjen i slutten av kapittelet hvor de settes inn i en videre kontekst.

Som nevnt i metodekapittelet, foregikk innsamlingen av data ved hjelp av intervju. Dette intervjuet bestod av en lesesekvens fulgt av en samtale om tekstene. Elevene fikk velge om de ville lese tekstene selv, eller om de ville ha dem opplest. Hana valgte å lese teksten "Kreativitet" selv, og få den andre opplest, mens de andre elevene valgte å få begge tekstene opplest. Årsaken til at elevene fikk valget om å få teksten opplest, er at formålet med studien ikke er å se på elevenes tekniske sider ved deres lesekompetanse, men deres resepsjon av tekst – nærmere bestemt avgrensede segmenter av tekstene. Ved å få tekstene opplest kunne elevene konsentrere seg om meningsinnholdet fremfor tekniske sider som lesehastighet og nøyaktighet ved høytlesning. Elevene fikk egne eksemplarer av tekstene for slik å kunne følge med når de fikk teksten opplest, samt at de hadde muligheten til å markere ord og begrep de ikke forstod. De skulle deretter beskrive deres helhetsforståelse av tekstene, for så å svare på oppfølgingsspørsmål der fokus lå på tekstenes metaforer og metaforiske uttrykk.

For å få en så ryddig fremstilling som mulig, vil jeg i det følgende presentere de to minoritetsspråklige elevenes resultat hver for seg. Jeg har valgt å fokusere på deler av deres resultater i analysen, nærmere bestemt de metaforene de hadde problemer med å forstå. Mulige årsaker til resultatene vil drøftes fortløpende. Etter denne fremstillingen vil jeg se disse resultatene i sammenligning med de to majoritetsspråklige elevenes resultat. For å kunne vise til eksempel på elevenes tolkning, har jeg valgt ut utdrag fra transkripsjonsarbeidet (vedlegg 4 og 5). For å skille egne og elevenes sitat, er elevenes utsagn satt i kursiv og er skrevet på dialekt, mens egne sitat er skrevet på bokmål.



## 6.1 Hanas' metaforforståelse

Ut fra resultatet fra undersøkelsen kan man se at Hanas viste forståelse for 14 av 33 metaforer. Med andre ord forsto hun mindre enn halvparten av metaforene brukt i en tekst for 8. trinn. Dette gjorde utslag i den helhetlige forståelsen av teksten. Med tanke på at denne eleven er født og oppvokst i Norge, er dette et noe uventet resultat. Hanas er en elev som har fulgt norsk skolegang hele sitt liv, og hennes muntlige kommunikasjonssevne er feilfri. Hun er opptatt av å prestere godt, men personlighetsmessig er hun sjenert og tilbaketrukket, og stiller sjelden spørsmål når det er noe hun ikke forstår. Dette kan være medvirkende i utvikling av språklige ferdigheter og i neste omgang tekstforståelse.

På bakgrunn av tidligere erfaringer, både fra undervisning i skolen og resultater fra pilotprosjekt gjort i forbindelse med denne studien, ser jeg en tendens til at flere elever enn Hanas er sterk muntlig, men opplever utfordringer når det kommer til resepsjon av tekst. Man kan derfor anta med referanser til Cummins og Moskvil (jf. s. 16-17) at mange minoritetsspråklige elever som tilsynelatende behersker språket godt, kan ha utfordringer i tolkning og forståelse av læreboktekster, selv om de er født og oppvokst i Norge.

Det er flere mulige årsaker til Hanas' manglende forståelse. Én medvirkende årsak kan være hennes kulturelle kapital som er inkorporert og forankret i hennes habitus. Hanas kommer fra et kurdisk hjem hvor det er tenkelig at vektlegging av verdier er noe annerledes enn de det norske literacybaserte literacybaserte samfunnet forventer (jf. s. 18). Som tidligere nevnt, lærer barn språk ved at de kontinuerlig må forstå symboler for å skape mening. Etter hvert som elevene vokser, vil også symbolsystemet vokse. Til tross for at dette symbolsystemet vil utvikles i barnas sekundærdiskurs (jf. s. 20), spiller primærdiskursen en aktiv rolle i denne modningen. Når det i Hanas' tilfelle stort sett har blitt kommunisert på kurdisk i hjemmet, har hun hatt liten mulighet for å utvikle et norsk symbolsystem i primærdiskursen. Dette kan være en medvirkende årsak til at hun har et mindre utviklet ordforråd enn mange elever på samme alder. Det å lese og bli lest for kan virke stimulerende for utviklingen av et ordforråd når man ikke får stimuli på dette området gjennom muntlig konversasjon i hjemmet. Hanas uttrykker derimot at hun leser lite sakprosa og

skjønnlitteratur på fritiden, og at hun ikke kan huske å ha blitt lest mye for som barn. Med støtte i Gee (jf. s. 20), kan denne manglende språkstimuleringen fra primærdiskursen være en medvirkende årsak til hennes begrensede forståelse av metaforene.

Det overordnede budskapet i den pedagogiske teksten "Kreativitet" er at elevene tjener på å benytte seg av fantasi og kreativitet i egen tekstproduksjon. Hanas sin tolkning av det overordnede budskapet var derimot at *"å bruk fantasien kan hjelpe deg te masse ting i livet, [...] og liksom.. mål for deg sjøl... å si ja, æ klare det, så blir det også enklere på en måte"*. Ut i fra min forståelse av Hanas' utsagn har hun tolket teksten dit hen at den handler om at man kommer langt i livet hvis man bruker fantasien, og at man må ha tro på seg selv for å komme seg opp og frem. Når teksten mener å formidle et budskap som skal hjelpe elever i egen skriving, blir denne tolkningen en litt annen enn det forfatterne av teksten mest sannsynlig hadde intensjon om. Likevel kan man se at hun bruker flere segmenter av teksten i tolkningen sin, men setter de inn i en videre kontekst. Dette er ikke nødvendigvis kun et resultat av manglende forståelse fra elevens side, men også måten forfatterne har valgt å kommunisere med elevene på. Selve skrive- og skriveprosessbegrepet brukes lite i teksten, og kan lett overskygges av alt det andre som foregår. Anekdoter, eksempler, utdrag fra samtaler og ulike typer skrivetips kan ha blitt støyelementer i Hanas' tolkning og forståelse.

Når det gjelder helhetsforståelse for teksten "Eventyret viser oss virkeligheten" kommer dette tydelig frem i overskriften. Den handler nettopp om at eventyrene ofte speiler virkeligheten. Jeg har derfor valgt å ikke fokusere på dette, men heller gå over til metaforikken i tekstene og Hanas' resepsjon av disse. Hovedproblemet til Hanas når det kommer til metaforforståelse, er særlig underprojisering. Hun hadde ofte store problemer med å trekke slutninger i de metaforiske uttrykkene, noe som er avgjørende for å forstå relasjonen mellom kilde- og måldomene. Dette innebærer at hun kjente til enkeltordene det metaforiske uttrykket besto av, men klarte ikke å overføre betydningen. Metaforen "for mye respekt kan lamme" var et eksempel på dette:

"For mye respekt kan lamme. Hva betyr det i denne sammenhengen?"

*"Da tenke æ på sänn slapp å... at man ikke, at musklan funke ikke."*

”Men når noen er lammet da? Hvis f.eks. du har for mye respekt for meg, så kan du bli lammet. Hva menes med det?”

*”Æ veit ikke om det e positivt eller negativt på en måte!”*

Her kan man se at underprojisering gjør seg gjeldende. Hanas klarer ikke å overføre betydningen av ordet ”lamme”, og forstår dermed ikke metaforens betydning. Hun har kjennskap til det relevante enkeltordet – dette bevises når hun uttrykker at hun tenker på at musklene er slapp og ikke funker. Likevel klarer hun ikke å forstå relasjonen mellom kilde- og måldomene.

Et annet eksempel på et underprojiseringstilfelle var metaforen ”Eventyrene sluttet å flagre omkring”, som i overført betydning betyr at folk sluttet å fortelle eventyrene i sin frie muntlige form:

”Tidligere i teksten ble jo eventyrene sammenlignet med en sommerfugl. Hva menes når de skriver at eventyrene sluttet å flagre omkring?”

*”Kanskje fordi dem bynt å sjå det som va virkeligheten, tenke æ å.”*

Her har Hanas tolket metaforen dit hen at folk begynte å se på eventyrene som oppdiktede historier som man ikke lenger trodde på, og at de heller begynte ”å se virkeligheten”. Hun klarer altså ikke å se relasjonen mellom det metaforiske uttrykket ”å flagre omkring” (kildedomenet) og det at eventyrene ikke lengre ble fortalt i sin frie form (måldomenet).

En beslektet faktor som spiller inn i Hanas’ resepsjon er bokstavelig tolkning av metaforiske uttrykk. Dette er også en form for underprojisering, men som jeg har valgt å fremheve og beskrive som bokstavelig tolkning. Et eksempel på dette er det metaforiske uttrykket ”[Eventyrene] ble stiftet til papiret av en ivrig penn”, som i denne sammenhengen betyr at eventyrene ble nedskrevet. I dette eksemplet er det jeg har valgt å kalle dobbel metaforikk fremtredende – altså to metaforer i samme metaforiske uttrykk. Her kreves en projisering av både uttrykket *å stifte noe til papiret*, og *en ivrig penn*. Uttrykket har av Hanas blitt tolket som: *”At man fikk masse idea og bynt å liksom fort sæ å skriv, for dæm har lyst på det her.”* Hun har

tydelig hengt seg opp i en bokstavelig tolkning av uttrykket *ivrig penn* og tolker dette som å skrive fort.

Et annet eksempel på bokstavelig tolkning var metaforen ”å stemple noen” (i teksten: [...] *stemplet* dem):

”Hva betyr det å stemple noen eller noe i denne sammenhengen?”

”Æ tenke på sånn maskin æ!”

(Slår hånden i bordet for å vise at hun stempler noe)

”Hehe. E det å undertrykk dæm på en måte?”

Her starter Hanas med en bokstavelig fortolkning av begrepet *stemple*, men forstår etter hvert som hun snakker at dette mest sannsynlig ikke stemmer. Hun forsøker deretter å sette metaforen inn i en overført betydning. Svaret viser at Hanas mislykkes i å overføre kildedomenet til et måldomene, og forstår derfor ikke metaforens betydning.

I Hanas’ resultater blir det faktum at hun ikke kjenner til enkeltordene metaforen er bygd opp av fremtredende. Hvis en ikke kjenner til enkeltordene, vil en verken ha tilgang til kilde- eller måldomene. Med støtte i Gadamer og hermeneutikken kan man derfor hevde at hennes manglende kunnskaper om, og erfaringer med, enkelte begrep gjør at hun mistolker eller mangler tilgang til forståelse. Dette vil utfordre prosessen med å danne et utkast til tekstens helhet (illustrert ved den hermeneutiske sirkel jf. s. 13), da elevens forsøk på å skaffe en helhetsforståelse av teksten, stadig utfordres av enkeltord som opptar oppmerksomheten. Referert fra Alver i teorikapittelet (jf. s. 17), kan dette være en medvirkende årsak til at Hanas har mistet det overordnede budskapet i teksten ”Kreativitet”.

Eksempler på noen av begrepene Hanas hadde problemer med å forstå var *pidestall* (metafor 10), *opphøyet* (metafor 13), *beretning* (metafor 16), *øse* (metafor 21), *forkaste* (metafor 28), og *boltre* (metafor 31). Selv om det er forståelig at noen av disse begrepene kan være ukjente for elever på 9. trinn, er de fleste av dem begreper en regner med at elever på ungdomstrinnet skal være kjent med. Dette bekreftes ved at lærebokforfatterne har valgt å bruke begrepene i en tekst for elever på 8. trinn, uten

noen tilhørende ordforklaring. Her kan en mulig forklaring på Hanas' manglende begrepskunnskap trekkes tilbake til et lite utviklet vokabular eller symbolsystem som Halliday omtaler i sin sosialsemiotikk (jf. s. 18).

I tillegg til kodene "Ok" og "Nei" i analyse materialet har jeg brukt koden "M.h"- med hjelp. Denne koden var nødvendig i tilfeller hvor kun små oppklaringer eller eksemplifiseringer var nødvendig for å få elevene til å forstå meningen av det metaforiske uttrykket. Dette viser betydningen av konteksten metaforen er satt inn i, og det faktum at det ofte er lite som skal til for at elevene skal oppnå forståelse. Et eksempel på at *konteksten* kan ha noe å si for forståelse viste seg når Hanas skulle tolke metaforen "en liten brems i hodet":

"Hva er det de mener med dette?"

(Hanas trekker på skuldrene. Jeg forsøker så å bruke metaforen i en annen sammenheng:)

"Hvis jeg sier at jeg har så lyst på hytta i helga å stå på ski, men jeg har en vond fot som bremser meg. Skjønner du hva det betyr da?"

"Å ja! At det på en måte stoppe dæ te å gjør ting du har lyst t."

Et eksempel på at *små oppklaringer* kan føre til forståelse viste seg da hun skulle forklare det metaforiske uttrykket " [...] *forkaste* en haug med ideer":

"Hva tror du menes med dette?"

(Stillhet.)

"Vet du hva å forkaste betyr?"

"Nei, har glæmt det".

(Mangler altså tilgang til kildedomenet. Forklarer derfor hva ordet betyr, og gjentar metaforen en gang til.)

"Forstår du nå?"

"Ja! At du liksom må ta bort alle idean dine"

Med dette blir det tydelig at støtte i leseprosesser kan være avgjørende for elevers tekstforståelse. Begreper som kan virke banale og selvforklarende, kan i mange tilfeller være uforståelige for en større gruppe elever. Det skal i slike tilfeller lite til for å oppnå forståelse, men det blir likevel fullstendig avgjørende.

En siste faktor jeg vil trekke frem fra Hanas' resultater er en tydelig usikkerhet på egen språkkompetanse. Ved flere anledninger er hun på riktig spor i tolkningen sin, men gir opp før hun fullfører. Det er vanskelig å si hva dette skyldes, men det er tenkelig at både intervjukonteksten og mangel på språklig selvtillit er medvirkende årsaker. Et eksempel som illustrerer dette, oppstod da hun skulle forsøke å forklare sin forståelse av metaforen "[...] tankene våre beveger seg i tre retninger”:

”Hva tror du de mener når de sier at tankene våre beveger seg i tre retninger?”

”Mhm... *Nærhet, likhet og kontrast*”

(Viser at hun har fulgt med i teksten ved å gjenta noe av det som står. Har tydelig brukt en del energi på å huske disse tre kategoriene, nærhet, likhet og kontrast.)

”Mhm. Men en tanke befinner seg i hodet vårt”

”Ja”

”Og den beveger seg jo ikke sånn egentlig.”

”nei”

”Klarer du likevel å forklare hva de mener med dette i denne sammenhengen?”

”*At du på en måte tenke... på tre tee...nei.*”

”Jo, men fortsett på det du tenker på nå”.

”*Ehm... nei.*”

I dette tilfellet kan det virke som at Hanas har en viss forståelse for hva som menes, men sliter med å forklare dette med egne ord. Hun gir derfor opp forklaringen sin. Årsaken til at hun gir opp, kan som nevnt være knyttet til selve situasjonen. Det er tenkelig at hun føler seg presset til å komme med et hurtig svar, og føler ubehag når hun bruker lang tid. I tillegg kan opptaksutstyr og en lite autentisk situasjon virke stressende.

Som nevnt i tekstanalysen, er metafortettheten i de utvalgte tekstene stor. Selv om man vanskelig kan unngå å bruke metaforer i dagligtale, vil det å lese og omgi seg med ulike typer tekst kunne bidra til å utvikle en språkkompetanse som vil være nyttig i møte med tekster hvor metaforer er fremtredende. Dette gjelder særlig skjønnlitterære tekster, da disse ofte preges av metaforer og metaforiske uttrykk. Ved å lese tekster hvor metaforer brukes som virkemiddel, vil man bevisst eller ubevisst bli vant til å forstå og erfare én ting ut fra en annen, noe som er avgjørende for å forstå metaforers

betydning. Når Hanas selv uttrykker at hun leser lite, kan dette bety at hun har liten kjennskap til og erfaring med å tolke tekst på den måten metaforikk krever. Ut fra hermeneutisk teori (jf. Gadamer, 2010) kan man derfor hevde at hennes fordommer, som igjen vil være preget av hennes manglende erfaring med projisering av meningsinnhold, styre elevens resepsjon av tekstene.

## **6.2. Daris metaforforståelse**

Samlet sett kan man ut fra resultatene se at Dari scorer bedre enn Hanas på metaforforståelse. Hun scorer imidlertid ikke like godt som de majoritetsspråklige elevene. Selv om Dari er ett år eldre enn Hanas, er Hanas født og oppvokst i Norge. Når Dari likevel oppnår bedre resultater enn Hanas, er dette funn som utfordrer den generelle oppfatningen av at minoritetsspråklige elever som har vært del av norsk kultur og språk hele sitt liv, har bedre språklige forutsetninger enn elever som har vært bosatt i landet i kortere tid (jf. s. 16). Likevel er det flere bakenforliggende årsaker enn hvor lenge eleven har bodd i Norge som avgjør hvor godt han eller hun mestrer språket. Dari er blant annet svært forpliktet og engasjert i skolearbeid, og er generelt nysgjerrig og interessert. Hun er flink til å stille spørsmål når det er ord eller uttrykk hun ikke forstår, noe som kan være årsak til at hun er såpass språklig sterk som hun er.

Dari viser forståelse for 21 av 33 metaforer. En vesentlig forskjell mellom de to minoritetsspråklige elevene i studien, er at mens mangel på forståelse av metaforene påvirker Hanas' helhetsforståelse av tekstene, ser ikke dette ut til å ha like stor innvirkning på Dari. Det er vanskelig å si noe om årsaken til dette, men det kan se ut til at Dari mestrer å trekke ut det som er vesentlig i en tekst, fremfor å henge seg opp i detaljer. Når Vigdis Alver (jf. s. 17) hevder at å henge seg opp i ordnivå er en generell tendens når minoritetsspråklige elever leser, er Dari et eksempel på en elev som har lært seg å unngå dette, og som heller fokuserer på innhold. Dette er et funn som tyder på at det å mestre og skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon i tekst kan være med på å kompensere for andre manglende ferdigheter i andrespråket.

Når det gjelder resepsjonen av det overordnede budskapet i teksten "Kreativitet", viser Dari bedre forståelse enn Hanas, og har fanget opp skrivning og skriveprosess i

større grad. Hun tar i sin beskrivelse for seg tekstens enkeltdeler og gjenforteller: ”*Det starte jo fra fantasi da. Også kjæm det t koss vi kan lag bedre teksta, ehm... åsså kjem det te det å bruk kontrasta, ehm... å kossn forfatterra, eller kossn genia...bruke fantasien.*” Dari viser her at hun har oppfattet at kreativitet i skriveprosesser er noe av det som blir omtalt i teksten. Det er likevel usikkert om hun forstår at dette er det overordnede budskapet, eller om hun oppfatter dette som kun et element i teksten. I og med at hun velger å dele opp teksten på den måten hun gjør i sin beskrivelse av den, kan det tyde på at hun ser på kreativitet i skrivning som nettopp en del av tekstens helhet fremfor det overordnede budskapet. Dette kan, som hos Hanas, skyldes at teksten inneholder mange ulike tekstdeler fordelt på ulike avsnitt, hvor sammenhengen mellom avsnittene ikke alltid er like tydelig. Dette resulterer i at teksten kan oppfattes som segmentert – bestående av flere ulike emner fremfor en helhetlig tekst.

Daris forståelse av ”Eventyret viser oss virkeligheten” er på makronivå god. Hun uttrykker selv at teksten var overkommelig, og har fått med seg store deler av det overordnede budskapet: ”*Kort sett så handle den om eventyr! Om at ehm... sånn særprega trækk som eventyr har. Ehm... om kjente folk som Asbjørnsen og Moe... ja.*” Her viser Dari at hun i grove trekk har fått med seg hva teksten handler om. Det må likevel presiseres at hun holder seg til et veldig overordnet nivå i sin forklaring og utdyper lite om detaljene i teksten. Etter hvert som hun går dypere inn i teksten, blir det tydelig at ikke alt er like enkelt å forstå.

Det er altså i større grad på mikronivå av tekstene Dari møter utfordringer. Selv om hun klarer å oppnå en helhetsforståelse av tekstene, blir det tydelig at hun blant annet mangler erfaring med lesing av tekster hvor projisering av meningsinnhold er nødvendig for å oppnå forståelse, samt at hun mangler kjennskap til en del enkeltord, som igjen gjør at hun mister tilgang til forståelse for mange av metaforene. For Dari sin del har innlæringen av det norske språket og utviklingen av det stort sett foregått i sekundærdiskursen. Som nevnt i analysen av Hanas’ resultater vil elevers primærdiskurs spille en stor rolle når det kommer til modning av språket. Som jeg etter hvert vil vise eksempler på, kan manglende norskspråklig stimuli i primærdiskursen være en medvirkende årsak til at Dari møter utfordringer på ordnivå.



Stort sett er det de samme faktorene som blir avgjørende for tolkning og forståelse hos de to elevene. Underprojisering og mangel på kjennskap til enkeltord er fremtredende, men i større grad enn Hanas, mangler Dari språklig selvtillit og gir ofte opp tolkningen sin, selv om hun er på riktig spor. I det følgende vil jeg benytte eksempler fra intervjuet som illustrerer de utfordringene eleven møter i lesingen av de to tekstene.

Som nevnt opplever også Dari problemer som kan relateres til underprojisering, og har vanskeligheter med å projisere én betydning over til en annen. I hennes forklaring av metaforen ”en liten brems i hodet” ser vi eksempel på dette:

”I teksten står det at det ofte er en liten brems i hodet som gjør at vi er redde for å dumme oss ut. Hva menes med en liten brems i hodet?”

*”Nån gang kan det kanskje vær litt vanskelig, ehm... at d e nåkka som kjem i veien.*

”Klarer du å bruke metaforen i en annen sammenheng?”

*”Nån gang så får jo æ sjøl og.. det e litt vanskelig å tenk da, å bruk fantasien og sånt!  
Men det spørsmålet der va litt vanskelig.”*

Slik jeg tolker Daris forklaring, kobler hun ”en liten brems i hodet” opp mot det å tenke, da tankene befinner seg i hodet. Når man har en brems i hodet, blir dette derfor tolket som at det blir vanskelig å tenke. Når hun selv uttrykker at hun opplever dette til tider, og setter dette i sammenheng med at det blir vanskelig å bruke fantasien, kan det virke som hun setter metaforen inn i en bestemt kontekst, nemlig en skrivekontekst. Det er mulig at hun forveksler betydningen av ”en liten brems i hodet” med det metaforiske uttrykket ”skrivesperre”. Hun forstår i alle fall ikke at det å ha en brems i hodet er en metafor som på generell basis brukes som et språklig bilde på at noe stopper deg fra å utføre en handling eller lignende.

Samme problem oppstod i hennes tolkning av metaforen ”Her tar man ikke fem øre for å bruke usynlighetskappe”:

”Hva menes med at man ikke tar fem øre for å gjøre noe?”

*”Fem øre e jo lite da, ehm... og... man kan jo ikke bruk nåkka med det”*

Her klarer ikke Dari å se relasjonen mellom at det å ta lite penger for noe kan bety det samme som at dette er noe man gjerne gjør. Hun kjenner til ordet *øre*, men har manglende erfaring med bruk av ordet. Metaforen er en av de som er blitt kategorisert som bildesterk, men som oppleves som bildesvak for begge de minoritetsspråklige elevene i studien. En årsak til dette kan være at metaforen brukes i en sammenheng som er ukjent for elevens verden, noe som igjen fører til at det blir vanskelig å skape assosiasjoner til handlingen. Med støtte fra hermeneutisk teori (Gadamer, 2010), vil altså elevenes manglende erfaring med både enkeltord metaforen er bygd opp av og konteksten den er satt inn i, påvirke tolkningen.

En annen faktor som spilte inn i Daris resepsjon, var mangel på kjennskap til enkeltord. Ikke overraskende ble dette tydelig i tolkningen av metaforen "[...]de har fått *hver sin pidedestall* i norsk kulturhistorie"

"Hva menes med dette? Vet du hva en pidedestall er?"

"Nei, at dem kanskje e ganske kjent da i norsk historie?"

"Ja, det stemmer. Men en pidedestall kan på mange måter sammenlignes med en opphøyd stol eller søyle, hvis du klarer å se for deg det?"

"Men dem kan jo ikke vær en pidedestol!"

"Nei, så hva menes med dette?"

"Ehm... at dem kanskje va som... en krakk blir jo kanskje ikke sett så stort på, nei æ veit ikke æ... hehe."

Her blir det avgjørende at hun mangler kjennskap til og erfaring med ordet pidedestall. Selv om hun ikke kjenner til enkeltordet, forsøker hun likevel å komme med et forslag til meningsinnhold ut fra konteksten – en tolkning som i utgangspunktet er god. Dette er et eksempel som føyer seg inn i et mønster som viser at hun klarer å oppnå en forståelse på makronivå selv om hun ikke forstår detaljene i teksten. Når hun så får en forklaring på hva en pidedestall er, henger hun seg opp i det ordet hun har erfaring med, nettopp en stol. Søyle gjentar hun ikke. Hun danner seg dermed et nytt ord, pidedestol, som hun igjen setter relasjon med en krakk. Dette gjør hun mest sannsynlig fordi ordene *krakk* og *stol* befinner seg innenfor samme semantiske felt. Konnotasjonen til de to ordene er likevel forskjellig, der krakk bærer med seg konnotasjoner til noe lite. Det hele resulterer derfor i en tolkning som ligger ganske langt unna metaforens

betydning. Selv om Dari fikk en forklaring på enkeltordet hun manglet kjennskap til, klarte hun ikke å projisere betydningen. Med andre ord ble underprojisering igjen en faktor som spilte inn i hennes resepsjon.

Akkurat det samme skjer når Dari skal forklare sin forståelse av det metaforiske uttrykket ”Eventyrene er først og fremst *levende* beretninger”, som i denne sammenhengen betyr at eventyrene først og fremst er historier som skal fortelles i sin muntlige form og som skal bære preg av fortellerens improvisasjoner og varianter:

”Hva betyr det at eventyrene er levende beretninger?”

*”En beretning e jo en, på en måte en retning da... Nei æ vet ikke æ. Ka e en beretning egentlig?”*

(Forklarer at beretning er mer eller mindre det samme som en fortelling.)

”Men en fortelling er jo, som du vet, ikke noe *levende* som går og tenker og puster, så hva...” (blir avbrutt)

*”Nei, men dem e, dem e liksom fortsatt sentral! Som no liksom, som før. Selv om handlinga e litt sånn fra gammeldags”*

Her kan man igjen se at hun mangler kjennskap til ordet beretning. Selv om hun får forklart enkeltordets betydning, klarer hun ikke å se relasjonen mellom kilde- og måldomene.

På samme måte som Hanas, tolker også Dari noen av metaforene bokstavelig. Når metaforenes oppgave er å beskrive én ting ut fra en annen, blir det avgjørende for forståelsen at meningsinnholdet i ordet eller uttrykket blir projisert. En bokstavelig tolkning av verber *å tjene* ble avgjørende for Daris resepsjon av metaforen ”å være tjent med noe” (I teksten: Ingen er tjent med...):

”I teksten står det at ingen er tjent med bare å se begrensningene. Hva betyr det at noen er tjent med noe?”

*”Å ha hatt nåkka fra før av liksom... Kanskje at det man tren... hvis man liksom trene på det og gjør det bedre, så får man kanskje...”*

(lang pause)

”Jeg oppfattet ikke helt hva du mente nå. Kan du prøve å si det en gang til?”

*”Ehm, alle e jo ikke skapt te å få liksom. Det e jo kossn man får det da liksom. Det e jo trening og det at.. det som ligg bak det å få d liksom.. ehm, ja.”*

(Slik jeg forstår dette forsøker hun nå å forklare at man må jobbe for å tjene penger)

”Men hvis jeg sier at jeg ikke er tjent med å gjøre deg en tjeneste. Hva mener jeg da?”

*”At du ikke e den rette personen til å gjør det der.”*

”Tja, eller at jeg ikke får noe igjen for å gjøre det”

*”Å ja, sånn ja!”*

I dette eksemplet henger Dari seg opp i en bokstavelig tolkning av ordet *tjene*, og kobler dette til å tjene penger. Hun klarer derfor ikke oppnå en forståelse av det metaforiske uttrykket. Å være tjent med noe, er et eksempel på det mange vil oppfatte som en død eller en konvensjonalisert metafor, og som sees på som et logisk og enkelt uttrykk. Daris resepsjon av metaforen beviser at dette ikke er tilfelle for henne. Dette eksemplet underbygger Askelands formening om betydningen av å vise frem, forklare og diskutere slike metaforer med elevene for nettopp å fremme forståelse og språklig bevissthet (jf. s. 21).

I arbeidet med metaforanalysen ble kontekstens avgjørende rolle for forståelse av metaforene omtalt. For å forstå en metafor kan det være av betydning at den brukes i en sammenheng som er relevant for elevens verden og interesser. Med referanse til hermeneutisk teori, vil det å ha kjennskap til og erfaring med det som omtales være avgjørende for elevenes resepsjon. Nettopp det å få hjelp til å sette metaforen inn i en annen, mer kjent kontekst, var avgjørende i Daris resepsjon av metaforen ”*pidestaller gjør oss ofte blinde av ærefrykt*”:

”Hva mener de når de skriver at noe gjør oss blinde?”

*”Det får oss te å tenk liksom annerledes på det da, atte det liksom gjør oss...ehm...”*

(Pause)

”Hvis jeg sier at jeg var så forelsket at jeg ble helt blind”

*”Å ja! At man ser den andre sida av forelskelsen på en måte! Det man liksom ikke så før.”*

Her oppnår Dari forståelse av metaforen ved at den settes inn i en kontekst som er relevant for hennes verden og interesser. På samme måte som hos Hanas, ser man at

kun små endringer eller oppklaringer kan være fullstendig avgjørende for elevers resepsjon av metaforer. Dette eksemplet underbygger betydningen av at elever, særlig minoritetsspråklige, får språklig støtte i leseprosesser (jf. s. 20).

Som nevnt innledningsvis sliter Dari i større grad enn Hanas med mangel på språklig selvtillit. Vi har allerede sett to eksempler på at hun avslutter forklaringen sin med å si ”*nei æ veit ikke æ*” eller ”*det spørsmålet der va litt vanskelig*”. Det samme skjer når Dari skal forklare sin forståelse av metaforen ”For mye respekt kan lamme”:

”Hva betyr det at for mye respekt kan lamme?”

”*Hvis vi gir noen masse heder og ære så kan det... så kan den tingen bli dårlig på en måte, atte...*”

”For hva betyr det å være lammet?”

”*At du ikke kan gjør nåkka... fysisk.. For my respekt kan gjør at vi... æ veit ikke*”

Når Dari i starten sier at for mye heder og ære kan resultere i noe negativt, er hun helt tydelig inne på riktig spor. Likevel stoler hun ikke nok på seg selv til å fullføre tankerekken og stopper opp. En subjektiv oppfatning om egne språkferdigheter kan være en årsak til dette. I mange tilfeller kan det være utfordrende å forstå hva Dari mener når hun skal forklare noe med egne ord, spesielt fordi hun legger inn en del diskursmarkører (liksom), og at hun avslutter setningen før hun faktisk er ferdig. Daris valg om å gi opp i flere tilfeller kan være fordi hun ikke mestrer å forklare noe med andre ord, eller at hun har liten tro på at hun mestrer nettopp dette. Å forklare noe med andre ord er en krevende oppgave, som i mange tilfeller forutsetter at elevene har et bredt og nyansert vokabular. Dari som anvender det norske språket kun i sekundærdiskursen, mangler tilgang til begrepslæring og en språklig modning i primærdiskursen. Dette påvirker naturlig nok vokabularet hennes og kan være årsak til at Dari møter utfordringer på tekstens mikronivå. For elever som Dari vil det derfor være viktig at skolen legger til rette for å utvikle dybden i vokabularet, slik at også disse elevene skal kunne uttrykke seg tydelig og nyansert.

Dari er på linje med Hanas en elev som tilsynelatende behersker språket godt, og snakker flytende norsk. Disse elevene inngår i en større gruppe minoritetsspråklig ungdom som har gode kommunikasjonsferdigheter på BISC-nivå (jf. s. 17), men som

i større grad møter utfordringer når de skal bruke språket som et redskap i læringsprosesser. Golden og Kulbrandstad hevder med referanser til andrespråksforskningen at dette har blitt identifisert som én av de grunnleggende utfordringene for elever som utdanner seg på et språk de lærer som del av en suksessiv tospråklighet (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 35). Som nevnt tidligere, hevder Cummins at andrespråksinnlærere trenger mellom fem og sju års erfaring med språket før de oppnår språkkompetanse som går ut over basisferdigheter. Både Dari og Hanas er elever som har lært og brukt det norske språket lengre enn dette, men som fortsatt møter utfordringer i tolkning og forståelse. Dette belyser at språkinnlæringen er individuell og stadig i utvikling. Likevel er det viktig å belyse at særlig minoritetsspråklige elever har behov for å arbeide systematisk med språket og med å videreutvikle sine lese- og skriveferdigheter.

### **6.3. En sammenligning av de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevenes resultater**

De to majoritetsspråklige elevene viser begge svært god forståelse for tekstenes metaforer ut fra kriteriene som ble stilt i denne studien (jf. s. 10). De behersker både å forklare metaforene med andre ord, samt bruke dem i andre kontekster. I informasjonen om at disse elevene er majoritetsspråklig ligger det en hypotese om at disse vil ha bedre norskerferdigheter enn de minoritetsspråklige elevene. Dette bekreftes i denne studien. Marthe mangler forståelse for én metafor, mens Ole mangler forståelse for tre. Dette er tydelig bedre resultater enn de minoritetsspråklige informantene. Ole blir av sine lærere kategorisert som gjennomsnittlig, men presterer i denne studien svært godt. Marthe blir kategorisert som en faglig sterk elev, og presterer så å si feilfritt. Det er lite som skiller de to elevene. Det er mulig at dette skillet hadde vært større om elevene hadde lest mer utfordrende tekster. Likevel anser jeg disse tekstene som relativt krevende, og vil derfor hevde at Marthe og Ole viser en tekstkompetanse og tolkningsevne som ligger over gjennomsnittet for sitt alderstrinn.

Det er flere mulige årsaker til at Marthe og Ole presterer godt i denne studien. Sett bort fra at de utdanner seg på sitt eget morsmål og har bedre forutsetninger for å utvikle språkkompetanse i primærdiskursen, er det flere og andre faktorer som kan være medvirkende for deres gode resultater. Alle elever er født inn i en kultur med

tradisjoner og konvensjoner, som innebærer kanoniserte lese- og forståelsesmåter. De majoritetsspråklige elevene i studien har hele sitt liv vært del av norsk kultur, og har integrert de lese- og forståelsesmåtene læreboktekstene forutsetter. Med støtte i Knudsen og Aamotsbakken (jf. s. 15) vil jeg hevde at tekstene i større grad henvender seg til den norske gjennomsnittseleven enn til den minoritetsspråklige eleven. Begge de etnisk norske elevene har relativt uproblematisk klart å knekke tekstens koder, som i stor grad avhenger av god språkkompetanse. Målet med de to tekstene – å utvikle skrivekompetanse og å lære om eventyr både som sjanger og deres historiske opphav, er kompetanser og kunnskap som blir verdsatt i norsk kultur. På denne måten blir de etnisk norske elevene bekreftet med hensyn til egen identitet, og deres referanserammer og kulturelle kapital gjør at de har gode forutsetninger for å beherske og benytte det som er blitt lest i videre læring. Sammenlignet med minoritetsspråklige kan man i mange tilfeller si at de majoritetsspråklige elevene vil ha både bedre forutsetninger for læring, samt en større tilgang til denne læringen.

#### **6.4. Videre drøfting**

I arbeidet med tekstenes metaforer har disse blitt kategorisert som enten bildesterke eller bildesvake. Selv om det er et overtall av bildesterke metaforer, er det en større prosentandel bildesvake som var problematisk å forstå for elevene. Av totalt ti bildesvake metaforer oppnådde Hanas forståelse for kun én av disse, mens Dari forsto fire. Den ene metaforen Marthe manglet forståelse for, var bildesvak, og to av de tre metaforene Ole hadde problemer med, var bildesvak. Dette er resultater som viser en sammenheng mellom bildestyrke og elevenes resepsjon, og som bekrefter hypotesen om at elever vil ha mindre problemer med å forstå metaforer som er bildesterke. Det må imidlertid tas i betraktning at kategoriseringen er basert på min subjektive oppfatning av bildestyrke. Det er derfor sannsynlig at elevenes kategorisering av de samme metaforene hadde blitt noe annerledes. Det er også sannsynlig at flere av metaforene som er blitt kategorisert som bildesterk av meg, hadde blitt kategorisert som bildesvake av elevene. Dette fordi manglende kjennskap til enkeltord metaforen er bygd opp av vil føre til at man vil ha problemer med visualiseringen.

Når mangel på kjennskap til enkeltord er fremtredende i begge de minoritetsspråklige elevenes resultater, er dette funn som mest sannsynlig ikke er unike. Det må også

forventes at elever med svakere språkkompetanse ville hatt enda større problemer med forståelse av enkeltord. Når ingen av tekstene hadde tilhørende ordforklaring er det lite hjelp å få fra lærebokforfatterens side. Med tanke på at læreboka skal være til støtte i elevenes læringsprosess, kan dette være tegn på at lærebokforfattere tar for lite hensyn til den flerkulturelle situasjonen i norske klasserom. Mangelen på ordforklaringer eller ordlister kan også tyde på en manglende bevissthet rundt metaforenes rolle i begrepssystemet. Da Golden i forbindelse med sitt prosjekt (jf. s. 25) fikk som svar fra en forlagsmedarbeider at metaforene var luket ut av læreverkene er dette en uttalelse som er med å styrke denne antakelsen, og det kan se ut til at metaforer først og fremst blir sett på som poetiske eller idiomatiske uttrykk. Først når lærere og fagfolk blir bevisst særtrekk ved metaforsystemet, kan elevene lære å bli bevisst dette.

Videre er det viktig å presisere at denne studien er en kasusstudie, som tar for seg enkelttilfeller. Det er vanskelig å si om elevene er representative for en større gruppe eller om de er unike. Noe som er felles for de minoritetsspråklige informantene, er at de behersker det norske språket relativt godt og har vært omgitt av norsk språk og kultur i størsteparten av sitt liv. I tillegg hadde ingen av dem et høyt utviklet nivå på førstespråkslesingen sin før de begynte å lese på norsk. Det finnes derimot en stor gruppe minoritetsspråklige elever som møter utfordringer i mye større grad, av den enkle grunn at de har mindre erfaring med det norske språket. De tre elevene som takket nei til å være informanter i denne studien, er eksempler på slike elever. De klarer seg fint muntlig, og følger mest sannsynlig av den grunn ordinær norskundervisning, men har store utfordringer når det kommer til lesing og resepsjon av tekst. Med disse elevene som informanter hadde nok resultatene blitt noe annerledes. På den måten kan man hevde av de minoritetsspråklige informantene i denne studien ikke er representativ for alle minoritetsspråklige elever i norske klasserom. I beste fall kan de sees på som representativ for minoritetsspråklige elever som har vært omgitt av og vært brukere av målspåket i størsteparten av sitt liv, men som også er del av en språklig og kulturell minoritet. Likevel er det et tankekors at disse to, som oppfattes som språklig sterke elever ut fra sin minoritetsspråklige situasjon, opplever såpass store problemer i resepsjon av teksters metaforer.



Som nevnt tidligere, viser PISA et stort sprik mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråkliges leseforståelse (jf. s. 5). Dette spriket ser man også i resultatene fra denne studien. Det vil alltid være ulike årsaker til resepsjonsproblemer blant minoritetsspråklige elever, og med andre informanter kunne andre faktorer gjort seg gjeldende. For eksempel kunne mangel på kulturelle referanserammer og bakgrunnskunnskaper spilt en større rolle med informanter som ikke har vært del av norsk kultur i hele, eller store deler av sitt liv. De minoritetsspråklige elevene i denne studien har vært del av norsk språk og kultur i så lang tid at de fleste, om ikke alle, referanserammene og bakgrunnskunnskapene er tilegnet eller lært.

Minoritetsspråklige som ikke er i denne situasjonen ville mest sannsynlig møtt på flere utfordringer. Selv vil jeg hevde at Bringsværds tekst er langt mer tilgjengelig for elever som har både kunnskap om eventyret som sjanger og kjennskap til de nordiske eventyrene og forfatterne. I tillegg kan eventyret sies å være en ”typisk norsk” sjanger, som de fleste etnisk norske barn først møter i hjemmet, og som de videre arbeider med som en prioritert sjanger i skolen. Kjennskap til eventyrenes historiske opphav og kunnskap om eventyrenes sjangertrekk er noe som blir verdsatt i norsk kultur, og som av mange blir ansett som en viktig del av kulturarven. For elever som mangler de referanserammer og kunnskaper som kreves for å forstå en slik tekst fullt ut, vil kunne misforstå slike tekster, og tilgangen til læring vil bli svekket.

I tillegg til manglende referanserammer og bakgrunnskunnskaper kunne det metakognitive aspektet vært mer fremtredende hos elever med mindre erfaring med norsk skolekultur (jf. s. 14). Dette innebærer at elevene mangler innsikt i hva det vil si å tolke og forstå en tekst. Mens det i norsk skole er verdsatt og vektlagt å stille seg kritisk til-, vurdere og stille spørsmål til tekster, er dette mindre verdsatt i andre skolekulturer. Elever som bærer med seg slike erfaringer, vil kunne nærme seg tekster på andre og uventede måter. Dette vil i større grad vises hos elever som har vært del av norsk språk og kultur i mindre enn de fem til sju årene det tar å tilegne seg CALP-ferdigheter, og som i tillegg har vært del av en annen skolekultur tidligere. Det er sannsynlig at disse elevene følger en annen undervisning enn ordinær undervisning, men en studie gjort av Skjelbred, Aamotsbakken og Solstad (2005) som kartlegger læremiddelpraksis, viser at i 26 av 27 klasserom benytter elever fra språklige minoriteter de samme læreverkene som resten av klassen. Av disse klasserommene

var det bare i ett at de minoritetsspråklige fikk ekstra hjelp av en voksenperson (Skjelbred m.fl., 2005, s. 25). Det er ikke presisert språklig nivå på minoritetselevne i den ovennevnte studien, men egne erfaringer fra ulike skoler viser praksis med at elever fra språklige minoriteter benytter de samme læremidlene, men blir ofte tatt ut av klassen og får egen undervisning basert på de samme læremidlene.

## 7. Avsluttende refleksjoner

### 7.1 Svar på problemstilling

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i minoritetsspråkliges resepsjon av metaforer i læreboktekster. For å få denne innsikten stilte jeg forskningsspørsmålet: ”Hvor fremtredende er metaforer som språklig virkemiddel i to tekster hentet fra læreverk for ungdomstrinnet, og hvilke utslag gjør metaforbruken for resepsjonen til to minoritetsspråklige elever?” Den første delen av problemstillingen belyser bruken av metaforer i læreboktekster. Funnene basert på erfaringsrealismens metaforsyn viser at tekstene i stor grad preges av metaforer og metaforiske uttrykk. Selv om det kun er brukt to tekster i forbindelse med denne studien, er det mye som tyder på at læreboktekster generelt preges av metaforbruk av den enkle årsak at det norske begrepssystemet er gjennomsyret av metaforer. Det kan likevel virke som dette er fremmed både for lærere og andre fagfolk, og at metaforene blir sett på som poetiske eller idiomatiske uttrykk. For at lærebokforfattere, som i stor grad har innvirkning på undervisningen i klasserommene, skal kunne utvikle gode, universelle læreverk, vil det kreves et utvidet metaforsyn og en bevisstgjøring om metaforenes rolle i språket vårt blant fagfolk.

Den andre delen av problemstillingen krever en kartlegging av hvilken rolle metaforene spiller i elevenes resepsjon av tekstene. Resultatene fra undersøkelsen peker i retning av at metaforene ofte byr på resepsjonsproblemer, og at dette gjelder i betydelig større grad for de minoritetsspråklige elevene enn de med norsk som morsmål. For elever med norsk som morsmål vil et grunnleggende begrepssystem tilegnes i relativt tidlig alder og stadig være i utvikling. Språkstimuli i både primær- og sekundærdiskursen i kombinasjon med felles referanserammer og bakgrunnskunnskaper vil i de fleste tilfeller sørge for at majoritetsspråklige elever har gode forutsetninger for å forstå tekstene de møter i skolen. Minoritetsspråklige elevers utgangspunkt er ofte annerledes. Mange av disse elevene mangler norskspråklig stimulans i primærdiskursen samtidig som de referanserammene og bakgrunnskunnskapene etnisk norske elever besitter, kan være mindre utviklet hos denne elevgruppen. Disse faktorene vil spille inn i minoritetsspråklige elevers resepsjon av tekster de leser og deres evne til å identifisere og tolke metaforer.

Funnene i undersøkelsen viser også at minoritetsspråklige elever som tilsynelatende mestrer språket godt, og som behersker den muntlige delen av målspråket feilfritt, likevel møter utfordringer i tolkning og forståelse av tekst. I mange tilfeller er det metaforene som skaper resepsjonsproblem. Dette understreker viktigheten av å vurdere lærebokteksters språklige tilgjengelighet og øke bevisstheten rundt språkets betydning for elevenes læring.

## **7.2 Videre forskning**

Resultatene fra denne studien er basert på to minoritetsspråklige elevers lesing av to ulike tekster. Når det dreier seg om et så lite antall informanter og tekster, skal man være forsiktig med å dra allmenne konklusjoner som generaliserer en større gruppe. I valget om å bruke en abduktiv tolkningsstrategi ligger det likevel en mulighet for å fremsette noen konklusjoner som utgjør en mulig eller sannsynlig forklaring av datamaterialet. Disse sannsynlige hypotesene kan igjen utgjøre forskningsobjekt i senere studier. Av resultatene fra studien er det flere områder det kunne vært særlig interessant å studere videre. Funnene viser at minoritets elever som behersker målspråket godt muntlig, fortsatt møter utfordringer i tolkning og forståelse av tekst. Det vil derfor være av stor betydning for minoritetsspråkliges opplæring at lærere er bevisst det faktum at muntlige ferdigheter ikke alltid speiler elevenes evne til å tolke og forstå tekst. Funnene viser at dette også gjelder minoritetsspråklige elever som er født og oppvokst i Norge, og som har vært omgitt av norsk språk i hele sitt liv. Av den grunn hadde det vært interessant å se videre på sammenhengen mellom minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter og deres resepsjon av tekst.

Funnene i studien viser to ulike resultater når det gjelder sammenheng mellom forståelse av teksters mikro- og makronivå. Resultatene til Hanas viser at manglende forståelse av tekstenes mikronivå, altså enkeltord, setninger og fraser, har en innvirkning på hennes forståelse av tekstenes innhold og tema – altså makronivå. Darsi ser derimot ut til å oppnå forståelse på makronivå selv om tekstenes mikronivå byr på utfordringer. Hun har med andre ord lært seg å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon, noe som i hennes tilfelle kompenseres for manglende ferdigheter i andrespråket. Selv om disse resultatene peker i hver sin retning, betyr

ikke det at de ikke kan ha en sammenheng. En mulig årsak til Hanas resultater kan være at hun har hatt lite fokus på, og opplæring i, å trekke ut vesentlig informasjon, og henger seg lett opp i tekstens ordnivå. Som jeg har vært inne på ved flere anledninger, er dette noe som også Vigdis Alver ser tendens til i sitt arbeid med minoritetsspråklige elever. Dari på den andre siden ser ut til å mestre kunsten å skille ut viktig informasjon. Dette gjør det interessant å se på flere minoritetsspråklige elevers lesing av teksters makronivå, og eventuelt å gjøre en effektstudie som kan bidra til å kartlegge om det å lære elever å skille ut viktig informasjon kan bidra til å kompensere for andre manglende språkferdigheter i målspråket.

### **7.3 Didaktiske implikasjoner**

Det didaktiske aspektet ved studien har til nå vært bakt inn i avhandlingen uten å utgjøre en egen tekstdel. Jeg har derfor valgt å samle ulike didaktiske aspekt som har vært nevnt underveis i et avsluttende kapittel om didaktiske implikasjoner.

Norsk skole har i lang tid hatt tradisjon for å jobbe for at alle elever skal ha lik mulighet for utvikling og læring, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn. Dette er noe som også presiseres i den gjeldende læreplanen (jf. s. 4). Når ulike studier viser at lærere i stor grad benytter seg av og styres av læreverk i undervisning, er det viktig at disse er bygd opp med et språk som er tilgjengelig for alle, slik at alle elever blir gitt lik mulighet for læring og utvikling. Dette innebærer at det må rettes oppmerksomhet mot språket brukt i lærebøker og annet undervisningsmaterieell, og at språklig tilgjengelighet i bøkene må vurderes. Funnene fra denne studien peker i retning av at lærebokforfattere i liten grad tar hensyn til den flerspråklige situasjonen i norske klasserom. Det ser ut til at prinsippet om universell utforming (jf. s. 4) får lite oppmerksomhet i forlagene, lærebokforfattere henvender seg i større grad til den norske gjennomsnittselevens identitet og ferdighetsnivå, og læreboktekster kommer ofte uten ordlister eller begrepsavklaringer. Disse faktorene sammenlagt medfører at majoritetsspråklige elever har bedre forutsetninger for å tolke og forstå fagstoffet de får presentert i lærebøkene, noe som kan være en medvirkende årsak til det spriket vi ser mellom minoritets- og majoritetsspråklige elevers prestasjoner i norsk skole.

Utfordringer er en naturlig følge av å utdanne seg på et annet språk enn morsmålet. Dette fordi minoritetsspråklige elever må arbeide aktivt med det språklige i tillegg til generelle faglige utfordringer i skolen. I denne studien er det særlig metaforene som har fått fokus, og hvilken rolle de spiller i minoritetsspråklige elevers resepsjon av tekst. Vi har sett at metaforene i stor grad finnes i elevenes lærebøker. Siden pedagogiske tekster skal bidra til læring og samtidig være en støtte i denne læringsprosessen, må forfatterne av tekstene ta i betraktning at språket bør være utfordrende og nøyaktig på samme tid. Utfordrende og nøyaktig språk er noe metaforer kan bidra til, men dette avhenger særlig av en faktor, nemlig det at elevene må være bevisst at en metafor er en metafor. Mangler denne innsikten, kan bruk av metaforer resultere i misforståelser og resepsjonsproblemer.

I mange tilfeller er det vanskelig for elever å forstå at et ord eller uttrykk er metaforisk. Slik jeg ser det, er det to mulige årsaker til dette. Den ene er at metaforene blir sett på som døde eller konvensjonaliserte. Disse metaforene vil da fremstå som enkle og logiske uttrykk for de som er vant til å bruke dem. Dette betyr ikke at situasjonen er den samme for elever som kan kalles nybegynnere i faget, eller nybegynnere i språket. Det er derfor viktig å vise frem, forklare og diskutere ulike fags metaforer med elevene for nettopp å fremme forståelse og språklig bevissthet. For å gjenta Askeland, så er det å lære seg et fag, i mange tilfeller det samme som å tilegne seg de viktigste metaforene i faget.

Den andre årsaken til at mange elever har vanskeligheter med å forstå at et ord eller uttrykk er metaforisk, er at metaforer svært sjelden er eksplisitt markert i lærebøkene. Selv om de to læreboktekstene i denne studien inneholder et bredt spekter av metaforer, hadde ingen av dem tilhørende ordforklaring eller metaformarkør. Med tanke på at læreboka skal være til støtte i elevenes læringsprosess, kan dette, som jeg tidligere har vært inne på, være tegn på at lærebokforfattere tar for lite hensyn til den flerkulturelle situasjonen i norske klasserom. Mange av metaforene representert i disse tekstene kunne blitt introdusert ved hjelp av grafiske markører eller similer. Lynne Cameron og Alice Deignan foreslår bruken av komparative ord (som...), analogi (på samme måte som...) og semantisk språk (vi kaller det...). Det er også mulig å introdusere metaforer ved å be elevene forestille seg at en ting er noe annet, eller å trekke oppmerksomhet mot metaforene ved å bruke anførselstegn. På denne

måten plasseres det tematiske konseptet i en ramme, og blir lettere å kjenne igjen for eleven (Cameron & Deignan, 2003). At metaforene ser ut til å bli brukt uten videre markering eller forklaring, kan tyde på en manglende bevissthet om språket brukt i lærebøker og dets betydning for læring. Dette understreker viktigheten av lærerens rolle som støttespiller i leseprosessen og som formidler eller bindeledd mellom læreboka og eleven.

Når man ut fra resultatene ser at mangel på kjennskap til enkeltord i stor grad blir avgjørende for resepsjon av tekst, blir det også viktig at skolen legger til rette for å utvikle både bredde og dybde i de minoritetsspråklige elevenes vokabular. Funnene i denne studien viser at det vil være avgjørende for minoritetsspråklige elever å arbeide systematisk med språket og med å videreutvikle sine lese- og skriveferdigheter, selv om de har vært omgitt av norsk språk i mange år. Hvis man lykkes i dette, vil også disse elevene ha et godt utgangspunkt for å få tilgang til den kunnskapen som ligger innbakt i lærebøkene, samt at de blir utstyrt med de verktøyene som skal til for å kunne uttrykke seg tydelig og nyansert. Det å strekke seg etter å gi alle elever like gode forutsetninger i møte med storsamfunnet ved å minske forskjellen mellom ulike gruppers prestasjoner i skolen vil ikke bare være avgjørende for enkelteleven, men også for samfunnet i sin helhet med tanke på å utjevne sosiale ulikheter knyttet til etnisitet.

#### **7.4 Avsluttende kommentar**

Motivasjonen bak denne studien har gjennomgående vært å øke både egen og andres bevissthet og kunnskap rundt minoritetsspråklige elevers lesing. Jeg håper at denne studien kan bidra til å øke både lærere, lærebokforfattere og andre fagfolks bevissthet og kunnskaper om vanskeligheter knyttet til minoritetsspråklige elevers lesing av læreboktekster samt mulige årsaker til resepsjonsproblemer. Det ville også ha vært heldig hvis studien kunne bidra til å rette fokus mot språket brukt i lærebøker, særlig metaforbruk, og hvilke konsekvenser det kan ha for minoritetsspråklige elever å utdanne seg på et språk som har et begrepssystem som i stor grad preges av metaforer. Som tidligere nevnt, vil det å bli bevisst metaforenes rolle i det norske språket forutsette en utvidet forståelse av hva en metafor er. I og med at metaforene nå er innarbeidet i så stor grad at de blir sett på som nødvendige, vil en slik utvidet

forståelse være en viktig del av elevenes språkutvikling og språklæring. Metaforene kan i mange tilfeller fungere som hjelpsomme språklige grep, men som resultatene fra studien viser, kan også metaforene bidra til misforståelser og resepsjonsproblemer. Det lærere da må bli flinkere til, er å vise frem fagenes metaforer og øke elevenes bevissthet rundt metaforenes rolle i begrepssystemet. På denne måten vil man kunne hjelpe elevene til å se at metaforene kan fungere som et bindeledd mellom ukjent og kjent kunnskap.



## 8. Litteratur

Aakvaag, G. C. (2008) *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D. & Torvatn, A.C. (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Alver, V.R. (2004). Å Lese tekster på andrespråket: et undervisningseksempel fra mellomtrinnet. I Selj, E., Ryen, E. & Lindberg, I. (red.) *Med språklige minoriteter i klassen – Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Asdal, F.A. & Justdal, H. (2006). *NB! Norsk boka 8*. Oslo: Damm

Aske, J. Larsen, S., & Rossland, K. (2006). *Neon 8*. Oslo: Samlaget.

Askeland, N. (2006). Metaforar i fagtekstar og lærebøker. I Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (red.). *Å lese i alle fag* (s.88-108). Oslo: Universitetsforlaget.

Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon – om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforignal i seks læreverk for ungdomstrinnet 1997-99*. Avhandling for graden dr. philos. ved Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Bacon, F. I Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. I *Qualitative Inquiry* 2006 vol.12, s. 219 Hentet 17.11.14, fra <http://qix.sagepub.com/content/12/2/219.full.pdf+html>

Berge, K.L. (2005) Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen, A, J. & Nome, S. (red.) *Det nye norskfaget* (s.161-187) Bergen: Fagbokforlaget

Berge, K.L., Maagerø, E., Coppoc, P.J., Halliday, M.A.K., Martin, J.R. & Hasan, R. (1998). *Å skape mening med språk*. Oslo: Cappelen

Boers, F. (1997). *When a Bodily Source Domain Becomes Prominent: The Joy of Counting Metaphors in the Socio-Economic Domain*. I Gibbs, R. & Steen, G. *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Hentet 03.03.14, fra:  
<http://site.ebrary.com/lib/histno/docDetail.action?docID=10482364>

Bourdieu, P. (1990) *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press

Bourdieu, P. & Wacquant, L,J,D. (1993) *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Samlaget (oversatt av Bjørn Nic. Kvalsvik)

Cameron, L. & Deignan, A. (2003). Combining Large and Small Corpora to Investigate Tuning Devices Around Metaphor in Spoken Discourse. I *Metaphor and Symbol Volume 18, Issue 3*. (s.149-160). Hentet 19.03.15, fra:  
[http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327868MS1803\\_02](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327868MS1803_02)

Claudi, M.B (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011) *Research methods in education*. London & New York: Routledge.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gadamer, H.G. (2010) *Sannhet og Metode*. Oslo: Pax Forlag

Gee, J.P (2012) *Social Linguistics and Literacies – ideology in discourses*. London & New York: Routledge.

Golden, A. (2005). *Å gripe poenget - Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen*. Avhandling for graden dr. philos. ved Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Golden, A. & Kulbrandstad, L.I (2007). *Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring*. I NOA, norsk som andrespråk. Årgang 23 2/2007, s. 33-66. Hentet 19.02.15, fra: [http://web.novus.no/NOA/NOA\\_2007-2.pdf](http://web.novus.no/NOA/NOA_2007-2.pdf)

Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I Holter, H & Kalleberg, R. (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring - En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet , Sluttrapport*. Hentet 16.10.14, fra: <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/SMUL.pdf?epslanguage=no>

Jensen, M. & Lien, P (2006). *Fra Saga til CD 8B*. Otta: Forlaget Fag og Kultur

Knudsen, S.V. & Aamotsbakken, B. (2010). *Resepsjonsteorier* i Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (Red.) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.

Kövecses, Z. (2002). *Metaphor – A practical introduction*. New York: Oxford University Press.

Kulbrandstad, L.I. (1998). *Lesing på et andrespråk – en studie av fire ungdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Avhandling for graden dr. philos. ved Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling – teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju, 2.utg.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lakoff, G. (2014) *Mapping the brain's metaphor circuitry: metaphorical thought in everyday reason*. I *Frontiers in Human Neuroscience*, Volume 8, Article 958. Hentet 06.02.15, fra <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fnhum.2014.00958/abstract>

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003) *Hverdagslivets metaforer – fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo: Pax Forlag AS. (Oversatt av Mie Hidle)

Lippe, B. (1999). *Metaforens potens: Essays*. Oslo: Forlaget Oktober.

Lovdata (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, hentet 21.11.14, fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_2)

Lægred, S. & Skorgen, T. (2006) *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag.

Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

Matre, S., Berge, K.J., Evensen, L.S., Fasting, R., Solheim, R., Thygesen, R. (2014) *Developing National Standards for the Teaching and Assessment of Writing*, Normprosjektet.

Maagerø, E. (2010). Teksters tilgjengelighet. Fagspråk. I Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s.185-200) Oslo: Novus Forlag

Meld.St. 30 (2004). *Kultur for læring* (Meld.St 30, 2003-2004) Hentet 16.10.14, fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Moskvil, E.M. (2006). Når den minoritetsspråklege møter fagteksten. I Maagerø, E &

Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget

Peirce, C.S. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. Ed. by Justus Buchler. New York: Dover.

Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

PISA (2009). Program for International Student Assessment, *Resultater fra leseprøvene i PISA*, Hentet 21.10.14, fra: <http://www.pisa.no/resultater/lesing.html>

PISA (2012). Program for International Student Assessment. *Fortsatt en vei å gå*, s.288. Hentet 21.10.14, fra: [http://www.pisa.no/pdf/pisa\\_2012/pisa-rapport2012.pdf](http://www.pisa.no/pdf/pisa_2012/pisa-rapport2012.pdf)

Skjelbred, D., Solstad, T. og Aamotsbakken, B (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Støren, L. A, Helland, H. & Grøgaard, J.B, (2007). *Og hvem stod igjen...?* Sluttrapport fra prosjektet *Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. Rapport 14/2007. Oslo: NIFU STEP.

Svennevig, J. (2001) *Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction*. NORskrift 103, s. 3-22.

Utdanningsdirektoratet (2014a). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 16.10.14 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Utdanningsdirektoratet (2014b). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 01.12.14, fra: [http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter/?read=1](http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/?read=1)

Utdanningsdirektoratet (2014c). *Formål*. Hentet 01.12.14, fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Utdanningsdirektoratets langtidsplan for læremiddelarbeid 2013-2016*. Hentet 10.02.15, fra:  
<http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Laremiddel/Langtidsplan-laremiddelarbeid-2013-2016.pdf?epslanguage=no>

Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, S. (1993). *Tekst og kontekst – en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelens Forlag a.s.

Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, Språk og Kultur – språkutvikling fra til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Yin, R. K. (1994). *Case study research : design and methods*. California: Sage

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

Før lesingen:

- Har eleven et annet morsmål enn norsk? I tilfelle, hvilket?
- Hvilket land er eleven født i?
- Hvis eleven ikke er født i Norge, hvor lenge har eleven bodd i Norge?
- Hvilket språk snakkes i hjemmet?
- Har eleven søsken? I tilfelle, hvilket språk kommuniserer søsknene på?

Etter lesingen:

- Hva tror du er det overordnede budskapet i denne teksten/Hva handler teksten om?
- Var det noe du synes var vanskelig å forstå i teksten? I tilfelle, hva?

Deretter: Gå inn i metaforer og metaforiske uttrykk i tekstene for å se på hvordan elevene tolker og forstår disse.

# KREATIVITET

Fantasi handler i stor grad om å finne på, dikte opp og lyve. I fantasiens verden kan alt skje: En reise til Mars er unnagjort på et mikrosekund. På et øyeblikk kan all verdens rikdom bli din. Du kan bli kjæreste med hvem du vil. Eller du kan bli tidenes superhelt. For i fantasien har du all makt!

## ALL MAKT TIL FANTASIEN!

Ingen tror at fotballspillerne på Barcelona eller Manchester United blir gode uten trening. Du kommer langt med talent, men det er tusenvis av repetisjoner og timelange treninger som gjør at du blir best i verden. Slik er det med fantasi og kreativitet også. Kreativiteten er som en muskel: Den må trenes opp for å bli større og bedre. Det er gøy å være kreativ, å finne opp noe nytt, å tenke annerledes. Men ofte er det en liten bremse i hodet som gjør at vi er redde for å dumme oss ut. I stedet for å ta sjansen på å prøve ut noe nytt, er vi redde for hva andre vil tro om oss.

Den franske forfatteren Jules Verne skrev om kopimaskiner, reiser til månen og fartøyer som kunne seile under vann, allerede på 1800-tallet. Folk var enige om at han hadde god fantasi, men det var jo bare tull og tøys det han skrev. Men ideene hans fikk også noen til å undre seg: «Hm, kanskje det faktisk kan gå an?» Å ha god fantasi er det samme som å ha evnen til å forestille seg noe som ikke allerede finnes. Av og til er det viktigere å stille spørsmål enn å få svar. Det viktigste fantasien kan hjelpe oss med, er å tenke nytt og annerledes.

## ØS AV BRØNNEN DIN

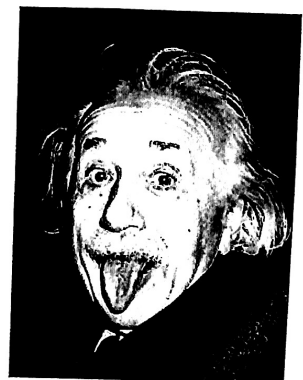
Det er blitt fortalt at en mor en gang oppsøkte den store vitenskapsmannen Albert Einstein. Hun ville vite hva slags bøker barna hennes skulle lese for å bli dyktige og framgangsrike. Ingen kunne vel gi et bedre svar på dette spørsmålet enn et geni som Einstein, mente hun.

- Eventyr, lød Einsteins kortfattede svar.
- Men etter det? fortsatte moren.
- Flere eventyr, svarte Einstein.
- Jo, men så, da? Nå begynte hun å bli utålmodig.
- Enda flere eventyr.

Da gikk hun. Kanskje trodde hun at vitenskapsmannen fleipet med henne, men han mente alvor. Einstein visste at eventyr utvikler fantasien. Og uten fantasi kan vi ikke forstå hvordan verden fungerer, og hvordan mennesker tenker.

## VISSTE DU AT?

Ordet kreativ kommer fra det latinske ordet *creare*, som betyr å skape noe eller sette sammen kjente elementer på en ny måte.



Albert Einstein (1879–1955)



## VISSTE DU AT?

Da Apollo 11 landet på månen i 1969, var raketten full av feil – mer enn 20 000 feil, faktisk. Men raketten kom likevel fram. Dermed hadde Neil Armstrong og de andre astronautene skrevet verdenshistorie – ikke dårlig!



Stig Hjerkin Haug (1966 –) har tidligere utgitt bøkene *Kreativ ABD* og *Lær å fly*. I tillegg er han grunnlegger av Stig og Stein Idélaboratorium og utdanningen Sertifisert Idéastronaut. Stig er alltid mest fornøyd når han arbeider med ting han overhodet ikke kan noe om, da er han mest kreativ!

I den norrøne mytologien het det seg at all klokskap lå i Mimes brønn. Fra den kunne gudene øse opp de vakreste ord og de klareste tanker. Vi mennesker er så heldige at vi er utstyrt med ikke mindre enn to brønner. Den ene brønnen heter *erfaring*, og den inneholder alt det du selv har opplevd, prøvd og funnet ut. Den andre heter *kunnskap*. Der finner du det du har lært av familie, venner, lærere, bøker, filmer, aviser osv. Erfaring og kunnskap er viktig, men enda viktigere er det kanskje at du kan bruke fantasien til å snu erfaringen på hodet og skape nye ideer og tanker.

## IDÉMYLDRING OG TANKEKART

I startfasen av en skriveprosess er poenget å jobbe fram flest mulig ideer. Det er det vi kaller *idémyldring* eller *brainstorming*. Når du skal skrive en tekst om et emne, begynner du med å skrive opp alle ideene og tankene du kommer på, i stikkordsform. Ikke tenk på om du skal bruke alle ideene, det bestemmer du seinere. Da får du et *tankekart* – en oversikt over ideene og tankene dine. Alle ideer og innspill skal møtes med en positiv holdning. Motforestillinger og kritikk kan være ødeleggende. Det viktigste er aldri å si «nei, det går ikke» eller «dette har vi prøvd før».

## IDÉØDELEGGJERNE

Stig Hjerkin Haug arbeider i et av Norges sprøeste reklamebyråer. Det heter *stigogstein*. Haug mener at det han kaller «JA, OG-holdningen» er viktig for å få fart på idéprosessen. Ingen er tjent med *bare* å se begrensningene. Det verste Haug vet, er de såkalte «idéødeleggerne». De klapper aldri noen på skulderen eller skryter av gode ideer. I stedet finner de alltid feil og mangler ved ideene dine. Slike mennesker vil aldri klare å skape noe nytt. Haug mener at de bør få gult kort og sendes en tur på gangen. Idéødeleggerne bør lære seg aldri å si nei, men bare «JA, det var en god idé, OG så kan vi gjøre ...»

Oppfinneren Thomas A. Edison fant fram til mer enn tusen måter å *ikke* lage ei lyspære på. Da han ble spurt om han ikke syntes det var frustrerende å gjøre så mange feil, svarte han nei. For hver gang han mislyktes, kom han nærmere løsningen. Slik kan det være for en tekstforfatter også. Kanskje må du forkaste en haug med ideer. Kanskje må du skrive teksten om igjen flere ganger, men hvis du når målet ditt, er det absolutt verdt strevet.

Det er ingenting i veien for å sette seg et uopnåelig mål. «I dag skal jeg skrive verdens beste tekst» kan være et flott mål. Uopnåelige mål tvinger deg bare til å være kreativ. Men hvordan skal du oppnå målet ditt? Det er et godt spørsmål. Det viktigste er kanskje å finne ut hva som skal til for at noe skal bli «verdens beste tekst». En ting er i hvert fall sikkert: Ingen tekster blir gode uten at vi arbeider med dem.



Thoughts on art, av Robert Semeniuk.

### TANKENS TRE RETNINGER

Grovt sett kan vi si at tankene våre beveger seg i tre retninger: mot det nære, mot det som ligner, og mot det som er motsatt. Når du idémyldrer, kan du prøve å gruppere ideene og tankene i tre kategorier: *nærhet*, *likhet* og *kontrast*. Hvis du tenker på ord i forbindelse med jul for eksempel, og hele tankekartet består av gjenstander som befinner seg ved juletreet eller på julebordet – altså *nærhet* – kan du prøve å styre prosessen mot det som *ligner*, og det som er *kontraster*:

### NØKKEWORD: JUL

#### Nærhet

juletre  
julegaver  
julemat  
julesanger  
julefest

#### Likhet

ferie/fri  
bursdag  
snø  
påske/religion  
familie


#### Kontrast

sommer  
sult  
fattigdom/nød  
ikke feire jul  
krangling

### DET ER LOV Å LEKE!

Når du skal komme på ideer og boltre deg i fantasiens verden, er det viktig å leke seg. Å leke, det er alvor, det. Det er i leken vi finner de beste ideene – om vi er barn, unge eller voksne. Å leke er morsomt, for vi vet ikke helt hvordan det kommer til å ende. Vi må legge bort alle regler, oppskrifter og bruksanvisninger. Likevel kan det være lurt å ha noen gode arbeidsvaner for at du skal få mest mulig ut av fantasien og kreativiteten din.

### Vedlegg 3: Teksten "Eventyret viser oss virkeligheten" fra læreverket *Fra Saga til CD 8B*

 Tor Åge Bringsværd: Eventyret viser oss virkeligheten

DET FINNES EN del som mener at eventyr er virkelighetsflukt. Slik går det an å snu tingene på hodet. For er det noe eventyr, lignelser og fantasirike bilder kan hjelpe oss til, så er det vel nettopp å *forstå* virkeligheten. Slik at ikke alt blir borte i en grå tåke av gangetabeller og stresskofferter.

Vi *trenger* eventyret. Ikke bare som en underholdende lek, men som en måte å formidle idealer og livsvisdom på. En snarvei til hjerte og forstand. Det er nemlig alltid oss selv vi møter – forkledd som hekser og prinsesser, dyr og troll.

Folkeeventyr er fantasifortellinger som har vandret fra munn til øre til munn til øre fra tidenes morgen. Ingen vet hvem som først «fant på dem». De er felleseie. De forteller om hvordan folk lever og har det med hverandre, de tar ofte utgangspunkt i hverdagen, men har aldri følt seg forpliktet til å holde seg til det som folk flest anser som rimelig og sannsynlig. Her tar man ikke fem øre for å bruke usynlighetskappe – det hadde vært noe å gjemme seg i når skattefuten banket på døren. Eller syvmilstøvler – noe å lengte etter i en tid da all transport gikk med hest og kjerre. For ikke å snakke om hvor deilig det kunne vært – i en tid full av hungersnød og uår – å ha en duk som kunne trylle frem all verdens mat og drikke bare en sa «Bord dekk deg!». Slik speiler eventyrene folks håp og drømmer.

Eventyrene har en stil, en form, som er deres kjennemerke. For eksempel har de en standardåpning: «Det var en gang». Og ofte har de en klisjéaktig slutt også: «Og så levde de lykkelig alle sine dager» eller «Og er de ikke døde, så lever de ennå». Eventyrene er nemlig slett ikke redd for klisjeer, de er ikke redd for de kunstgrepene som folk kjenner igjen. Snarere tvert imot, og de vet at publikum venter det nettopp slik. Det er slik vi vil ha det. Vi vil ha tretallsregler og gjentakelser. Vi vil at kongen skal være konge med stor K, og at trollet skal ha stor T. Vi vil ha stiliserte personer: vi vil at helten i utgangspunktet skal være den som ingen tror duget til noe som helst – en stakkars Askefis. Vi vil at han en kort stund skal være til spott og spe – men vi vet, hele tiden, at han er bedre enn som så, vi vet nemlig noe som ikke brødrene og faren og naboene aner det minste om, vi vet at han er helten. Vi vet at han er en slags Bruce Wayne – for å ta et eksempel fra tegneseriene. Og vi liker at det er slik. Vi liker hemmelige helter. (Vi liker at ingen vet at Bruce Wayne egentlig er Batman, eller at Clark Kent er Supermann.) Men når situasjonen virkelig krever det, da trer vår helt frem, da blir han den han virkelig er ...

Takket være Asbjørnsen og Moe fikk vi samlet inn det meste av vår gamle eventyrskatt. Det var en god og nødvendig gjerning. Mange rynket på nesen av eventyrene den gang. De var liksom ikke «fine» nok. Bare hundre år tidligere hadde til og med en såpass fornuftig mann som Holberg stemplet dem som «ammestuesnakk» og simpelt tøv som helst burde forbyes! Men Asbjørnsen og Moe så det heldigvis annerledes ... og for det skal vi være dem evig takknemlige.



## Vedlegg 4: Transkripsjon Hanas

### ”Eventyret viser oss virkeligheten” - *Fra Saga til CD 8B*

**Rød = Hanas, Blå= intervjuer, Svart = kommentar**

Metaforer	Hanas	Kommentar/transkripsjon
34.Å <i>snu tingene på hodet</i>	Nei	Underprojisering
35.Å <i>bli borte i en grå tåke</i>	Nei	”Hva menes med at noe blir borte i en grå tåke?” ”At idean din ska liksom gi, gå bort, æ vet ikke, te en anna plass?” Underprojisering
36.En <i>sнарvei</i> til hjerte og forstand	Nei	”Nei.” Underprojisering
37.Å <i>vandre fra munn til øre til munn til øre</i> fra tidenes morgen	OK	
38.Her <i>tar man ikke fem øre</i> for å bruke usynlighetskappe	Nei	”Hva betyr det når man sier at man ikke tar fem øre for å gjøre noe?” Rister på hodet. Underprojisering
39.Slik <i>speiler</i> eventyrene folks håp og drømmer	OK	
40.Når situasjonen virkelig <i>krever</i> det	OK	
41.[...] <i>stemplet</i> dem	Nei	”Hva betyr det å stemple noen eller noe i denne sammenhengen?” ”Æ tenke på sånn maskin æ!” – Slår handa i bordet. ”hehe”. ”E det å undertrykk dæm på en måte?” Eleven tolker metaforen noe bokstavelig.
42.Men Asbjørnsen og Moe <i>så</i> det heldigvis annerledes	Ok	
43. Det er altså med god grunn at de har <i>fått hver sin pidestall</i> i norsk kulturhistorie	Nei	Mangler kjennskap til ordet pidestall, altså mangler kjennskap til enkeltord.
44. Pidestaller gjør oss ofte <i>blinde</i> av ærefrykt	OK	
45. For mye respekt kan <i>lamme</i>	Nei	”For mye respekt kan lamme. Hva betyr det i denne sammenhengen?” ”Da tenke æ på sånn

		<p>slapp å... at man ikke, at musklan funke ikke.”</p> <p>”Men når noen er lammet da? Hvis f.eks du har for mye respekt for meg, så kan du bli lammet. Hva menes med det?” ”Æ veit ikke om det er positivt eller negativt på en måte!”.</p> <p>Underprojisering - eleven klarer ikke å tolke metaforens betydning. Har kjennskap til enkeltordene, men forstår ikke relasjonen mellom kilde- og måldomene</p>
46. Deres skriftlige gjenfortelling er med årene blitt <i>oppøyet</i> som ”den eneste riktige”	Nei	Vet ikke hva oppøyet betyr – har derfor ikke tilgang til noe domene.
47. Eventyrene sluttet å <i>flagre omkring</i> [...]	Nei	<p>”Tidligere i teksten ble jo eventyrene sammenlignet med en sommerfugl. Hva menes når de skriver at eventyrene sluttet å flagre omkring?” ”Kanskje fordi dem bynt å sjå det som va virkeligheten, tenke æ å.” -</p> <p>Underprojisering</p>
48. [...] de ble <i>stiftet til papiret</i> av en <i>ivrig penn</i>	Nei	<p>”At man fikk masse idea å bynt å liksom fort sæ å skriv, for dæm har lyst på det her.” – Tolker metaforen bokstavlig – henger seg opp i ”ivrig penn”</p>
49. Eventyrene er først og fremst <i>levende</i> beretninger	Nei	Vet ikke hva en beretning er – har derfor ikke tilgang til noe domene.

## ”Kreativitet” – Fra NB! Norsk boka 8

Rød = Hanas, Blå= intervjuer, Svart = kommentar

Metaforer	Hanas	Kommentar/transkripsjon
50. All makt til fantasien	Nei	<i>Ehm.. vet ikke? Altså hvis vi gir alt d du har da, te din fantasi, sånn oppi hodet tenke æ. Måtte ha mye hjelp.</i>
51. Du kommer langt med talent	Ok	
52. Kreativiteten er som en muskel	Ok	
53. En liten brems i hodet	M.h	<i>”Hva er det de mener med dette?” Hanas trekker på skuldrene. Må bruke metaforen i en annen sammenheng. ”Hvis jeg sier at jeg har så lyst på hytta i helga å stå på ski, men jeg har en vond fot som bremser meg. Skjønner du hva det betyr da?” ”Ja. At det på en måte stoppe dæ te å gjør ting du har lyst t.”</i>
54. Øs av brønnen din	Nei	<i>”Hva menes med dette da?” Hanas trekker på skuldrene. Ler litt. Vet ikke hva øse er. Mangler tilgang til kildedomenet. Må først forklare hva øse er, for så å bruke begrepet øse i suppe-sammenheng.</i>
55. Snu erfaringen på hodet	Nei	<i>”Hva betyr det å snu noe på hodet?” ”At man bytte på en måte erfaring.. nei.” Gir opp. Sier hun ikke forstår.</i>
56. Få fart på ideprosessen	Nei	<i>”Hva menes det med å få fart i en ideprosess? Skjønner du hva de mener med dette i denne sammenhengen?” ”Nei æ tenkt bare på holdninga æ. D va det eneste æ tenkt på.” ”At?” ”Atte liksom holdning” Henger seg opp i begrepet ”holdning” som kommer tidligere i setninga, og får derfor ikke med seg resten av setningen. Henger seg opp i enkeltord. Forstår ved å bruke metaforen i</i>

		en annen sammenheng, men har da fått så mye hjelp at jeg ikke kan "godta" svaret som forstått.
57. Ingen er tjent med...	Nei	"Hva betyr det å være tjent med noe?" Stillhet. "Usikker?" "Ja".
58. Å se begrensningene	Nei	"En begrensning er jo ikke noe man kan se. Hva mener de med det i denne sammenhengen?" Stillhet. "Nei?" "Nei".
59. Få gult kort ...	Ok	"Hva menes med at de bør få gult kort?" "Da tenke æ liksom på fotball, å sånn som gult kort, og hvis du.. eeemh... å liksom ta en tur, tenk over godt, kom tebake på nytt. Litt usikker på om hun faktisk forsto meningen når jeg hører igjennom lydopptaket. Men jeg tror hun forsøkte å vise at hun forsto når hun sa "å liksom ta en tur, tenk over godt, kom tebake på nytt.
60.[...] kom han nærmere løsningen	Ok	En konvensjonalisert/etablert metafor
61.[...] forkaste en haug med ideer	M.h	"Hva menes med dette?" Stillhet. "Vet du hva å forkaste betyr?" "Nei, har glømt det". Mangler tilgang til kildedomenet. Forklarer hva ordet betyr, gjentar metaforen. "Forstår du nå?" "Ja! At du liksom må ta bort alle idean dine"
62.[...] når målet ditt	Ok	
63.[...] tankene våre beveger seg i tre retninger	Ok	"Hva tror du de mener når de sier at tankene våre beveger seg i tre retninger?" "Mhm... Nærhet, likhet og kontrast" - Viser at hun har fulgt med i teksten ved å gjenta noe av det som står. Har tydelig brukt en del energi på å huske disse tre kategoriene, nærhet, likhet og kontrast. "Mhm. Men en tanke befinner seg i hodet vårt" "Ja" "Og den

		<p>beveger seg jo ikke sånn egentlig.” ”Nei”</p> <p>”Klarer du likevel å forklare hva de mener med dette i denne sammenhengen?” ”At du på en måte tenke... på tre ting..nei.” ”Jo, men fortsett på det du tenker på nå”. Gir opp, men tror fortsatt hun har forstått meningen, men sliter med å forklare det med andre ord.</p>
64.[...] og <i>boltre deg</i> i fantasiens verden	Nei	<p>”Vet du hva å <i>boltre seg</i> betyr?” ”Nei. E d ikke at du på en måte kjæm dæ inn eller nå sånn så dær. At du ska kom dæ inni fantasien må en måte?” Veldig nære riktig tolkning, men det veldig usikker på om hun hadde forstått dette uten støtte fra lærer.</p>
65. Det er i leken <i>vi finner</i> de beste ideene	Ok	
66.Vi må <i>legge bort</i> alle regler, oppskrifter og bruksanvisninger	Nei	<p>”Hva mener de med dette” ”Æ skjønt ikke akkurat den sætningen der. Akkurat t d temaet her.” Ser ikke sammenhengen mellom setningen og tematikken.</p>



## Vedlegg 5: Transkripsjon Dari

### ”Eventyret viser oss virkeligheten” - *Fra Saga til CD 8B*

**Rød = Dari, Blå= intervjuer, Svart = kommentar**

Metaforer	Dari	Kommentar/transkripsjon
67.Å <i>snu tingene på hodet</i>	Ok	
68.Å <i>bli borte i en grå tåke</i>	Nei	”Hva menes med dette?” ”Tåke e jo nå som, hvis du blir bort da, i en tåke, da e d jo liksom bort da! Ehm... Da kjæm det kanskje ikke tebacke” Underprojisering
69.En <i>snarvei til hjerte og forstand</i>	Nei	”En snarvei til hjerte og forstand. Hva mener de egentlig med dette?” ”Nån gang så kan jo... vil vi jo ha eventyr da, og det e kanskje veien t.. nei æ veit ikke æ, kanskje dem vil ha.. vi ønske eventyr” Underprojisering
70.Å <i>vandre fra munn til øre til munn til øre fra tidenes morgen</i>	Ok	
71.Her <i>tar man ikke fem øre for å bruke usynlighetskappe</i>	Nei	”Hva menes med at man ikke tar fem øre for å gjøre noe?” ”Fem øre e jo lite da, ehm... og... man kan jo ikke bruk nåkka med det” Underprojisering
72.Slik <i>speiler eventyrene folks håp og drømmer</i>	Nei	”Hva mener de med dette?” ”At vi kanskje tenke.. drømme og håp da...ehm når vi ser på eventyr og.. nei når vi høre eventyr og sånt da, så tenke vi kanskje på drømman og håpan vårres i framtida”. Har misforstått. Med hjelp så kommer hun fram til riktig tolkning. Dette tok likevel for lang tid til at jeg kan kode resultatet som M.h.
73.Når <i>situasjonen virkelig krever det</i>	Ok	
74.[...] <i>stemplet dem</i>	M.h	”Hva vil det si at man stempler noe eller noen?” ”Ka e ammetuesnakk?” – Henger seg opp i enkeltord. ”Tøys og tøv” ”Å ja.” ”Men hva betyr det at han stemplet noe eller noen?” ”At man liksom slår fast nåkka? Og det gjør kanskje han i eventyran sine? At han liksom ment d eller...” ”Ja, men Holberg har ikke skrevet disse

		eventyrene, men har lest dem og deretter stemplet dem som ammetuesnakk. Men det jeg lurte på, er hva det betyr å stemple noe eller noen?” ”Han ment kanskje at dem va ammetuesnakk da. At eventyran va det. Det va tøv.”
75. Men Asbjørnsen og Moe så det heldigvis annerledes	Ok	
76. Det er altså med god grunn at de har fått hver sin pidestall i norsk kulturhistorie	Nei	”Hva menes med dette? Vet du hva en pidestall er?” ”Nei, at dem kanskje e ganske kjent da i norsk historie?” – Gjetter seg fra ut fra kontekst. Forteller hva en pidestall er, og sammenligner det med en opphøyd stol eller søyle. ”Men dem kan jo ikke vær en pidestol!” ”Nei, så hva menes med dette?” ”Ehm... at dem kanskje va som... en krakk blir jo kanskje ikke sett så stort på, nei æ veit ikke æ... hehe” Mangler kjennskap til enkeltord, men klarer heller ikke å projiserer betydningen når hun får forklart ordet.
77. Pidestaller gjør oss ofte blinde av ærefrykt	M.h	”Hva mener de når de skriver at noe gjør oss blinde?” ”Det får oss te å tenk liksom annerledes på d da, atte det liksom gjør oss...ehm...” ”Hvis jeg sier at jeg var så forelsket at jeg ble helt blind” ”Å ja, at man ser den andre sida av forelskelsen på en måte! Det man liksom ikke så før.” Konteksten spiller en avgjørende rolle for forståelsen.
78. For mye respekt kan lamme	Nei	”Hva betyr det at for mye respekt kan lamme?” ”Hvis vi gir noen masse heder og ære så kan det... så kan den tingen bli litt dårlig på en måte, atte...” ”For hva betyr det å være lammet?” ”At du ikke kan gjør nåkka... fysisk.. For my respekt kan gjør at vi... æ veit ikke” Er inne på noe, men stoler ikke nok på seg selv til å fullføre tankerekken.
79. Deres skriftlige gjenfortelling er med årene blitt opphøyet som ”den eneste riktige”	Ok	
80. Eventyrene sluttet å flagre omkring [...]	M.h	”Et eventyr flagrer jo ikke. Hva menes med dette?” ”At det kanskje ikke gikk fra generasjon til generasjon

		lenger, æ veit ikke.” Trenger bekreftelse underveis for å fullføre tankerekken sin.
81. [...] de ble <i>stiftet til papiret av en ivrig penn</i>	Nei	”Hva betyr det at noe blir stiftet til papiret av en ivrig penn?” ”At de ble skrevet ganske fort kanskje? At det ble skrevet mange eventyr.” Bokstavelig tolkning, dobbel metaforikk.
82. Eventyrene er først og fremst <i>levende</i> beretninger	Nei	”Hva betyr det at eventyrene er levende beretninger?” ”En beretning e jo en, på en måte en retning da... Nei æ vet ikke æ. Ka e en beretning egentlig?” Kjenner ikke til ordet beretning. Forklarer at beretning er mer eller mindre det samme som en fortelling. ”Men er fortelling er jo ikke noe levende som går og tenker og puster, så hva... (blir avbrutt) ”Nei, men dem e, dem e liksom fortsatt sentral! Som no liksom, som før. Selv om handlinga e litt sånn fra gammeldags” Kjenner ikke til enkeltordet beretning, og henger seg opp i dette. Får en forklaring men underprojiserer likevel.

## ”Kreativitet” – Fra NB! Norsk boka 8

**Rød = Dari, Blå= Intervjuer, Svart = kommentar**

Metaforer	Dari	Kommentar/transkripsjon
83. All makt til fantasien	Nei	”Hva menes når de sier at vi skal gi all makt til fantasien?” ”Emh.. at vi må prøv å tenk mer på fantasi da, og gi mer av det vi, emh... Det e litt vanskelig” Underprojisering
84. Du kommer langt med talent	ok	
85. Kreativiteten er som en muskel	ok	
86. En liten brems i hodet	nei	”I teksten står det at det ofte er en liten brems i hodet som gjør at vi er redde for å dumme oss ut. Hva menes med en liten brems i hodet?” ”Nån gang kan det kanskje vær litt vanskelig, ehm... at d e nåkka som kjem i veien. ”Klarer du å bruke metaforen i en annen sammenheng?” ”Nån gang så får jo æ sjøl og.. det e litt vanskelig å tenk da, å bruk fantasien og sånt! Men det spørsmålet der va litt vanskelig.” Underprojisering
87. Øs av brønnen din	ok	Har tilgang til alle begrepene. ”Brønnen e kanskje hjernen, og at du ska bruk den da”
88. Snu erfaringen på hodet	Ok	
89. Få fart på ideprosessen	ok	
90. Ingen er tjent med...	nei	”I teksten står det at ingen er tjent med bare å se begrensningene. Hva betyr det at noen er tjent med noe?” ”Å ha hatt nåkka fra før av liksom... Kanskje at det man tren... hvis man liksom trene på det og gjør det bedre, så får man kanskje... (pause) ”Jeg oppfattet ikke helt hva du mente nå. Kan du prøve å si det en gang til?” ”Ehm, alle e jo ikke skapt te å få liksom. Det e jo kossn man får det da liksom. Det e jo trening og det at.. det som ligg bak det å få d liksom.. ehm,

		<p>ja.” (slik jeg forstår dette forsøker hun nå å forklare at man må jobbe for å tjene penger) ”Men hvis jeg sier at jeg ikke er tjent med å gjøre deg en tjeneste. Hva mener jeg da?” ”At du ikke e den rette personen til å gjør det der.” ”Tja, eller at jeg ikke får noe igjen for å gjøre det” ”Å ja, sånn ja!”</p> <p>Underprojisering</p>
91. Å se begrensningene	nei	<p>”Kjenner du til ordet begrensning?” ”Ehm, nåkka som e liksom.. Det e så og så langt, det e begrensninga på en måte. For eksempel å skriv en fagtekst. At det ikke kan gå litt lenger enn det liksom.” ”Mhm, da har du en begrensning. Men hva betyr det når de sier at man ikke er tjent med bare å se begrensningene?” ”Æ skjønt den ikke heilt æ” Underprojisering</p>
92. Få gult kort ...	ok	<p>”en advarsel kanskje” ”At dem ikke ska gjør d lenger”</p>
93.[...] <i>kom han nærmere</i> løsningen	ok	
94.[...] <i>forkaste</i> en haug med ideer	ok	
95.[...] <i>når</i> målet ditt	ok	
96.[...] tankene våre <i>beveger seg</i> i tre retninger	ok	
97.[...] og <i>boltr</i> deg i fantasiens verden	ok	
98. Det er i leken <i>vi finner</i> de beste ideene	ok	
99. Vi må <i>legge bort</i> alle regler, oppskrifter og bruksanvisninger	Ok	