

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Når is framstår som hardt vann

Om metaforer i elevtekster skrevet av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet

—

Vegard Dørum

*Masteroppgave i Lærerutdanning, 5.-10. trinn
Mai 2015*

Sammendrag

Metaforer er ofte noe som er problematisk når man snakker om minoritetsspråklige elever og skriveopplæring på andrespråket, og denne teksten ønsker å utfordre problematikken rundt temaet. Masterbesvarelsen handler om læreres erfaringer med metaforer i skriveopplæringen av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet, og om metaforer blir brukt skriftlig av minoritetsspråklige elever, hvordan de kan deles inn, hvordan lærere jobber med metaforer, samt hvilke holdninger og forventninger lærerne har til metaforbruk hos elever med norsk som andrespråk.

I dette prosjektet er det flere datasett. Jeg har analysert seks tekster fra *God nok i norsk?*-prosjektet og ti skoletekster fra minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Fem av tekstene handlet om boken *Pitbull-Terje går amok*, mens de andre fem var en gjenfortelling fra filmen *Matilda*, basert på den kjente boken av Roald Dahl. I tillegg er det gjennomført fire forskningsintervjuer med erfarne lærere som jobber med norsk til daglig, og som har lang erfaring med flerspråklighet og norsk som andrespråk.

I undersøkelsen er elevtekstene analysert med utgangspunkt i Lakoff og Johnsons (2003) inndeling og beskrivelse av metaforer. Elevene viser gjennom egne tekster hvordan de aktivt strukturerer sin egen og andre menneskers posisjon i forhold til fysiske og abstrakte deler av virkeligheten ved bruk av ulike typer metaforer. Samtalene med lærere viser til problematiske sider ved skriveopplæringen, men gir samtidig et nyansert bilde der også metaforer kan tolkes som en ressurs innen flerspråklig skriveopplæring.

Prosjektet retter søkelyset mot språkforskeres og offentlige dokumenter holdninger til elevenes metaforbruk. Til sammen fordrer dette en større oppmerksomhet mot sammenhengen mellom minoritetsspråklige elevers tekstarbeid og metaforbegrepet i seg selv, noe som kan være nødvendig dersom dette skal inngå i en diskusjon om hva som er god skriveopplæring på andrespråket.

Forord

Metaforer var i utgangspunktet noe jeg ikke hadde reflektert mye over tidligere, men det ble noe jeg fattet interesse for etter en samtale med Frøydis Hertzberg, Rita Hvistendahl og Jon Magne Vestøl på et møte i Tromsø høsten 2013 i forbindelse med et styreverv jeg har i ProTed, Senter for fremragende lærerutdanning. Takk for at dere viste interesse for mitt prosjekt, og for at dere ville dele deres tanker og ideer med meg i en hektisk lunchpause.

Jeg har vært heldig og fått besøkt fire lærere som har hjulpet meg med prosjektet. Takk for at dere ville dele deres erfaringer med en nysgjerrig student. Dere har viktige erfaringer, gode refleksjoner og fremsto som flotte lærere i løpet av våre samtaler. Minst like viktig er de fem elevene som har bidratt med tekster i prosjektet. Det er imponerende at dere ville dele egenproduserte tekster, skrevet på et språk dere er i ferd med å lære, og jeg er dypt takknemlig for den tilliten dere har gitt meg.

Prosjektet har fått midler fra *Kompetanse for Mangfold*, og jeg har i den forbindelse blitt inkludert i forskergruppa *Flerspråklighet og Flerkulturell Opplæring*. Tusen takk for gode diskusjoner og for at dere har tatt imot meg som en kollega. Jeg ønsker spesielt å takke Marit Sundelin som tipset meg om hvor spesiell verbfrasen *å slå* er på norsk.

Hilde Sollid har vært min veileder gjennom dette prosjektet, noe som har gitt dette prosjektet et kraftig løft. Hilde - du har vært min viktigste kilde til ideer, inspirasjon og refleksjoner. De lange samtalene vi har hatt sammen har alltid inspirert meg til å strekke meg lengre. Takk for at alltid har gitt så mye av deg selv i de ulike møtene vi har hatt sammen.

Stian – takk for alle kaffebesøk, bilturer, og alle de middagene vi har spist sammen den siste tida. Det har gitt meg en mulighet til å gjøre noe annet i en tid der jeg bare ser, hører og snakker om metaforer. Mamma og pappa – takk for all støtte, tålmodighet og for at dere alltid har tro på meg.

Tromsø, mai 2015

Vegard Dørum

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Tema.....	1
1.2 Problemstillinger	3
1.3 Strukturen i teksten.....	4
2 Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Sentrale begreper	5
2.1.1 Flerspråklig, tospråklig eller minoritetspråklig?	5
2.1.2 Metaforer og noen nærliggende begreper	7
2.1.3 Mellomspråk og ukonvensjonelle metaforer	11
2.2 Tidligere forskning	12
2.2.1 Metaforforståelse hos minoritetspråklige	12
2.2.2 Forventer vi metaforer i elevtekster?.....	13
3 Metode og datamateriale	15
3.1 En fenomenologisk tilnærming	15
3.2 Valg av kvalitativ metode	15
3.3 Innsamling av datamateriale.....	16
3.3.1 Utvalg av informanter	16
3.3.2 Tekster fra boka <i>God nok i norsk?</i>	17
3.3.3 Skoletekster	18
3.3.4 Kvalitative forskningsintervju	21
3.4 Analyse av materiale	22
3.4.1 Analyse av tekst	22
3.4.2 Transkribering og analyse av intervju	24
3.4.3 Analyse ved hjelp av dataprogrammet NVivo	25
3.5 Kommentarer til metoden.....	26
4 Analyse av data	27
4.1 Tekster fra minoritetspråklige elever	27
4.1.1 Funn i <i>God nok i norsk?</i> -tekstene	27
4.1.2 Funn i skoletekstene om <i>Pitbull-Terje</i>	31
4.1.3 Funn i skoletekstene om <i>Matilda</i>	35

4.2 Intervjuer med lærere	37
4.2.1 Det vanskelige metaforbegrepet?	37
4.2.2 Tempusbøying av verb	38
4.2.3 Metaforer kan være en utfordring, men også en ressurs	39
4.2.4 Hvordan kan man bruke metaforer i undervisningen?	41
4.2.5 Forventninger til bruk av metaforer	43
4.3 Sammenfatning av sentrale momenter i analysen	45
5 Oppsummering og drøfting av funnene	47
5.1 Konvensjonelle metaforer og den subjektive forståelsen.....	47
5.1.2 Egen oppfatning og rapportering av funn i tekstene	47
5.1.3 Lærernes forståelse og fokus på metaforer i skriveopplæringen.....	48
5.1.4 Elevenes forståelse og bruk av uttrykk i tekstene	48
5.2 Den ukonvensjonelle metaforens opprinnelse og rolle	50
5.2.1 Metafor som overføring – også mellom språk	50
5.2.2 Begreper og ord som esker og etiketter.....	51
5.2.3 Homonymer som metaforer	52
5.2.4 Skrivefeil som metaforer.....	53
5.3 Sammenheng mellom muntlige og skriftlige ferdigheter.....	53
5.4 Hvordan står det til med metaforens status i opplæringa?	55
5.4.1 ”Metaforer kan være vanskelige å forstå...,”	55
5.4.2 ”men det ligger mer bak metaforer enn som så”	55
5.4.3 Forventer vi for lite til elevers bruk av metaforer?	57
5.5 Avsluttende kommentarer	58
Litteraturliste	61
Vedlegg	65

Tabeller

Tabell 1: Reseptive og produktive språkferdigheter	02
Tabell 2: Oversikt over tekster fra <i>God nok i norsk?</i>	18
Tabell 3: Oversikt over innsamlede skoletekster.....	20
Tabell 4: Oversikt over metaforer funnet i <i>God nok i norsk?</i> -tekstene.....	27
Tabell 5: Oversikt over metaforer funnet i skoletekstene om <i>Pitbull-Terje</i>	31
Tabell 6: Oversikt over metaforer funnet i skoletekstene om <i>Matilda</i>	35

1 Innledning

1.1 Tema

Temaet i avhandlingen er motivert av min interesse for språklig mangfold. Som snart nyutdannet norsklærer er det interessant å reflektere om hvordan man kan møte et mangfoldig og flerspråklig klasserom på en best mulig måte. Språklig mangfold handler ikke bare menneskers evne til å snakke flere språk. Dersom en utelukkende tar utgangspunkt i bare ett språk, kan man også finne et stort mangfold av uttrykksmåter.

Vi uttrykker oss ofte i bilder, kanskje oftere enn hva man tror. Enkelte ganger kan man ”*snakke rett fra levra*” eller ”*smøre tjukt på*”. Dette er noe som beriker og gir dybde til språket. Lakoff og Johnson (2003) skriver i boken *Metaphors We Live By* at metaforer ikke bare er grunnleggende i dagligtalen, de er også sentrale i menneskers handlings- og tankemønstre. Metaforer kan derfor si noe om hvordan mennesker i et språksamfunn sammenlikner ulike deler av virkeligheten (Lakoff og Johnson, 2003; Gibbs, 2008). Tittelen på avhandlingen er et eksempel som har dukket opp i arbeidet med undersøkelsen. Det er ikke en konvensjonell metafor som vi ofte finner i dagligtalen, men *hardt vann* kan være et eksempel på noe en minoritetsspråklig elev kan finne på å skrive dersom hun eller han har glemt hva *is* er på norsk.

Ideen om å se på metaforer i sammenheng med flerspråklighet, kom i en lunchpause da jeg ble fortalt om *medaljens bakside*, ett kjent eksempel fra doktorgradsavhandlingen til Lise Iversen Kulbrandstad (1998). Hun undersøkte leseforståelse hos minoritetsspråklige elever og oppdaget at metaforiske uttrykk kunne være vanskelig å forstå av elever med norsk som andrespråk. Når man bruker betegnelsen andrespråk, er det et forenklet uttrykk som vedrører alle språk en person kan, og som ikke regnes som morsmål eller førstespråk. I forlengelsen av dette er det gjort studier (for eksempel Golden 2010) som tar for seg minoritetsspråklige elever og metaforforståelse.

Forståelse er viktig i en språkinnlæringsprosess. Det er ukontroversielt å påstå at det blir vanskelig å kommunisere dersom den mangler. Fokuset på metaforer blir derfor relevant i

diskusjonen om hva som er god andrespråksopplæring, et syn som også til dels gjenspeiles i offentlige dokumenter. *Mangfold og mestring* er en offentlig utredning fra 2010 som fokuserer på flerspråklige barn og voksne i opplæringssystemet. I utredningen går det fram at minoritetsspråklige elever i stor grad bruker de samme læremidlene som majoritetsspråklige. Behovet for språklig forbedring presiseres når det gjelder klarhet og tekstsammenheng. Og forfatterne bak dokumentet, også kjent som Østberg-utvalget, etterlyser samtidig økt oppmerksomhet rundt metaforer i språket (NOU:2010:7, 2010, s. 350).

Metaforer blir omtalt i *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*.

Læreplanen opererer med tre taksonomiske nivåer, der metaforer ikke blir nevnt før nivå 3. Under hovedområdet *lese og skrive* er det meningen at ”*elevene skal gjenkjenne de språklige virkemidlene gjentakelse, sammenlikning og metaforer*” (Utdanningsdirektoratet, 2007a, s. 8). Å gjenkjenne betyr ikke nødvendigvis å forstå uttrykkene i dybden, og det stilles heller ingen klare forventninger til at elevene aktivt skal bruke metaforer i egne tekster i begynnelsen av språklæringsprosessen.

Innen språkpedagogisk litteratur (se for eksempel Aasen, 2012, s. 132; Börenstam og Huss, 2001, s. 31; Engen og Kulbrandstad, 2004 s. 26) er det vanlig å framstille språklige ferdigheter i en tabell der det skilles mellom muntlige og skriftlige ferdigheter på den ene aksene, samt reseptive og produktive ferdigheter på den andre:

	Muntlige ferdigheter	Skriftlige ferdigheter
Reseptive ferdigheter	LYTTE	LESE
Produktive ferdigheter	SNAKKE	SKRIVE

Tabell 1: Reseptive og produktive språkferdigheter (Kulbrandstad og Engen, 2004, s. 26).

Tabellen viser at ferdigheter som å lytte og lese, regnes som reseptive språkferdigheter. Og det er den reseptive siden av språkferdighetene ser ut til å få all oppmerksomhet når det gjelder minoritetsspråklige elever og metaforer. Den produktive siden av tabellen, det som dreier seg om å snakke og skrive, ser ut til å være et område det er lite kunnskap om og forventninger til når det gjelder minoritetsspråklige elever og metaforer.

Denne avhandlingen har derfor gitt meg en mulighet til å kombinere min interesse for flerspråklighet og språklige bilder med skrivepedagogikk. Jeg ønsker derfor å bruke anledningen til å utforske den produktive siden av språkferdighetstabellen, og spesifikt den delen som angår skriving. Jeg er nysgjerrig på om minoritetsspråklige elever bruker metaforiske uttrykk skriftlig, og med tanke på manglende forventninger fra offentlige styringsdokumenter, undrer jeg samtidig på hva slags rolle det har i skriveopplæringen på andrespråket.

1.2 Problemstillinger

Hittil har jeg skrevet om min nysgjerrighet rundt flerspråklighet, metaforer og skriveopplæring. Jeg kommer videre til å presentere sentrale avgrensninger ved å formulere flere problemstillinger. Min overordnede problemstilling er:

”Hvilke erfaringer har norsklærere med metaforer i skriveopplæringen hos minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet?”

Den overordnede problemstillingen besvares med utgangspunkt i 5 delproblemstillinger:

1. *Bruker minoritetsspråklige elever metaforer i egne tekster?*
2. *Hvilken type metaforer bruker minoritetsspråklige elever i egne tekster?*
3. *Hva kan lærere fortelle om hvordan de bruker metaforer i skriveundervisningen?*
4. *Oppfatter lærere metaforer som en ressurs eller utfordring i opplæringen?*
5. *Hvilke forventninger har lærere til når minoritetsspråklige elever tar i bruk metaforer?*

Den overordnede problemstillingen inneholder to begreper som trenger presisering. Det første er *erfaringer*. Begrepet er vidt, men jeg innså på et tidlig stadium at det kunne være mye kunnskap å hente hos lærere som underviser i norsk som andrespråk. Og begrepet *erfaringer* er forsøkt spesifisert ved hjelp av delproblemstillingene som tematiseres i neste avsnitt. Det andre begrepet som må forklares er *metaforer*. Det er flere måter å forstå det på, alt fra idiomatiske uttrykk og ordtak til mer innebygde og hverdagslige overføringsbegreper som

datamus, datavirus og *trojaner*. Jeg har en vid forståelse av metaforbegrepet som baserer seg på Lakoff og Johnson (2003) teoretiske rammeverk, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.

De fleste delproblemstillingene har som hensikt å operasjonalisere begrepet *erfaringer*. Unntaket er de to første som direkte spør etter elevers bruk av metaforer i egne tekster. Den overordnede problemstillingen bygger på en innledende hypotese om at minoritetsspråklige elever gjør det. Dette har sammenheng med hyppig frekvens av metaforiske uttrykk i vanlig dagligtale, og hensikten med de første delspørsmålene er å bekrefte eller avkrefte om minoritetsspråklige elever bruker metaforer i egne tekster, og eventuelt få rede på hvilke metaforer de bruker. Et positivt svar på den innledende hypotesen vil fungere som et argument for å legitimere relevansen til den overordnede problemstillingen, og hvorfor det er viktig. De andre delspørsmålene er med på å operasjonalisere erfaringsbegrepet, og jeg spør etter erfaringer i undervisningssituasjoner, arbeidsmetoder, holdninger og forventninger. Med andre ord kan man mer generelt spørre om metaforer er noe som blir prioritert av lærere som jobber med skriveopplæring på andrespråket.

1.3 Strukturen i teksten

Besvarelsen består av fem kapitler. I neste kapittel vil det teoretiske grunnlaget for teksten bli gjennomgått med tilhørende begrepsavklaringer. Kapittel tre handler om metode, der jeg viser hvordan jeg har gått fram for å samle inn og analysere de ulike datasettene som analyseres i kapittel fire. Funnene blir drøftet og i kapittel fem og tilhørende konklusjoner presenteres før teksten avsluttes. Jeg har valgt å legge ved alle tekstene som ble samlet inn fra feltarbeidet i ungdomsskolen, men velger samtidig å ikke legge ved tekstmateriale som er publisert tidligere.

2 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet vil presentere det teoretiske rammeverket i undersøkelsen. Først gjøres dette ved at jeg gjør rede for min egen forståelse av begreper som er sentrale i prosjektet. Deretter presenteres tidligere forskning som er relevant i sammenheng med metaforer og skriveutvikling på andrespråket.

2.1 Sentrale begreper

Flerspråklighet og *metaforer* er to sentrale begreper som prosjektet er basert på. Det første begrepet kan forveksles med en stor mengde med nærliggende begreper, og jeg er fristet til å skrive at flerspråklighet opptrer som det kjære barnet med sine mange navn. Men det er likevel ikke tale om synonymer, og en mer presis formulering kan føre til at man velger å oppfatte det flerspråklige begrepsapparatet som et nettverk der termene belyser ulike sider ved samme sak. Noe liknende kan sies om metaforer, men på den andre siden er det noe uklart med begrepet.

2.1.1 Flerspråklig, tospråklig eller minoritetspråklig?

Generelt sett er det å beherske, bruke og være følelsesmessig knyttet til to eller flere språk, noe som innebærer så mange variable faktorer at det ikke lar seg gjøre å avgrense det presist og i få ord uavhengig av formål og situasjon (Engen og Kulbrandstad, 2004). Det er utfordrende å presentere de ulike sidene ved begrepet flerspråklighet, og mange forskere har prøvd å definere det gjennom tidene (Vulchanova, Asbjørnsen, Åfarli, Riksem, Järviviki og Vulchanov, 2012). En utfordring som melder seg når man forsøker å avklare eller avgrense et ganske vidt begrep som flerspråklighet, er potensielle konnotasjoner og beslektede begreper som ofte blir brukt mer eller mindre synonymt med begrepet. *Tospråklighet* er et slikt begrep. Engen og Kulbrandstad (2004) viser til flere definisjoner på vide og snevre oppfatninger av hva det vil si å være tospråklig. Likevel problematiserer de definisjonene siden de bare baserer seg på ferdigheter som kriterium for å være tospråklig. Ferdighets- eller kompetansekriteriet alene kan være problematisk når en skal avgjøre hvem som er tospråklig. Dette er bare ett av flere perspektiver, og menneskelige situasjoner og holdninger til språket kan også være relevante i oppfattelsen av hvem som kan kalles tospråklig (Engen og Kulbrandstad, 2004). Tove Skutnabb-Kangas tar utgangspunkt i mer enn bare kompetanse når

hun beskriver hva som kan bidra til å klassifisere en person som tospråklig. Dette oppsummerer hun i en mulig definisjon på det hun kaller for *ideal tospråklighet*:

Tvåspråklig är den som har en möjlighet att fungera på två (eller flera) språk, antingen i enspråkiga eller tvåspråkiga samfund i enlighet med de sociokulturella krav på en individs kommunikativa och kognitiva kompetens som dessa samfund och individen själv ställer, på samma nivå som in födda talare, samt en möjlighet att identifiera sig positivt med båda (eller alla) språkgrupperna (och kulturerna) eller delar av dem (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 93).

For å være tospråklig etter Skutnabb-Kangas (1981) må en oppfylle ett av fire kriterier: *opphav, kompetanse, funksjon og identifikasjon*. Når man trekker fram en elevs opphav, noe som er relevant for deltakerne i undersøkelsen, kan begrepene *simultan og suksessiv tospråklighet* være relevante å bruke. Börenstam og Huss (2001) skriver at det er vanlig å trekke en grense mellom dem ved treårsalderen, mens Berggreen, Sørland og Alver (2012) trekker den samme grensen ved fireårsalderen.

Jeg kommer ikke til å gå i dybden av de ulike kriteriene som kan gjøre en tospråklig etter Skutnabb-Kangas (1981) sin definisjon, på grunn av hensynet til tekstens omfang. I dette prosjektet er funksjonskriteriet mest relevant, men jeg valgte likevel å utdype flerspråklighetsbegrepet ovenfor for å posisjonere meg i den samme forskningstradisjonen som man finner igjen hos forskere som Skutnabb-Kangas (1981), Romaine (1995), Kulbrandstad og Engen (2004) og hos Wagner, Strömqvist og Uppstad (2008). Men før jeg går videre med å beskrive minoritetsspråk, ønsker jeg å trekke fram en advarsel fra Grosjean (2014). Han sier at det er vanlig misoppfatning ved at tospråklige sitter på jevnbyrdig kompetanse på sine språk, noe som har medført at flere forskere (som for eksempel Romaine, 1995; Engen og Kulbrandstad, 2004; Berggreen et al., 2012; Wagner et al., 2008) i stedet velger å snakke om ulike grader av flerspråklighet.

I offentlig sammenheng brukes også begrepet språklig minoritet og minoritetsspråk. *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2007a) er ett eksempel. Et annet er opplæringsloven. I §2-8 blir elever fra språklige minoriteter definert: ”*Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar – Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen*”

(Opplæringslova, 1998). En mer fyldig definisjon kan man finne hos Hyltenstam og Stroud (1991). De definerer det på følgende måte:

En *språklig minoritet* kan da definieras utifrån vilken status och funktion dess språk har i ett givet samhälle. En språklig minoritet föreligger om gruppens språk har begränsade användningsmöjligheter i samhället och täcker ett mindre antal funktioner och domäner (...) Sådana innskränkningar i förhållande till en majoritets språk innebär att minoritetsgruppens möjligheter att innlemmas i samhällets ekonomiska system och till social mobilitet är beroende av att individerna lär sig majoritetsspråket (Hyltenstam og Stroud, 1991, s. 21-22).

Her deler jeg Hyltenstam og Strouds (1991) forståelse av begrepet minoritetsspråk, der bruksmuligheten i samfunnet med tanke på funksjoner og domener er med på å avgjøre hvorvidt en elev kan regnes som minoritetsspråklig eller ikke. Selv om det er vanskelig å si nøyaktig hva som skal til for at en person skal kunne betraktes som flerspråklig med tanke på det store begrepsapparatet rundt temaet, ønsker jeg å bruke begrepet minoritetsspråk konsekvent i teksten.

2.1.2 Metaforer og noen nærliggende begreper

Metaforen har sitt etymologiske opphav fra det greske *metafora* som betyr overføring.

På samme vis som begrepet flerspråklighet, kan også metaforer forstås på forskjellige måter.

Lothe, Refsum og Solberg (2007) presenterer her en ganske vid forståelse av begrepet:

Opp gjennom historien har mange filosofer vært inne på tanken om at alt språk er metaforisk, at et ords *bokstavelige betydning* bare er mulig i den grad ordets metaforiske status er glemt. Allerede i romantikken hevdet tenkere som Jean-Jacques Rousseau, Johann Gottfried Herder, Friedrich W. J. von Schelling og Percy Bysshe Shelley at språket i sin opprinnelse er metaforisk (Lothe et al., 2007, s. 136).

Problemstillingen bruker metaforbegrepet eksplisitt, og hele undersøkelsen hviler på hva jeg legger i begrepet. Å hevde at alt er metaforer vil derfor ikke være hensiktsmessig for prosjektet, fordi en grundig presisering og innsnevring av metaforens betydning vil være viktig for å kunne drøfte funnene i undersøkelsen.

Det er ulike typer metaforer, og Romaine (1995) skriver at metaforen viser til at det eksisterer en relasjon mellom språkets form og innholdsside. Metaforene kjennetegnes ved at det ofte er likhetstegn mellom et saksledd og et bildeledd. I mange tilfeller finner man strukturen "A=B", og "Akhillevs er en løve" er ett eksempel. I setningen kobles løven som symbolet på mot

direkte til Akhillevs for å beskrive ham. Andre strukturer er AB ”*den blinde glassveranda*” og BA ”*tankens flukt*”, og variasjonen, kontrasten eller spenningen som oppstår i disse overføringene er noe som har gjort akademikere nysgjerrige helt siden Aristoteles begynte å studere metaforer (Taverniers, 2006). Noen metaforer er på sin side så konvensjonelle at de ikke lenger oppfattes som metaforer. De har mistet all sin spenning og blir regnet for døde metaforer. ”*Tiden går*” er et slikt eksempel. Et annet er ”*fjellets fot*” og ”*stolben*”. Slike idiomatiske uttrykk kan være vanskelig å identifisere som metaforer (Lothe et al., 2007).

Halliday regnes som grunnleggeren av systematisk-funksjonell lingvistikk. Han diskuterer en del grammatiske fenomener som regnes for ”*metaphorical modes of expression*” (Taverniers, 2006, s. 331). Metaforer kan grovt sett deles i grammatiske metaforer og leksikalske metaforer (Halliday, 1989). I likhet med den klassiske og etymologiske betydningen av begrepet, er overføringen også sentral her.

Grammatiske metaforer handler om grammatiske overføringer. Johansson og Ring (2012) beskriver Hallidays grammatiske metafor ved å vise til hvordan små barn kan peke på det de har lyst på samtidig de sier en lang a-lyd. Dette kan de gjøre lenge før de blir store nok til å ha ordforråd og grammatikk for å uttrykke: ”*jeg vil ha kake*”. Metaforen oppstår som en overføring fordi barnet uttrykker sin intensjon ved hjelp av sin naturlige måte å uttrykke seg på. Halliday regner også nominaliseringer for grammatiske metaforer. Når man i en setning uttrykker betydningsinnholdet av et verb eller et adjektiv med et substantiv, kan man kalle det for en grammatisk metafor. Et eksempel på en slik nominalisering er hvordan *vis* blir til *vishet* (Johansson og Ring, 2012).

Leksikalske metaforer er i motsetning til grammatiske metaforer ikke overføringer i en grammatisk sammenheng. Det er overført bruk av et enkelt ord eller leksem, og de får større oppmerksomhet i dette prosjektet enn grammatiske metaforer. Taverniers (2006) bruker eksemplet *bordben* ved å vise til anatomien og hvordan et ben hos et menneske eller dyr har blitt overført til et møbel.

Hittil i delkapitlet har jeg tatt utgangspunkt i en måte man kan oppfatte metaforer. I tillegg har jeg problematisert at en for vid begrepsdefinisjon kan medføre at prosjektet og

problemstillingen ikke blir forskbar. For å løse utfordringen har jeg videre valgt å ta utgangspunkt i Lakoff og Johnson (2003) sin forståelse av metaforbegrepet. Det er to grunner til dette. For det første skiller de mellom flere typer metaforer. Den andre årsaken er at de i tillegg viser til de overordnede konseptene metaforene er avledet fra. De neste avsnittene vil beskrive de ulike metaforypene.

Lakoff og Johnson (2003) hevder at mennesker ofte oppfatter metaforer som noe språklig eller litterært, et begrep som isolert sett bare gjelder poetiske eller retoriske språkhandlinger uten at det reflekteres over hvor sentrale metaforene er for vår måte å forholde oss til den fysiske virkeligheten. Gibbs (2008) støtter synet og skriver at metaforer er et fundamentalt skjema som vi konseptualiserer virkeligheten og våre aktiviteter i.

Strukturelle metaforer er en type metaforer der et konsept er avledet fra et annet. Lakoff og Johnson (2003) bruker synet på en diskusjon eller krangel som eksempel: *diskusjon = krig*. Metaforer som er avledet fra dette konseptet kan være *”han saboterte mitt argument”* eller *”han tapte diskusjonen”*. Et annet eksempel på et overordnet konsept med et korresponderende sett avledningsmetaforer er: *”tid = penger”*. Begge er noe vi har begrensede mengder av, og ofte kan man høre uttrykk som: *”har du to minutter å låne meg?”*, *”jeg har ikke tid”* og *”han har betalt sin straff”*. Sistnevnte eksempel som avtjent tid fengsel. En annen type strukturelle metaforer er conduitmetaforer, også kalt kanalmetaforer. Det var Michael Reddy som først beskrev disse, men de er litt forskjellige fra andre strukturelle metaforer. Her er også et konsept avledet fra et annet, men for denne gruppen er abstrakte ideer og tanker behandlet som fysiske objekter som sendes via språklig kommunikasjon. Eksempler på en slik conduitmetaforer kan man finne i uttrykkene: *”hun ga meg en idé”* eller *”han sendte meg et blikk”* (Lakoff og Johnson, 2003).

Orienteringsmetaforer er hentet fra den fysiske virkeligheten. De kan variere mellom ulike typer kulturer, men i den vestlige verden kan en ofte høre uttrykk der retningen *opp* er noe positivt, mens *ned* er noe negativt. Dersom en person er deprimert, kan man si at *”han er langt nede”*. Høy status og lav status, som man finner igjen i organisasjonskart, er andre eksempler på orienteringsmetaforer (Lakoff og Johnson, 2003).

Ontologiske metaforer er en annen type metaforer som tar utgangspunkt i mennesket, og hvordan vi foretar ulike avgrensninger. Her er abstrakte konsepter som følelser, aktiviteter og ideer konkretisert som en entitet. Et eksempel er konseptet ”inflasjon = entitet” der følgende uttrykk blir avledet:

- ”Vi må bekjempe inflasjon”
- ”Inflasjonen senker vår levestandard
- ”Å kjøpe eiendom er den beste måten å ruste seg mot inflasjon”

Det abstrakte blir konkret, og inflasjon behandles språklig som et vesen, og ikke som et samfunnsøkonomisk fenomen. Slike konkretiseringer av det abstrakte gjør at vi kan referere til det, måle det, identifisere det, se det som en årsak, etc. Ontologiske metaforer er så grunnleggende og vanlige i språket at vi i mange tilfeller ikke oppdager dem (Lakoff og Johnson, 2003). Her kan man vurdere å regne noen av dem som døde metaforer.

Vi er fysiske vesener, og vår egen kropp har en innside og en utside. En undergruppe av ontologiske metaforer er containermetaforer, og handler om hvordan vi som mennesker projiserer vår aktivitet i andre beholdere. I huset beveger oss fra et rom til et annet, der vi definerer de ut fra bruksfunksjonen. Mennesker setter hele tiden grenser for hvor vi er og ikke er, og vi markerer territoriet med en inn- og utside. Som eksempel kan vi finne på å si at vi er ”inne i skogen”. Her er vårt eget synsfelt relevant for avgrensningene, for eksempel ved utsagnet ”skipet kommer til syne”. Andre eksempler er hvordan aktiviteter, som er abstrakte, blir konkretisert som en entitet eller container: ”Han unngikk å gjøre lekser”. Eksemplet illustrerer at aktiviteten er knyttet til sted. Et annet eksempel er ”Kom i form!”. Men hvor går grensene for form? (Lakoff og Johnson, 2003).

Personifisering er nært knyttet til ontologiske metaforer, og man kan bruke verbalhandlingen i setningen for å avgjøre forskjellen. Lakoff & Johnson (2003) illustrerer også dette ved å bruke inflasjonseksemplet. Tidligere ble inflasjonen noe konkret, noe som måtte forhindres ved å gjøre det til et vesen, men ikke nødvendigvis som et menneske. Dersom vi sier ”inflasjonen spiser opp profitten vår”, er det fristene å kalle det for en personifisering siden å spise er en ordinær handling som mennesker utfører.

Begrepsparet eufemisme og dysfemi er metaforiske, eller nært bundet til metaforen. Lothe et al. (2007) beskriver eufemisme som *god tale*, en forskjønnende eller formildende omtale av noe stygt eller vulgært. Dysfemi er en motsetning der ordene blir brukt i nedsettende betydning.

Metonymier kan være vanskelig å skille fra metaforer (Lothe et al., 2007), men Lakoff og Johnson (2003) setter den refererende funksjonen som en grense mellom dem. Dersom entiteten i metaforen referere til noe annet enn mennesket, er det ikke en personifiserende metafor, men en metonymi. Et eksempel kan være: ”*han liker å lese Hamsun*”, der vedkommende liker å lese bøker som er skrevet av Hamsun. Et annet eksempel er ”*å kjøpe røyk*”. Røyk vil i dette tilfellet være en metonymi for sigaretter. Felles for metaforer og metonymier er at begge er vanlige i språket og kan være vanskelige å oppdage.

Avsnittene ovenfor har vist at metaforer er avledet fra et konsept som er overført til et annet, noe som skjer ved å sette likhetstegn, ”*A = B*” eller ”*tid = penger*”. I mange tilfeller foretas sammenligninger ved bruk av subjunksjonen *som*. Dette er ikke metaforer, men similer.

Eksemplene ovenfor kan kalles for konvensjonelle metaforer. Det vil si metaforer som naturlig er vevd inn i hverdagspråket. Disse kan være kulturavhengige og variere mellom ulike samfunn. Motsetningen til dette er ukonvensjonelle metaforer, det vil si overføringer fra et konsept til et annet som ikke er vanlige i språket. Å kalle *is* for *hardt vann* er ett eksempel, og slike metaforer inkluderes og gis også oppmerksomhet i denne undersøkelsen.

2.1.3 Mellomspråk og ukonvensjonelle metaforer

Mellomspråk er den norske oversettelsen på det engelske begrepet *interlanguage* som ble introdusert av språkforskeren Selinker i 1972 (Brautaset, 2009). Mellomspråkstermen blir blant annet brukt for å beskrive utviklingen som foregår mellom førstespråket og målspråket som skal læres. Innlærere kan vise trekk både fra førstespråket og målspråket, og er noe som utvikler seg over tid (Brautaset, 2009). Tverrspråklig innflytelse som kan oppstå når en suksessivt tospråklig elev lærer seg norsk, vil i dette prosjektet kobles mot ukonvensjonelle metaforer. Årsaken til dette er at metaforer i sin etymologiske forstand handler om overføringer.

2.2 Tidligere forskning

Hittil i teksten har jeg forklart begrepene flerspråklighet og metafor. I dette delkapittelet tar jeg utgangspunkt i tidligere forskning som angår minoritetsspråklige elever og metaforer. I tillegg skal jeg i korte trekk se hva slags forventninger forskere har til metaforer og bruken av dem i skriveopplæringen.

2.2.1 Metaforforståelse hos minoritetsspråklige

Innledningen viste til eksemplet fra Lise Iversen Kulbrandstad (1998) der minoritetsspråklige elever hadde utfordringer med å forstå at metaforen *medaljens bakside* betydde noe negativt. Dette er relevant siden læreboktekster ofte inneholder uttrykk som er svært metaforiske (Alver og Selj, 2009). I norske lærebøker kan en risikere å støte på metaforer som ”*snudd på hodet*”, ”*å være på feil spor*”, ”*på flyttefot*”, ”*å avsløre*”, og det er en generell forståelse blant forskere at metaforer kan gi utfordringer til minoritetsspråklige elever. I Norge er dette grundig dokumentert av Anne Golden. Hun gjennomførte blant annet en studie av minoritetsspråklige elevers forståelse av 50 forskjellige metaforiske uttrykk som finnes i ordinære lærebøker. Undersøkelsen ble gjennomført i form av en spørreundersøkelse på 400 femtenåringer, der omlag 40% hadde minoritetsspråklig bakgrunn. Resultatene viste at minoritetsspråklige elever hadde i gjennomsnitt lavere skåre sammenlignet med de som hadde norsk som morsmål. I tillegg var det større forskjeller, målt i standardavvik, i metaforforståelsen blant de minoritetsspråklige elevene (Golden, 2010).

Minoritetsspråklige elevers utfordringer med å forstå metaforer et majoritetsspråk ser ut til å gjelde utenfor Norges grenser. I Sverige har Sandell og Ring (2012) liknende erfaringer med grammatiske metaforer. De kaller setninger med flere nominaliseringer for ”*packade*”, og at elever har utfordringer med å ”*packa upp*” og dermed forstå innholdet i teksten. Dette gjelder særlig for elevene med svensk som andrespråk.

Jeg ønsker ikke havne i rollen som Kulbrandstad (2003) beskriver som en ”*elendighetsforsker*”. Det er viktig å kartlegge hva elevgruppen har utfordringer med, men man må ikke glemme at de er i en språkinnlæringsprosess. Minoritets elever har minst to språk til rådighet, noe som medfører at han eller hun har flere perspektiver på og flere assosiasjoner

til et fenomen enn den enspråklige (Engen og Kulbrandstad, 2004).

2.2.2 Forventer vi metaforer i elevtekster?

Berggreen et al. (2012) skriver om språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk, og viser til fire sentrale utviklingsfaser i norskopplæringen som angår den produktive delen av språkkompetansen (jf. tabell 1). Det første stadiet er *begynnerspråket* som etableres i den aller første perioden. Den kjennetegnes ved enkle ord, ofte uten bøyingsmønster, og innlærte uttrykk med enkle setningsbindere. Hauge (2014) skriver i forbindelse med memorering at hukommelsen spiller en rolle når man lærer et nytt språk. Eleven skal bygge et indre leksikon som utvikles over tid (Hauge, 2014). Nye språkinnlærere kan likevel ha kompensatoriske ordstrategier som skyldes begrensninger i det norske ordforrådet (Brautaset, 2009; Berggreen et al., 2012). Her bruker Berggreen et al. (2012) eksempelet *pappa-ku* som erstatning for okse, noe som er en overføring og dermed metaforisk selv om den er ukonvensjonell.

Det andre stadiet er *reisverkspråket* der eleven skriver tekster som står tryggere på egne ben. Ordtilfanget er hentet fra hverdagsspråket, men består fremdeles av utenat lærte former og enkle setnings- og frasekonstruksjoner (Berggreen et al., 2012).

Det tredje nivået, *utbyggingsspråket*, er vanlig når målspråket har fått utviklet seg i løpet av to-tre år. I dette stadiet klarer elevene seg godt muntlig og har et opparbeidet ordforråd. Innlæreren har i grove trekk taket på den språklige systematikken i norsk. Bruk av metaforer nevnes ikke på dette stadiet (Berggreen et al., 2012).

Det fjerde stadiet er *mot et jevnaldningslikt norsk*. Det er en fase som man kan være i etter fire-fem år, og ordforrådet vil fremdeles være begrenset. Her skriver Berggreen et al. (2012) at enkelte deler av ordforrådet er krevende å lære, og at dette særlig gjelder for faste uttrykk, idiomer og vanlige metaforer. Likevel er det på dette nivået en kan forvente et gjennomgående naturlig og idiomatisk språk, for eksempel ved skriveing av saktekster. Likevel er individuell variasjon viktig poeng. Elever kan være forskjellige, og disse stadiene bør derfor ses som en forenkling av en mer kompleks virkelighet.

Det er hittil kanskje ukontroversielt å påstå at det eksisterer en oppfatning om at metaforer er noe som forekommer i mer komplekse tekster. Påstanden ser ut til å samsvare med forventninger man kan finne i læreplanen (jf. innledningen). Berggreen et al. (2012) viser til forventningene med utgangspunkt i hva jeg forstår som leksikalske metaforer i avsnittet ovenfor, noe som også støttes av Rose og Martin (2013). Dette ser i tillegg ut til å gjelde grammatiske metaforer, noe som vil øke abstraksjonsnivået i en tekst (Rose og Martin, 2013). Og for å repetere avslutningen i forrige delkapittel, ble det presisert at slike metaforer, i form av nominaliseringer, var noe som elever hadde utfordringer med å forstå. Spesielt for de som får undervisning på andrespråket (Sandell og Ring, 2012).

3 Metode og datamateriale

I dette kapitlet beskrives metoden som teksten bygger på. Dette gjøres ved at jeg først argumenterer for valg av metode. Deretter presenterer jeg datamaterialet, samt hvordan jeg har gått fram for å analysere det. Ethiske refleksjoner og begrensninger med undersøkelsen drøftes underveis.

3.1 En fenomenologisk tilnærming

En fenomenologisk studie beskriver hva mennesker legger i en opplevelse knyttet til en spesifikk erfaring eller opplevelse av et fenomen (Olsson og Sørensen, 2003; Postholm, 2005; Kvale og Brinkmann, 2009). Fenomenologien har røtter i henhold til Husserls filosofi, der forskeren skal prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv. Kunnskap skapes i tenkningen, der objektiv kunnskap og subjektiv kunnskap er flettet sammen. Dette fordi at objektiv virkelighet også er subjektiv virkelighet siden den er oppfattet av mennesker (Olsson og Sørensen, 2003; Postholm, 2005; Kvale og Brinkmann, 2009).

Dersom man knytter en fenomenologisk tilnærming til problemstillingen, kan dette medføre at metaforene kun eksisterer i den grad andrespråklærerne klarer å oppfatte dem. Målet blir da å forstå hvordan lærerne forholder seg til dem didaktisk i sin livsverden, noe som gjør en for vid definisjon av metaforbegrepet problematisk.

3.2 Valg av kvalitativ metode

Olsson og Sørensen (2003) hevder at den kvalitative forskningen arbeider med ustrukturerte problemstillinger der ulike forslag, tanker og ideer suksessivt utdypes og lar en teori vokse fram. Kvantitative metoder jobber mer med forhåndsstrukturerte problemstillinger. De går ofte fra en teori med hypoteser som forkastes eller bekreftes. I mange tilfeller utelukker ikke metodene hverandre, og ofte kan det være hensiktsmessig å kombinere kvalitative og kvantitative metoder.

Kvalitative intervjuer er normalt sett den eneste datainnsamlingsstrategien som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier, og det eneste kravet er at deltakerne har erfaringer med fenomenet som undersøkes (Postholm, 2005). Forskningsintervjuer er i tillegg

hensiktsmessige når man undersøker *opplevelser, følelser og holdninger* til et bestemt tema (Kvale og Brinkmann, 2009). I min problemstilling bruker jeg begrepet *erfaring* som en samlebetegnelse på lærernes opplevelser med og holdninger til metaforer i skriveopplæringen på andrespråket, og metoden er derfor ansett som gitt av problemstillingen.

I tillegg til intervjusamtalene har elevtekster skrevet av minoritetsspråklige elever blitt analysert. Dette er gjort med hensyn til hvorvidt andrespråkselever bruker metaforer i egen tekstproduksjon. Tekstanalysen er gitt av de to første delproblemstillingene, og de bidrar til å argumentere for relevansen til det overordnede spørsmålet.

3.3 Innsamling av datamateriale

Datamaterialet består av tre datasett. Det første datasettet inneholder seks tekster fra boken *God nok i norsk?*, heretter forkortet til GNIN unntatt overskrifter. Det andre settet inneholder ti tekster fra fem gutter som går i tiende trinn på en ungdomsskole. Det tredje datasettet inneholder fire forskningsintervjuer med lærere som underviser i norsk som andrespråk.

3.3.1 Utvalg av informanter

I undersøkelsen har ikke lærerne bare fungert som informanter. I tillegg til å dele egne erfaringer i forskningsintervjuene, har de også vært aktive, og bidratt med råd og hjelp til å samle inn elevtekster. Tiller (2006) er opptatt av hvordan man bruker preposisjoner for å beskrive forskeres rolle i skolen. Jeg forsker ikke *på* skolen, men ønsker å være inkluderende ved å forske *i* skolen og *sammen med* lærerne. Samarbeidspartnere er kanskje et begrep som passer bedre, men på den andre siden ønsker jeg å omtale dem som lærere eller informanter siden samarbeidspartner kan virke litt upresist.

Det har vært viktig å etablere kontakt med informanter på et tidlig tidspunkt i prosessen. Opplæring i norsk som andrespråk kan oppfattes som en spesialisert del av norsklæreryrket, og jeg hadde i dette tilfellet ikke et privat nettverk å ta utgangspunkt i. Et unntak i utvalgsstrategien var det første intervjuet som fungerte som en pilotering av intervju-situasjonen. Det var viktig at informantene kjente meg, slik at hun kunne opptre som ”*kritisk venn*” og gi konstruktive og ærlige tilbakemeldinger etter intervjuet.

For å få tilgang til andrespråklærere og elevtekster, ønsket jeg å komme i kontakt med lærere som engasjerte seg for temaet. Å lete etter gode praksiser virket hensiktsmessig for å komme i dybden av problemstillingen. Jeg valgte derfor å kontakte ulike ungdomsskoler i Nordland, Troms og Finnmark etter hvordan de profilerte mangfold og flerspråklighet på egne hjemmesider. Et slikt fokus på mangfold i elevsammensetningen har fungert som et viktig kriterium i rekrutteringsprosessen.

Det var totalt tre enhetsledere som samtykket til et samarbeid i tillegg til pilotintervjuet, og de kunne sette meg i kontakt med engasjerte lærere som jobber med norsk som andrespråk. I tillegg til å stille opp med en intervjusamtale, hadde lærerne elever som kunne være aktuelle med tekster til undersøkelsen. Men siden det generelt sett er lite kunnskap om bruk av metaforer i elevtekster til minoritetsspråklige elever, var det nødvendig å pilotere en tekstanalyse i forkant av feltbesøkene. Dette ble gjort ved å ta utgangspunkt i tekster fra GNIN-prosjektet av Berggreen et al. (2012). Det spesifikke utvalget på tekstnivå beskrives i de neste to kapitlene.

3.3.2 Tekster fra boka *God nok i norsk?*

Berggreen et al. (2012) skriver at elevtekster kan være til hjelp for å skaffe et bilde av språkkompetansen til elevene. De skriver at GNIN er en invitasjon til observasjoner av ulike tekstfenomener. Invitasjonen har jeg valgt å følge opp, og et utvalg tekster derfra har fungert som en forundersøkelse til prosjektet. Alle tekstene er skrevet rundt bilder og hviler på en narrativ struktur. Det har gitt meg muligheten til å reflektere rundt det språklige innholdet på et tidlig tidspunkt i prosjektet. Tekstene har i tillegg bidratt justeringer på analyseverktøyet (Vedlegg 1) som ble laget på bakgrunn av de metaforiske typologiene som Lakoff og Johnson (2003) fremstiller i sin bok. GNIN inneholder totalt 78 elevtekster, men det var ikke relevant i henhold til problemstillingen å analysere alle siden jeg ønsker å fokusere på ungdomstrinnet. Jeg har i stedet foretatt et strategisk utvalg, der jeg tok utgangspunkt i tekster som var skrevet av elever på 6. eller 7. trinn. Elevene på mellomtrinnet er aldersmessig nærmest elevene som skulle bidra med skoletekster fra ungdomstrinnet. Jeg har da konsekvent valgt å utelukke de yngste fra undersøkelsen. Tekstene er vist til i følgende tabell:

Tekst nr.	Sidetall	Kjønn	Trinn	Førstespråk	Botid i Norge
25	103	Jente	7.	Et sørslavisk språk	2 år
27	110	Jente	7.	Polsk	3 år
36	139	Jente	6.	Dari/persisk	6 år
37	145	Jente	6.	Dari/persisk	7 år
64	207	Jente	6.	Et sørslavisk språk	3 år
66	209	Gutt	6.	Arabisk	6 år

Tabell 2: Oversikt over tekster fra *God nok i norsk?*

Tabellen gir oversikt over tekstene som har pilotert prosjektet. Jeg har valgt å benytte meg av de samme tekstnumrene som Berggreen et al. (2012) bruker i GNIN. Sidetallene er også gjengitt i tabellen sammen med annen metainformasjon som kjønn, trinn, førstespråk og botid i Norge.

3.3.3 Skoletekster

Utvalgsstrategien som ble brukt for å samle inn elevtekster, ble påvirket av et dilemma som reiser et etisk spørsmål, og som i tillegg kan påvirke undersøkelsens metodiske troverdighet. Fra et vitenskapelig perspektiv kan det være viktig at forskeren setter seg inn i datamaterialets kontekst, for eksempel ved å inkludere tekster fra majoritetsspråklige elever til sammenlikning. Jeg har valgt å ikke gjøre dette av flere årsaker. Rent praktisk vil omfanget i prosjektet legge begrensninger på hva som er mulig. Med tanke på språklige og individuelle forskjeller mellom elever, vil ikke dette prosjektet være i stand til å samle inn nok data til å foreta en pålitelig og rettferdig sammenlikning mellom gruppene. I tillegg kan man spørre om elevgruppene er sammenliknbare. Kulbrandstad (2003) beskriver en frustrasjon og en følelse av å begå urett mot tospråklige elever. Selv om man tar utgangspunkt i en flerspråklighetssituasjon, sammenlikner man ofte disse elevene med jevnaldrende enspråklige majoritets elever og enspråklige jevnaldrende i familiens opprinnelige hjemland. Dette blir ikke riktig, og elevens samlende ferdigheter på begge språk kommer ikke fram. Engen og Kulbrandstad (2004, delvis under referanse til Grosjean, 1982) beskriver dette ved å trekke en parallell over til idrettsverdenen:

Å sammenlikne tospråklige elevers ferdigheter på hvert av språkene med ferdighetene til enspråklige er å sammenlikne størrelser som ikke kan jamføres direkte. Francois Grosjean (1982) bruker en parallell til idrettsverdenen for å klargjøre dette: Når vi vurderer en tikjempers prestasjoner på 100 meter, er det helt urimelig å ha spesialsprinterens tider på distansen som målestokk, og en som bare svømmer bryst, får naturligvis bedre resultater i denne øvelsen enn en medley-svømmer! (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 31).

Språksynet som flere forskere legger til grunn, som Grosjean (1982), Kulbrandstad (2003), Kulbrandstad og Engen (2004), Berggreen et al. (2012), har påvirket beslutningen om å kun ta utgangspunkt i hva elevene mestrer, ikke feil og mangler.

Jeg ønsket å få tilgang til autentiske tekster, og jeg ville derfor ikke skape en kunstig situasjon med å gi elevene en oppgave selv. Prinsippet om frivillighet og retningslinjene fra *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora* (NESH) har vært sentralt i utvalgsarbeidet. Innsamling og analyse gjøres på tekster som elevene har skrevet på et språk de er i ferd med å lære seg, noe som stiller strenge krav til min rolle som forsker. Derfor valgte jeg tidlig å samarbeide med lærerne om innsamlingen.

Lærerne ønsket selv å dele ut samtykkeerklæringene til elevene (Vedlegg 2). Jeg tilbød å få de oversatt til elevenes morsmål, men ingen av informantene takket ja til dette. Elevene fikk samtykkeerklæringene på norsk, men de ble forklart hva det dreide seg om. I noen tilfeller der det var nødvendig, var tospråklige lærere involvert for å forklare hvem jeg var og hva jeg var ute etter. Det er viktig at elever og foresatte var innforstått med at det er frivillig å delta i prosjektet, og at læreren ikke hadde noe med prosjektet å gjøre.

På en av skolene jeg besøkte, var det til sammen fem elever på 10. trinn som hadde samtykket til å dele tekstene sine. Læreren ga meg tilgang til elevenes språkperm som inneholdt aktuelle tekster til analyse. Språkpermen er skolens dokumentasjon på kartleggingen av elevene. Den inneholder ulike typer tekster, alt fra korte svar og avkryssingsoppgaver til komplette og sammenhengende tekster. Det var to kriterier som påvirket mine utvalg på stedet. Det første var at tekstene ikke var for gamle siden nyere tekster viser til den mest oppdaterte kompetansen til elevene. Det andre kriteriet var at en lengre tekst som lå nærmere fiksjon, kunne medføre at de inneholdt ord og uttrykk som var nærmere deres hverdagspråk, noe som var ønskelig. Det endelige utvalget presenteres i følgende oversiktstabell:

Tekst	Tema	Førstespråk (L1)	Botid	Vedlegg
Tekst 01	Pitbull-Terje går amok	Tigrinja	1,5 år	Vedlegg 3
Tekst 02	Pitbull-Terje går amok	Kirundi	5 år	Vedlegg 4
Tekst 03	Pitbull-Terje går amok	Thai	3 år	Vedlegg 5
Tekst 04	Pitbull-Terje går amok	Somali	2,5 år	Vedlegg 6
Tekst 05	Pitbull-Terje går amok	Tigrinja	5 år	Vedlegg 7
Tekst 06	Referat fra filmen Matilda	Tigrinja	1,5 år	Vedlegg 8
Tekst 07	Referat fra filmen Matilda	Kirundi	5 år	Vedlegg 9
Tekst 08	Referat fra filmen Matilda	Thai	3 år	Vedlegg 10
Tekst 09	Referat fra filmen Matilda	Somali	2,5 år	Vedlegg 11
Tekst 10	Referat fra filmen Matilda	Tigrinja	5 år	Vedlegg 12

Tabell 3: Oversikt over innsamlede skoletekster

Tabellen viser en oversikt over de ti tekstene som ble samlet inn med løpenummer. I tillegg gir tabellen informasjon om tema, førstespråk, botid i Norge samt henvisning til vedleggsnummeret. I motsetning til den forrige tabellen har jeg ikke lagt inn kolonnene kjønn og trinn siden alle er gutter på tiende trinn. Tekstene i tabellen ble brukt som dokumentasjon på at elevene skal: ”*samtale om innholdet i filmer, dataspill, litterære tekster og teaterstykker*” som er et kompetansemål på nivå 2 i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2007b). De første fem tekstene er fra en arbeidsøkt i februar 2015. Elevene hadde lest *Pitbull-Terje går amok* av Endre Lund Eriksen, der de skulle svare på fem oppgaver som var relatert til teksten. Nedenfor følger en forkortet versjon av oppgavene:

1. Skriv hva du vet om hunderasen pitbullterrier.
2. Hvorfor tror du Terje har kalt seg selv for Pitbull-Terje? Skriv hva du vet om ham.
3. Jim og mamma går på kjøpesenteret. Hva skal de gjøre der?
4. Hva skjer på kjøpesenteret?
5. Les kapittel ”Bunkersen” på s. 91-94. Skriv sammendrag.

Elevene hadde også sett filmen *Matilda* som er basert på boken med samme tittel, av Roald Dahl. Der hadde de i desember 2014 fått i oppgave å skrive et kort referat fra filmen.

3.3.4 Kvalitative forskningsintervju

Jeg har tidligere begrunnet hvorfor det er hensiktsmessig å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer for å svare på den overordnede problemstillingen. Videre vil jeg vise til hvordan jeg har gått fram for å samle inn intervjudata.

”Å *samle inn data*” er i utgangspunktet en uttrykksmåte jeg stusser litt over. Det kan antyde et syn der data er noe konkret som kan samles, løftes og brukes som for eksempel en bok. Dette kan være litt uheldig, for intervjudata er noe abstrakt som skapes i spenningsfeltet mellom forsker og informant (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er en kunnskapstilnærming som er inkluderende ovenfor skolen og harmonerer mer med å forske *sammen med*.

Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill. En fordel med metoden er fleksibiliteten og muligheten for å tilpasse spørsmål underveis. Åpne spørsmål tillater en slik fleksibilitet og spontanitet mellom forsker og deltaker (Christoffersen og Johannessen, 2012). For å beholde fleksibiliteten, valgte jeg å benytte meg av en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 13). Slike guider kan ha ulik grad av strukturering, men for meg var fleksibiliteten viktig. Dette har fungert godt siden samtalene om metaforer noen ganger har tatt ulike retninger.

En potensiell utfordring med kvalitative forskningsintervjuer er at en kan å ende opp med en stor mengde data fordelt på få informanter (Olsson og Sörensen, 2003), noe som stiller metodiske krav til hvordan jeg som intervjulærling praktiserer det som håndverk. Jeg har signalisert ovenfor informantene at jeg ønsker å lære av deres erfaringer, gjerne med praktiske eksempler fra klasserommet. Dette er undersøkt ved å bruke spørreordet *hva*, for senere å følge opp med *hvorfor* og *hvordan*. Samtidig har jeg vært opptatt av å kontrollere min rolle i samtalen ved å spørre: *Du nevnte noe om ... Forstår jeg deg riktig hvis...?*

Når en student med en teoretisk forståelse av et begrep, møter en lærer som jobber med begrepet i praksis, er det viktig at jeg forsikrer meg at vi snakker om samme sak for å kunne svare på problemstillingen. For å få tilgang til lærernes didaktiske erfaringer med begrepet, brukte jeg tekst nummer 66 tekst fra GNIN. Den undersøkte vi sammen i løpet av intervjuet for å se om det var begreper som kunne være overførte. Dette fungerte, men gjorde

intervjuene lange. I stedet valgte jeg å endre fremgangsmåten etter det andre intervjuet. Jeg lagde et ark der jeg definerte metaforbegrepet med ulike eksempler som en briefing før intervjuet startet (Vedlegg 14).

Som studenter med en forskerrolle gjør vi karriere på andres bekostning. Vi kommer blåsende inn i skolen som en tornado, og vi stiller samtidig forventninger om at skolen og lærere skal stille opp for å dele sine erfaringer med oss i en hektisk hverdag. Min rolle og framtidelse har jeg tenkt mye på, spesielt hvordan jeg spør etter metaforer. Det er viktig å man ikke belaster lærerne for mye, eller skaper en følelse av utilstrekkelighet hos dem. De to første intervjuene var greie, noe som informantene selv ga uttrykk for, men jeg sitter med et inntrykk at det var de siste to intervjuene som fungerte best. Det er utfordrende å stille gode spørsmål, noe som tar lang tid å lære.

Hukommelsen er flyktig, og jeg har valgt å bruke diktafon for å dokumentere samtalene. I tillegg ble det skrevet en feltdagbok for de dagene jeg var ute og besøkte de ulike skolene. Jeg regner ikke dagboken for et eget datasett, men som et supplement til intervjuene og som en huskeliste. Loggføring av refleksjoner har blitt gjennomført underveis og rett etterpå mens intervjusamtalen og konteksten rundt var fersk i minnet.

3.4 Analyse av materiale

”Formålet med analysen er å avdekke meningen med spørsmålet, å få frem forutantakelsene som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 196-197). I følgende avsnitt vil jeg redegjøre for strategien som er foretatt med hensyn til analysen av de ulike datasettene.

3.4.1 Analyse av tekst

Tekstene fra GNIN og skoletekstene fra ungdomsskolen er behandlet på samme måte og beskrives derfor samtidig. Behandling og transkripsjonsmetode er inspirert av metoden Berggreen et al. (2012) har brukt for å transkribere og fremstille tekstene fra GNIN-prosjektet. Linjedeling i teksten er gjengitt identisk som originalen og nummerert løpende. Skrivefeil er forsøkt gjengitt i transkripsjonen for å beholde tekstene så autentiske som mulig. For å unngå vesentlige transkripsjonsfeil, har jeg kontrollert transkripsjonene i etterkant.

For å svare på de to første delproblemstillingene har tekstene blitt avkodet etter metaforkategoriene til Lakoff og Johnson (2003). Koding og kategorisering er to begreper som har vært sentrale i analysearbeidet. Koding handler om å sette en merkelapp på et stykke data for å beskrive hva som skjer, mens kategorisering handler om en mer systematisk konseptualisering der man samler flere koder i en og samme gruppe (Kvale og Brinkmann, 2009; Postholm og Moen, 2009; Holliday, 2010). Postholm og Moen (2009) beskriver dette ved å trekke en parallell til fruktdisken der *pærer*, *plommer* og *epler* er koder, mens samlebetegnelsen *frukt* opptrer som kategori.

Begrepene ovenfor er ofte assosiert med *grounded theory*. Teorien og begrepene ble innført i 1967 av Corbin og Strauss (Kvale og Brinkmann, 2009). Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at *grounded theory* er opptatt av å utvikle nye teorier med utgangspunkt i data, noe som står i motsetning til fenomenologiske studier der forskeren undersøker meningen med menneskers erfaringer med et fenomen med utgangspunkt i eksisterende teorier. En rendyrket studie etter *grounded theory* er fullstendig induktiv, der forskeren legger til side subjektive vurderinger og forforståelse, for så å la datamaterialet tale for seg selv (Postholm, 2005). En kan stille spørsmål om det er mulig å legge bort all forforståelse og egen referanseramme i en undersøkelse, og om en rendyrket form for *grounded theory* er mulig. I dette prosjektet er en utvidet forståelse av metaforbegrepet nødvendig, og dette designet ligger derfor nærmere fenomenologien. Postholm (2005) skriver at det likevel ikke er noe i veien for å bruke en kode- og kategoritilnærming innen fenomenologiske studier.

Ovenfor ble *grounded theory* beskrevet som en induktiv metode, med andre ord at man bygger en teori ved å trekke en slutning fra det spesielle til det generelle. Jeg har tidligere nevnt at jeg avkoder tekstene fra en gitt teori. Kodingen er derfor deduktiv ved at jeg går fra det generelle, en bestemt teori fra *Metaphors We Live By* (Lakoff og Johnson, 2003), og jeg trekker videre slutninger om det spesielle som elevtekstene i undersøkelsen representerer.

3.4.2 Transkribering og analyse av intervju

Datasettet inneholder ett pilotintervju og tre forskningsintervjuer som til sammen varer i 2 timer. Dette har resultert i 60,5 sider med transkribert materiale. Pilotintervjuet er inkludert i datasettet siden innholdet er relevant og sammenfatter med hva informantene på ungdomsskolen snakket om.

Underveis i transkriberingen ble alle opplysninger som direkte identifiserer lærere eller skoler anonymisert. Samtalene handlet ikke om enkeltelever siden det ikke var relevant for problemstillingen. Anonymiseringen ble foretatt ved å nummerere skolene, og ved å gi lærerne fiktive navn. Etter transkriberingen ble tekstene bearbeidd. Der ble innholdet meningskondensert, der minimale responser, avsporinger fra temaet og annen irrelevant informasjon ble fjernet. Det viktige var at de samme meningsinnholdet i informantenes utsagn ble beholdt.

I motsetningen til analysen av elevtekstene, hadde jeg på forhånd ikke en klar formening om lærernes erfaringer med metaforer i skriveopplæringen. Det kan være tilfelle at noe forforståelse eksisterte som taus kunnskap, men det medførte likevel at materialet i dette datasettet ikke kunne analyseres på samme måte som de forrige. Åpen og induktiv koding trenger ikke å være det samme som grounded theory selv om den opprinnelig var utviklet slik (Nilsen, 2012), og i dette tilfellet handler kodingen om å finne mening.

Den induktive kodingen er datastyrt, noe som innebærer at kodene i dette datasettet vokser fram av datamaterialet. For meg har det vært viktig å stille spørsmål til datamaterialet underveis. Hensikten med slike sirkulære runder med datamaterialet og kodingen, er å havne i en hermeneutisk spiral der jeg forsøker å nå en dypere forståelse av datamaterialet sett i lys av spørsmålet som prosjektet har som mål å besvare samtidig som jeg er kritisk til egen subjektivitet. Det er likevel viktig å være bevisst på datamaterialets art. Kvale og Brinkmann (2009) advarer mot å oppfatte transkripsjonene som tekster: ”*Transkripsjonene forsterker tingliggjøringen av samtalen, og den opprinnelig ansikt til ansikt interaksjonen svinner hen*” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 200). Det er levende samtaler jeg behandler i prosjektet, der innledende briefing, kroppsspråk og den oppnådde relasjonen mellom intervjuer og informant har bidratt til å påvirke samtalene når det gjelder retning og innhold.

Intervjudata eksisterer som skriftlig dokumentasjon, men er ikke vedlagt. Det er en hovedårsak utover spørsmålet angående omfang. Lærernes personlige erfaringer som innbefatter holdninger, erfaringer, glede og irritasjon, noe som vi har snakket om i fortrolighet. Og i løpet av intervjuene har samtalen ved flere anledninger vært innom lokal organisering av norskopplæringen, noe som kanskje kan identifisere skolene indirekte.

3.4.3 Analyse ved hjelp av dataprogrammet NVivo

Analysearbeidet har foregått ved hjelp av dataprogrammet NVivo. Torunn Klemp (2012) skriver at slike programmer kan være hensiktsmessige i en dynamisk fortolkningsprosess, spesielt siden de kan hjelpe med å holde orden og oversikt i et stort datamateriale. Rent praktisk var det enkelt å kombinere deduktiv og induktiv koding i dataprogrammet. Koder og kategorier kalles for noder i programmet, og kan organiseres i hierarkier. Jeg valgte å holde kodene fra henholdsvis elevtekstene og intervjuetekstene i to separate kodehierarkier. I elevtekstene ble kodene samlet inn under Lakoff og Johnsons (2003) kategorisering av metaforer. Og i intervjudataene vokste kodene fram av datamaterialet.

Det som avgjorde mitt valg om å bruke et dataprogram som NVivo, var muligheter for å legge ulike filter på datamaterialet. Dette åpnet for at det var lettere å foreta sammenlikninger samt for å se nye sammenhenger i datamaterialet. På den andre siden medfører analyseprogrammet noen utfordringer som er verdt å trekke fram, og Klemp (2012) anbefaler at det brukes med sunt *forskervett*. Det er derfor viktig å vurdere om slike dataprogrammer bidrar til metodetvang siden dette ideelt sett skal være gitt av forskningsspørsmålet og datamaterialet i seg selv (Kvale og Brinkmann, 2009). Likevel kan programvaren være et nyttig hjelpemiddel for å tenke. På den andre siden kan den ikke erstatte forskeren, siden det er forskeren som foretar analyse og fortolkning i kraft av å være et tenkende og reflekterende menneske (Kvale og Brinkmann, 2009; Klemp, 2012).

3.5 Kommentarer til metoden

Til slutt i dette kapitlet ønsker jeg å kommentere egne metodiske valg ved å ta utgangspunkt i prosjektets pålitelighet og gyldighet med utgangspunkt i begrepene *Reliabilitet* og *validitet*. Reliabilitet blir ofte forbundet med hvorvidt resultatene er reproduserbare av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2009). Validitet handler om gyldighet, og innen samfunnsvitenskapelig forskning dreier det seg ofte om en korrekt slutning er trukket fra rette premisser, eller om metoden er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2009). Forskeren er det viktigste instrumentet i en kvalitativ undersøkelse (Postholm, 2005). Den mest avgjørende faktoren som relaterer seg til begge begrepene har sammenheng med subjektiv oppfatning av metaforbegrepet. Dette er en direkte årsak til at jeg har brukt mye plass for å redegjøre for min egen teoretiske og metodiske begrepsforståelse. En vurdering av egen forståelse, og ikke minst lærernes forståelse, har vesentlig betydning for resultatene i undersøkelsen, og bør ses som en betingelse for at konklusjonene er gyldige.

4 Analyse av data

Kapitlet er strukturert etter de ulike datasettene. I første omgang vil analysen ta utgangspunkt i tekstene fra GNIN og deretter skoletekstene fra ungdomstrinnet, først Pitbull-Terje, deretter Matilda. Til slutt vil datamaterialet fra de kvalitative forskningsintervjuene bli fremstilt, der informantene Anne, Eva, Ingrid og Julie slipper til med deres erfaringer om metaforer i flerspråklige klasserom.

4.1 Tekster fra minoritetsspråklige elever

Funn på en type metaforer kan gå igjen i flere tekster. Analysen er derfor organisert etter funn i ulike kategorier, uavhengig hvilken tekst det kommer fra. Jeg har valgt å behandle hvert tekstsett separat for å se om konteksten har betydning for det metaforiske omfanget.

4.1.1 Funn i *God nok i norsk?*-tekstene

Funnene presenteres først som en samlet oversikt i en krysstabell, og jeg kommer deretter til å kommentere de sentrale funnene i tekstene:

	Tekst 25	Tekst 27	Tekst 36	Tekst 37	Tekst 64	Tekst 66
Strukturelle metaforer	Linje 2-3	Linje 4, 8, 13	Linje 1	Linje 12	Linje 14	Linje 4, 4-5, 5-6, 6-7, 9-10, 14-15, 16-17
Orienteringsmetaforer	Linje 15	Linje 11				Linje 9
Ontologiske metaforer	Linje 4, 12, 19-20	Linje 2, 3, 10, 12	Linje 2, 3, 4, 6, 6-7	Linje 3, 4, 11	Linje 3-4, 4, 5, 24	Linje 11, 12
Personifiseringer		Linje 18-19				
Ukonvensjonelle metaforer			Linje 10, 12, 13, 16		Linje 11	Linje 13

Tabell 4: Oversikt over metaforer funnet i *God nok i norsk?*-tekstene

Tabellen gir en oversikt over de metaforene som ble produsert i tekstene. Hver tekst har fått sin egen kolonne, mens radene viser til kategorien som ord og fraser ble plassert i. Selve funnene vises med henvisning til reelle linjenumre, og vil utdypes i de følgende avsnittene.

Samtlige elever har noe med en overført betydning i egent tekst. Dersom man sammenligner tabell fire med metadataene i tabell 2, kan man se på funnene sett i lys av elevens alder og botid i Norge. Tekst 25, 27 og 64 er skrevet av elever på 6.-7. trinn med omtrent 3 år i Norge, mens de andre tekstene er skrevet av elever med 6-7 års botid i Norge. Det er ikke store forskjeller mellom elevene i dette settet. Tekst 66, skrevet av en gutt med 6 års botid i Norge har 11 treff på metaforer, herav mange strukturelle metaforer, men tekst 27 som er skrevet av jente med 3 års botid i Norge har 9 treff.

Strukturelle metaforer, det at et konsept er avledet fra et annet, kan en finne igjen i de fleste tekstene. I mange tilfeller handler de strukturelle metaforene om hvordan vi opplever tiden. Ett konsept som Lakoff og Johnson (2003) skriver om er hvordan mennesker trekker likhetstegn mellom tid og penger. Metaforer som er avledet fra konseptet er for eksempel ”*hun hadde masse tid*” (tekst 66, linje 4), der vi ser på tiden som noe vi kan måle, lagre, låne og gi bort. Videre i konseptet opptrer metaforer som viser at noe kan koste tid, for eksempel: ”*det tok sin tid*” (tekst 27, linje 8). Det konvensjonelle uttrykket ”*det var en gang*” kan også vise til en lineær forståelse av tid. Lakoff og Johnson (2003) skriver at mennesker ofte har en oppfatning om at mennesket beveger seg gjennom tiden, noe som har bidratt til at jeg velger å plassere uttrykk som ”*det var en gang*” (tekst 36, linje 1), ”*med en gang*” (tekst 66, linje 10) og ”*denne gangen*” (tekst 27, linje 4) som strukturelle metaforer avledet fra konseptet ”*tiden er en korridor*”.

Andre metaforer som er plassert under kategorien strukturelle metaforer har i GNIN-tekstene å gjøre med hvordan elevene bruker verbene *å ta* og *slå*. Disse oppfatter jeg som metaforiske siden de brukes i overført betydning i forskjellige sammenhenger. I sin strengeste forstand kan verbet *å ta* handle om berøring, men det brukes for eksempel som ”*vi kan ta mer bussen*” (tekst 37, linje 12) i stedet for å bli fraktet av bussen. I tillegg er det konvensjonelt å si ”*hun tok plagg for plagg*” (tekst 66, linje 4-5) i stedet for å si at hun strøk eller behandlet plagg for plagg. Eleven som har skrevet tekst nummer 66 bruker verbet *å ta* ofte, noe som gir mange

treff på strukturelle metaforer i tabellen ovenfor. Når det gjelder verbet *å slå*, advarer eleven leseren om hvor farlige strykejern kan være: ”*ikke forlat det uten å slå den av*” (tekst 66, linje 16-17).

Conduitmetaforene er ikke like opplagte som de strukturelle, og noen av dem kan være svært vanskelig å identifisere. Lakoff og Johnson (2003) skriver at det ofte gjelder metaspråklige uttrykk, tanker og ideer som behandles som konkrete gjenstander og pakkes inn i containere som deretter sendes via språket. Et konvensjonelt eksempel er ”*han gav henne en idé*”, men det var ikke noe jeg klarte å identifisere i tekstene.

Orienteringsmetaforer som handler om retninger, finnes i tekstene. ”*Først varmer vi opp*” (tekst 25, linje 15) er et eksempel der retningen har med temperatur å gjøre. Opp er varm og ned er kald. Opp kan i andre tilfeller ha med bevissthet å gjøre. Lakoff og Johnson (2003) skriver at slike metaforer er knyttet til anatomien. Vi sover liggende og er våkne sittende eller stående, noe som man også kan finne i tekst 27: ”*Neste dag våknet han opp*” (linje 11).

Ontologiske metaforer ser ut til å gå igjen i alle GNIN-tekstene som er analysert, og spesielt det som angår underkategorien containermetaforer som handler om geografiske avgrensninger som mennesker foretar seg (Lakoff og Johnson, 2003). Ett eksempel er: ”*gikk ut på tur i parken*” (tekst 27, linje 2). *Ut på tur* kan gi ulike konnotasjoner for ulike mennesker, men den geografiske avgrensningen *ut* bidrar til å kategorisere uttrykket som en menneskelig avgrensning. Det samme gjelder *i parken*. Noe lignende finnes i eksemplet ”*vi hiver mye boss i skogen*” (tekst 37, linje 3, 4 og 11). Skogen er noe vi setter grenser for sammenlignet med for eksempel bebyggelse, men begrepet kan også opptre som en metonymi for naturen.

Personifiseringer, metonymier, eufemismer og similer var ikke opplagte i tekstene, og var vanskeligere å identifisere sammenlignet med ontologiske metaforer. Bortsett fra tvilstilfellet om skogen kunne opptre som metonymi i avsnittet ovenfor, fant jeg bare ett eksempel på en personifisering, i dette tilfellet av naturkreftene: ”*Så begynte å blåse igjen. Vinden blåste alle bladene*” (tekst 27, linje 18-19). Her opptre vinden som et aktivt subjekt som har evne til å blåse på samme måte som et menneske.

Det var eksempler på uttrykk jeg oppfatter som metaforer, men som samtidig ikke er helt konvensjonelle. I Tekst 36 blir ”*usikker*” brukt som begrep for usikker is (linje 10), noe som gjentas i linje 13. I samme tekst bruker eleven verbet ”*å kjøre*” når hun beskriver aktiviteten på isen: ”*Han kjørt fort*” (linje 16). Et annet eksempel på ukonvensjonell overføring av verb kan man finne i tekst 64: ”*Martin tenker å hjelpe katten sin*” (linje 11). Der det metaforiske likhetstegnet trolig blir satt mellom verbene *å tenke* og *ønske/ville*. En mer utbygd metafor bruker eleven i tekst 66. Der blandes to konvensjonelle uttrykk som ”*sto i flamme*” og ”*gikk opp i røyk*” på en kanskje litt ukonvensjonell, men likevel kreativ måte: ”*da de kom sto hele huset i røyk*” (tekst 66, linje 13).

4.1.2 Funn i skoletekstene om *Pitbull-Terje*

Funnene i skoletekstene presenteres og behandles på lik linje med tekstene fra GNIN-prosjektet. De presenteres først i en krystabell der tekstene og metaforfunnene vises med referanse til linjenumrene i de vedlagte transkripsjonene. Funnene er merket med kursiv i vedleggene (nr. 3 til 7). Bakgrunnen for skrivehandlingen i disse skoletekstene var fire oppgaver, der elevene skulle svare på spørsmål vedrørende boka *Pitbull-Terje går amok*.

	Tekst 01	Tekst 02	Tekst 03	Tekst 04	Tekst 05
Strukturelle metaforer		Linje 13, 22-23, 25, 25, 29, 29		Linje 11-12, 16-17, 24, 24, 41, 41	Linje 15-16, 16-17, 19-20, 20, 25-26, 31-32, 44-45
Conduitmetaforer		Linje 16-17	Linje 12, 13, 14, 15-16, 24	Linje 14, 17, 32-33	Linje 29
Orienteringsmetaforer		Linje 19, 25, 26			Linje 38-39
Ontologiske metaforer	Linje 6, 6, 8, 8-9	Linje 1, 14-15	Linje 1, 13-14, 17-18, 18, 22-23	Linje 1, 20, 26, 27, 32-33, 37, 38	Linje 1, 22, 30
Personifiseringer			Linje 22		Linje 30, 37
Metonymier		Linje 28	Linje 12-13	Linje 2	Linje 13, 41
Eufemismer		Linje 10-11		Linje 17-18	Linje 16-18
Similer					Linje 14, 18-19, 39, 40
Ukonvensjonelle metaforer	Linje 11	Linje 4	Linje 23	Linje 3-4, 4, 4-5, 7, 14-15, 21, 27-28, 39, 40-41	

Tabell 5: Oversikt over metaforer funnet i skoletekstene om *Pitbull-Terje*

Ved å sammenlikne tabell 5 med tabell 3, er det mulig å se på antall treff i forhold til botid i Norge. Elevene bak tekst nummer 02 og 05 har begge fem års botid i Norge, mens de andre tre har mellom 3 og 1,5 års botid i landet. I dette settet er det store individuelle forskjeller. Det er fem treff på metaforer i tekst nummer 01 som er skrevet av en elev med 1,5 års botid i Norge. På den andre siden er det en gutt med bare 2,5 års botid som har fått 24 treff på metaforer i tekst 04, og 9 av dem er ukonvensjonelle. Eleven bak tekst 05 har 5 års botid i Norge og hadde 21 treff i tabellen.

Mange strukturelle metaforer er veldig konvensjonelle. Også i tekstene om Pitbull-Terje kan man finne metaforer som handler om tid og gang, for eksempel i tekst 02: *"Med engang så fikk hjelp av Pitbull-Terje"* (linje 22-23). Et annet eksempel er *"Første gang han er kommet i klasse"* (tekst 04, linje 11-12). Andre eksempler på strukturelle metaforer finnes, men de kan samtidig være på grensen til å være døde metaforer, ved at de er vanskelige å oppdage. *"Jula er i fare fordi det var ingen strøm"* (Tekst 05, linje 25-26) er metaforisk fordi strøm fungerer som en avledningsmetafor for konseptet *"elektrisitet er ei elv"*. Et annet eksempel på en trolig død metafor er *"avlys"* som blir brukt to ganger i Tekst 04 (linje 24) i stedet for å kansellere.

Ganske ofte er det verb som utgjør de strukturelle metaforene. De blir brukt i ulike sammenheng utover en snever definisjon av ordet, og gjelder spesielt verbfraser som *å ta*, *å få* og *kaste*. *Å ta* blir ikke bare brukt i sammenheng med berøring, men kan for eksempel brukes på følgende vis: *"Pitbull Terje truer Jim og tar bunkersen fra han"* (Tekst 05, linje 19-20), der setningen i større grad handler om bytte av eierskap. I den samme teksten skriver eleven at *"Jim blir nødt til å få bunkersen tilbake"* (Tekst 05, linje 20). Dette er ikke en åpenbar metafor, men bunkersen blir språklig behandlet som et lite objekt som for eksempel en ball. Overdragelse av eierskap som et abstrakt konsept blir enkelt og greit forklart som *å få*, noe som er veldig konvensjonelt. Det siste verbet som trekkes fram som et eksempel, er at *"han skal kaste de ut av bunkersen"* (Tekst 02, linje 29). Det er vanskelig å si noe om intensjonen til skriveren, om utkastelsen er verbal og dermed metaforisk, eller om det er snakk om fysisk håndgemeng og utkasting i bokstavelig forstand.

En strukturell metafor som skilte seg litt ut fra de andre finnes i tekst 05 *"folk gikk til sides og det åpnet en sluse"* (linje 15-16). Dette er et maritimt begrep som i dette tilfellet er overført til

en folkemasse. Metaforen er ikke veldig konvensjonell slik jeg oppfatter den, men den blir brukt i boken til Eriksen (2002, s. 8).

Conduitmetaforer var vanskelige å finne i det forrige tekstsettet, men var lettere å oppdage her. Den mest åpenbare metaforen av den typen finnes i tekst 05 der ”*Jim får en ide*” (linje 29). På samme måte som Lakoff og Johnsons (2003) forståelse av metaforen, handler det om at en abstrakt tanke er materialisert og overført, i dette tilfellet mottatt. I de fleste tilfeller har jeg plassert metaforer som handler om overføring av blikk og tale i denne kategorien. ”*Jim får seg øye på Kurt*” (tekst 03, linje 12), ”*Kurt gliser også til Jim*” (tekst 04, linje 14) og ”*da tok han Kurt å snakke til han*” (tekst 04, linje 17).

Det er ikke så stor forskjell i bruken av orienteringsmetaforer sammenlignet med GNIN-tekstene, men det er to eksempler som er relevante å trekke fram. Den første er i tekst 02 der eleven skriver ”*Pitbull dukker opp*” (linje 19). Hvis man ser bort fra Pitbull som kanskje er en nedsettende forkortelse, er det å dukke opp veldig konvensjonelt. Opp vil da være det samme som tilstedeværelse, noe som også er tilfelle på engelsk: ”*to show up*” eller ”*to turn up*”. Det andre eksemplet er hvordan opp brukes i forbindelse med dør og lås: ”*Han låser døra opp og skyver døra opp*” (tekst 05, linje 38-39).

Også i dette settet er det mange ontologiske metaforer. De aller fleste er fra underkategorien containermetaforer som handler om mennesker inndeling og avgrensning av områder. Et eksempel finner vi i tekst 04: ”*mamma har fot angst på butikken*” (linje 32-33). Selv om det å få angst er en conduitmetafor, er butikken en avgrensning som plasserer hendelsen geografisk. Et annet uttrykk jeg har plassert i samme gruppe, er ”*å gå amok*”. Uttrykket brukes i samtlige tekster, naturlig nok fordi det er tittelen på boka, men den er ikke en åpenbar menneskelig avgrensning. På den ene siden er det mulig å hevde at den er strukturell med tanke på hvordan man bruker verbfrasen *å gå*. Terje går fra en normal tilstand til en annen tilstand. På den andre siden har jeg valgt å definere det som en ontologisk metafor siden mennesker setter grenser for hva som er en normal tilstand samt hva som er amok.

I likhet med GNIN-tekstene er det også sparsommelig med personifiseringer i tekstene om Pitbull-Terje. Det første eksemplet angår hengelåsen som er satt på bunkersen til Jim og

Terje. ”*Det er en veldig sterk hengelås*” (tekst 03, linje 22), noe som reiser spørsmålet om en død ting kan være sterk. Noe liknende er gjeldende for det neste eksemplet: ”*Utenfor kjøpesenteret står en telefonisk*” (tekst 05, linje 30). I dette tilfellet kan telefonkiosken stå på samme måte som et menneske. Eksempelene finner man igjen i boken som var bakgrunnen for skrivehandlingen (Eriksen, 2002, s. 92 og s. 151).

I dette tekstsettet er det noen metonymier. Et eksempel som går igjen er: ”*ikke kjøpe røyk til de*” (tekst 02, linje 28) og ”*Ikke pokker at jeg gidder å kjøpe mer røyk til de guttene*” (tekst 05, linje 41). I sin strengeste forstand er det ikke snakk om å kjøpe røyk, men sigaretter. Røyk er bare det som inhaleres gjennom sigaretten etter man har satt fyr på den. Dette er også uttrykk som er hentet fra boka til Eriksen (2002, s. 94).

Det er få eufemismer i elevtekstene om Pitbull-Terje. Men tre av de fem elevene har brukt det samme, og dermed gjort det til sitt eget: ”*vis du kaller meg noe annet skal du få hilse på Pitbullterrieren*” (tekst 02, linje 10-11). Det neste eksemplet likner veldig: ”*hvis du kaller meg noe annet og så skal du få hils på min Pitbuletterrier*” (tekst 04, linje 17-18). Og til slutt skriver en annen elev: ”*Pitbullterrier sa hvis dere sier det en gang til skal dokker for hils fra pitbullen min*” (tekst 05, linje 16-18). Å hilse på en pitbullterrier er beskrevet som noe farlig, og eufemismen er noe Pitbull-Terje truer med når de andre kaller han for Tjukk-Terje (Eriksen, 2002, s. 10).

En av elevene er veldig flink til å ta i bruk similer fra boka. I tekst 05 skriver han følgende: ”*Han er jævlig feit som en sumobryter*” (tekst 05, linje 14; Eriksen, 2002, s. 8). Litt senere i teksten skriver han at: ”*Trynet hans er hardt som stein*” (tekst 05, linje 39) og ”*Blikket hans blinker som en kniv*” (tekst 05, linje 40). De to siste er i Eriksen (2002, s. 93).

Det er noen ukonvensjonelle metaforer i tekstene. Det gjelder ofte forvekslinger og feilskrivinger som i GNIN-tekstene. I tekst 04 forveksler eleven ”*endre*” med ”*andre*” (linje 3 og 4). I tillegg brukes ”*ses*”, trolig for ”*ser*” eller ”*sier*” i følgende eksempel: ”*Pitbull ses at han skal ha en venn kanskje Jim*” (Tekst 04, linje 14-15). En annen litt ukonvensjonell bruk av snur og snurrer blir brukt i tekst 03: ”*Jim snurrer snurrer seg å se på*” (linje 23).

4.1.3 Funn i skoletekstene om *Matilda*

I de fem siste skoletekstene som er hentet fra ungdomsskolen, fikk elevene i oppgave å skrive en gjenfortelling fra filmen *Matilda*. Funnene presenteres i en egen tabell med referanse til linjenumrene i de vedlagte transkripsjonene (vedlegg nr. 8 til 12).

	Tekst 06	Tekst 07	Tekst 08	Tekst 09	Tekst 10
Strukturelle metaforer	Linje 5-6				Linje 13-14
Conduitmetaforer					
Orienterings- metaforer				Linje 19-20	
Ontologiske metaforer	Linje 8-9 , 13	Linje 2, 2, 18, 21	Linje 2-3, 5, 10-11, 12, 13, 15, 19	Linje 13, 17-18, 24- 25, 25-26	Linje 14-15
Personifiseringer					
Metonymier					
Eufemismer					
Similer					Linje 3-4
Ukonvensjonelle metaforer	Linje 11- 12, 14-16	Linje 16- 17, 23-24		Linje 22, 22, 27	

Tabell 6: Oversikt over metaforer funnet i skoletekstene om *Matilda*

Det var ikke like lett å identifisere metaforer i dette tekstsettet som det forrige. Ved å sammenlikne denne tabellen med metadataene i tabell 3, finner vi samme tendensen som i de andre to tekstsettene. Det er individuelle variasjoner. For eksempel var tekst 07 skrevet av en elev med 5 års botid i Norge, og teksten ga 6 treff på metaforer i sammendraget om *Matilda*. Tekst 09 som var skrevet av en elev med 2,5 års botid, fikk 8 treff på metaforer.

En strukturell metafor som går igjen i alle de tre tabellene, er tiden som en gang: ”*En gang hun spurte henes far till å såpe bok*” (tekst 06, linje 5-6). Conduitmetaforer klarte jeg ikke å

identifisere i tekstsettet, men jeg fant ett eksempel på en ganske konvensjonell orienteringsmetafor: ”*og da han står opp*” (tekst 09, linje 19-20).

Noe som er felles for alle de tre tekstsettene er omfanget av ontologiske containermetaforer. Elevene bruker ulike geografiske avgrensninger i sine tekster. I tekst 06 finner man ”*de gikk til garash*” (linje 13) og i tekst 07 skriver eleven at ”*hun gikk til bibliotek*” (tekst 07, linje 2). Denne gruppen ser ut til å være den største, avhengig av hva man vurderer som ukonvensjonelt og strukturelt. I noen tilfeller er det vanskelig å plassere uttrykkene, spesielt dersom verbet å gå brukes i setninger der det ikke er snakk om å spasere, men å kjøre et sted.

Personifiseringer, metonymier og eufemismer var svært vanskelig å identifisere, noe jeg ikke klarte i disse tekstene. Når det gjelder similer, var det bare en som var opplagt: ”*Hun snakket som en voksen da hun var tre år*” (tekst 10, linje 3-4).

Det er flere ting man kan ta utgangspunkt i når man ser etter ukonvensjonelle ord og fraser i overført betydning. I tekst 06 skriver eleven om noe Matilda gjorde en morgen hun var inne på soverommet til foreldrene: ”*Når de vakna hun gjar olje og håren hanes bite fra svart hår til hvit hår*” (linje 11-12). Eleven skriver ”*gjar olje*” trolig for å illustrere hvordan Matilda blander blekemiddel og dermed saboterer håroljen til faren. I tillegg bruker eleven ”*å bite*” i sammenheng med det ”*å bytte*” hårfarge. Setningen inneholder en litt ukonvensjonell bruk av verb, men det gir samtidig mening i en helhetlig sammenheng. En liknende forveksling eller overføring finner sted i tekst 07: ”*Jeg så hun har nevner til knus ting*” (tekst 07, linje 16-17), der eleven sannsynligvis forveksler ”*evner*” med ”*nevner*”. Det er også en del bruk av engelske ord som *power* og *super glu* (tekst 09, linje 22 og 27). De er plassert som ukonvensjonelle metaforer siden eleven trolig har vært usikker på hva som er de norske ordene for begrepene. Samtidig ser det ikke ut til at eleven har latt det være en demper for hva han ønsket å uttrykke. Engelske ord er overført inn i teksten for å skape en sammenheng, noe som eleven lykkes ganske godt med. Det siste eksemplet på ukonvensjonelle metaforer handler om arbeidsplassen til Matildas far: ”*og de praver å fikse bilet når de reparerer biler*” (tekst 06, linje 14-16). Her kan billett være en litt ukonvensjonell, men samtidig ganske forståelig, metafor for kvittering.

4.2 Intervjuer med lærere

Dette delkapitlet tar utgangspunkt i intervjusamtalene som ble holdt med de fire lærere som jobber med norsk som andrespråk. Intervjusamtalene dreiser seg ikke bare om erfaringer, men også holdninger, synspunkter og refleksjoner over hva som er god andrespråklæring. Jeg velger å bruke de fiktive navnene Anne, Eva, Ingrid og Julie, eventuelt pronomenet ”hun” når jeg parafraiserer deler av samtalen eller siterer direkte. Datamaterialet er også supplert med notater fra feltdagboka som inneholder konteksten rundt intervjusamtalene.

4.2.1 Det vanskelige metaforbegrepet?

Kapittel 2.1.2 tok utgangspunkt i bredden til metaforbegrepet, noe som også påvirket intervjusamtalene. I utgangspunktet var det ikke min hensikt å kontrollere hvilken oppfatning de ulike informantene hadde av begrepet, men i stedet ønsket jeg å få tilgang til de erfaringene lærerne hadde med skriveopplæring på andrespråket, og hva de kunne fortelle om arbeidet med uttrykk i overført betydning. Jeg var oppmerksom på at metaforer er en liten del av læreplanen, og at informantene ikke nødvendigvis var like interesserte i emnet som meg. Likevel måtte informantenes egne definisjoner og eksempler ligge til grunn for å forstå lærernes hverdags erfaringer med slike uttrykk i flerspråklige klasserom, noe som var helt avgjørende for å se fenomenet fra deres side.

Flere av lærerne så ut til å ha en praktisk oppfatning av hva som ligger i begrepet. Ingrid, en lærer på ungdomstrinnet med lang erfaring med undervisning av minoritetsspråklige elever, tvilte på at jeg kom til å oppdage metaforer i elevtekstene. Da vi snakket om metaforer, sa hun at metaforer var noe elevene strevde med, og at dette var en type ord hun prøvde å unngå når hun underviser elever med kort botid i Norge. Læreren som hjalp meg med å pilotere intervjuene, Anne, stilte seg undrende til hvorfor jeg hadde valgt akkurat dette temaet. I tillegg påpekte hun at metaforer neppe var det som blir brukt mest i dagligtalen. Videre presiserte hun: ”Jeg tenker at metaforer er veldig ofte /.../ (er) noe som blir brukt for å krydre en tekst”. Idiomatiske uttrykk som for eksempel ”det regner kattunger” og similen ”sterk som en bjørn”, var eksempler som informanten selv trakk fram i samtalen. Læreren Eva så ut til å dele en liknende forståelse. Hun koblet metaforer med faste uttrykk som ”å bygge luftslott”, ”å snakke rett fra levra” samt det å ha ”øyne i nakken”. Men i motsetning til de andre sa hun at metaforer var noe som elevene møtte i stor grad, og hun la spesielt merke til dette i

samfunnsfag. Der skal elevene lære om ”den kalde krigen”, ”jerneteppe”, ”skammens mur” og ”luftbro”. Den fjerde informanten i undersøkelsen, Julie, skilte seg litt ut fra de andre. Hun trakk også en parallell mellom metaforer og similer, men presiserte det som en nær slektning. Hun snakket i tillegg om metaforer på en teoretisk måte samt hvordan de kan være kulturavhengige, vanskelige å oppdage og med på å gjøre språk levende.

Beskrivelsene ovenfor tegner ikke nødvendigvis et riktig bilde av hvordan metaforer oppfattes blant informantene i undersøkelsen. Spesielt gjelder dette beskrivelsen av de tre første lærerne. Metaforer er ikke et hverdagsstema i skolen, og det er ikke sikkert at intervju-situasjonen er tilstrekkelig for å gi en presis vurdering av deres forståelse. Metaforbegrepet er så mangefasettert og komplekst at skildringene ovenfor blir for enkle og upresise. Likevel er dette nødvendig på grunn av utsagnene og koplingene som de fire informantene trekker videre i de neste kapitlene.

4.2.2 Tempusbøying av verb

To av lærerne jeg snakket med, trakk en overraskende kobling mellom metaforer og tempusbøying av verb. Enkelte verb opptrer som homonymer når de bøyes i presens eller preteritum. Dette er en type ord som høres eller skrives likt, men som har ulike betydninger og opprinnelser (Simonsen, 2009). Dette var et tema som dukket opp etter vi i begge tilfellene hadde snakket om metaforer som overføringer i sammenheng med elevenes kreativitet. Anne spurte meg direkte om jeg hadde tenkt på verbbøying og trakk fram følgende eksempel:

Anne: ”han lo av henne” /.../ lo.

I: Mm.

Anne: Ja, det er ei tid av verbet ”å le”, men for de her elevene. ”Han lo”. Hva er lo? Og så hadde de vært bort sånn der lo-datter (hybelkaniner)

I: Ok.

Anne: Sant at, altså, ikke sjans til å finne ut at hva som foregikk i den setninga: ”Han lo av henne”.

I: Jaha! (overrasket)

Anne: Sant? Ingen knagger å henge ”lo” på. Så bare verbbøyinga kan føre til ganske mye, mye trøbbel.

Julie kom inn på samme tema i forbindelse med arbeidet hun hadde gjort sammen med elevene om boka *Pitbull-Terje går amok*:

Julie: Å sukke, sant?, å sukke. Ehm, ja, hva betyr å sukke? Fordi det ordet ble brukt i boka i presens, og da ble det sukker!

I: Ja!

Julie: Og da er vi inne på noe som kan være substantiv også. ”Mamma sukker”. ”Hm, er mamma søt, eller?” (Latter) /.../ Gjør hun noe annet? /.../

Julie: Men det å sukke, sukker, det å-, eh, først så viste jeg til elevene: det er å gjøre sånn (hun lager sukkelyd med utpust) og når jeg: har problemer (tungt utpust), når jeg har det tungt (tungt utpust), når det er noe, når jeg kjeder meg (tungt utpust).

Julie forklarer at hun samtaler med elevene der hun forklarer at sukker kan både opptre som en substantiv og som et verb med en annen betydning. Ved trekke fram ulike eksempler på hvordan, hvorfor, og ikke minst når, man sukker, ga elevene uttrykk for at de skjønnte hva hun snakket om. Hun var oppmerksom på at elevene ikke alltid var vant med at norske ord lik uttale eller skrivemåte kunne bety forskjellige ting, noe som ofte var en utfordring med metaforer.

4.2.3 Metaforer kan være en utfordring, men også en ressurs

De fire lærerne som ble intervjuet var enige i at metaforer kunne være en utfordring. De kan være vanskelig å forstå av elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Informantene ga samtidig uttrykk for at dette kunne variere fra elev til elev, men som likevel var noe elevene ofte strevde med. Julie påpekte at dette særlig gjaldt konvensjonelle metaforer som var veldig abstrakte. Hun brukte eksemplet *fotosyntese* for å illustrere dette:

Julie: Og, hvordan skal jeg for eksempel forklare /.../. Begreper slik som fotosyntese til en elev som ikke har gått på skole og er på 9. trinn og 10. trinnet. /.../ og har kort botid i Norge. /.../. Har ikke begynt å bruke norsk som opplæringspråk, og har ikke sitt morsmål som opplæringspråk. Har ikke hatt sitt morsmål som opplæringspråk.

I: Og kanskje er den foto-delen av ordet gjenkjennbart?

Julie: Ja, men hvis de vet hva det- altså fotoapparat, alle forstår det, men de tenker ikke at foto, det er noe annet bare enn å ta bilde. Det har noe med lyset å gjøre.

I: Ja, sånt sett, ja.

Julie: Ja, så det er veldig- Det er slike kompliserte metaforer, eh, for elever med kort botid og lite skolegang kan være utfordrende. Da må jeg nesten be tospråklig lærer, hvis vi er heldige å ha det. /.../ Av og til så kan vi bruke en time bare for å forklare ordet foto, for eksempel.

Dette gjelder ikke bare abstrakte, metaforiske faguttrykk, men også konvensjonelle metaforer som blir brukt i dagligtalen. Metaforiske hverdagsuttrykk som for eksempel at noe ”går i sirup”, med andre ord at noe går tregt, var noe informantene Ingrid advarte mot. Hun opplevde ofte at elever ikke forsto meningen. Dette sammenfaller også med noe informantene Eva snakket om. Mange elever, både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige, kunne reagere

med stillhet når de møtte metaforer. Julie trakk fram en annen side av saken. Elevene kunne for eksempel ofte kjenne igjen døde metaforer, ordtak og similer som liknet på ordtak fra elevenes morsmål:

Julie: ”*Dum som et brød*” og ”*sta som et esel*” /.../ Og det var elever som var på nivå 1. Da var jeg lærer i /.../ og da kunne de si at: ”*oi, vi sier det samme på portugisisk: dum som et brød*”. ”*Vi har akkurat det samme*”. Eller: ”*når vi skal si at han er sta, så bruker vi ikke esel. Vi bruker kamel, tror jeg*”.

Hun kunne videre fortelle at elevene fattet interesse når de kunne sammenligne norsk med sitt eget morsmål, men hun måtte tillegge at elevene syntes at uttrykket ”*frisk som en fisk*” var underlig. Dette kunne kanskje forklares ved at man sjeldent ser at en fisk hoste eller nyse.

Eva fortalte at hun oppdaget at elevene ofte blandet sammen metaforer og uttrykk, noe som kunne tyde på at eleven ikke forsto meningen bak metaforen. Men slike omskrivninger trenger ikke nødvendigvis bare å være en ulempe. Under piloteringen av intervjuene diskuterte Anne og jeg om et hus kunne ”*stå i røyk*” som en av elevene fra GNIN-prosjektet skrev (i tekst 66, linje 13). Hun mente at det var mer konvensjonelt å si et hus *står i brann, står i flammer* eller *går opp i røyk*. Videre fortalte hun at:

/.../ men det betyr jo at de har snappet opp en del uttrykk som er vanlig i det norske språket. /.../ Og som barn som er født og oppvokst i Norge får inn via det muntlige språket ganske tidlig kanskje, eller etter hvert via eventyr, voksne, fortellinger.

Ingrid fortalte noe liknende, selv om hun i utgangspunktet uttrykket en skepsis til metaforer, noe som viser til hvor omfattende metaforbegrepet kan være. Hun påsto at elevene både misforsto og blandet sammen uttrykk hele tiden. Det var en nødvendig del av læringsprosessen, og ukonvensjonelle metaforer som å kalle *is* for *hardt vann* eller en *kvittering* for *billett* var helt normalt. Evas utsagn kan oppsummere poenget på en kortfattet måte: ”*Og det er klart, at når dem ikke kjenner begrepene på norsk, så prøver de med de ordene de kan å forklare*”.

4.2.4 Hvordan kan man bruke metaforer i undervisningen?

Problemstillingen etterlyser erfaringer med metaforer i skriveopplæringen, og informantene fortalte hvordan de jobbet med tekster i flerspråklige klasserom. I mange tilfeller var det metoder som var inspirert av prosessorientert skriving, der eleven får respons i løpet av skriveprosessen. Anne valgte ofte å følge opp gruppen direkte:

I: Får de tilbakemelding skriftlig eller muntlig?

Anne: Muntlig, for siden gruppa er så liten, så rekker jeg over hele veien. Hele tida så har jeg kontroll.

I: Akkurat.

Anne: Jha. Fortløpende veiledning, og hvor de sitter og retter selv. Og av og til er det bare sånn at jeg kan sette fingeren under et ord, så ser de selv om det skal være dobbelt konsonant, eller om det mangler en bokstav eller.

I: Ja, og da unngår man, hvis jeg forsto deg rett, så unngår man kanskje det at man får et sånt skriftlig svar som man bare stappe i sekken og ikke... Ja, okei.

Anne: Og så unngår du og /.../ at du har ei bok hvor sidene er fulle av røde markeringer. /.../ Det tar drepen på all skrivelyst.

Hun fortalte videre at elevene kunne stusse på ord og abstrakte begreper i tekstene. Da trengte de ofte å høre ordet på den lokale dialekten for å forstå hva det betydde. Andre ganger trengte de en muntlig forklaring. Ingrid hadde en liknende måte å jobbe med tekst i klasserommet, der det også var viktig å bearbeide tekstene i flere stadier:

Ingrid: så når de har skrevet en tekst, så ser vi på det sammen. Eleven leste og vi retter feil og kommenterer, mens de jobber og går videre med teksten. Så, sånn jobber jeg mest /.../ Jeg gir tilbakemelding, og elevene blir ganske flinke til å se sine egne feil, og når jeg bare kan gjøre sånn: "hva er det her?" som må forandres. "Å, ja, ja, ja". /.../ Så de bearbeider sin egen tekst, på en måte.

Hun forklarer videre at bearbeidningen er nødvendig for å utvikle språket i tekstene. I tillegg oppmuntrer hun elever til å presentere tekstene, gjerne med bruk av bilder.

Ingrid: Vi jobber en del med presentasjon og PowerPoint og bokpresentasjoner og diverse, så da jobber vi sånn med den teksten. Den /.../ vises ikke ubearbeidd /.../ for de andre. Da har vi jobbet mye med det.

I: Så da, hvis jeg forstår det riktig, så får de da også mye bildestøtte i den tekstproduksjonen de lager?

Ingrid: Mm. Ja, det er klart.

Noe som gikk igjen i de fleste samtalene, var at dialogen ofte dreide seg fra elevenes skriving til elevens forståelse og lærerens forklaring når vi kom innom temaet metaforer. Tabell 1 tok

for seg de ulike reseptive og produktive sidene ved språket. Og samtalen ble trukket fram av informantene som noe viktig for å kunne bruke metaforer i norskundervisningen. Da vi snakket om metaforer, kunne Eva tillegge at den tosidige dialogen ble viktig. Da stiller man et krav om at eleven skal bruke den produktive siden av språket, selv om det ikke alltid er skriftlig.

Eva: Noen de later som om dem forstår?, men hvis du spør de ”vet du hva det betyr å ha øyer i nakken?”. /.../ Det var spesielt artig da noen skulle lese ”øyer i naken” og leste feil. Han skjønte i vært fall ikke hva det betydde /.../. Vi fikk nå forklart at det var ikke ”øyer (= dialekt for øy) i naken”, men ”øyne i nakken”.

I: Eh, hvordan kan man forklare ”øyne i nakken” (latter).

Eva: Det han, en av mine sa at, ”man ser alt”.

I: Mm.

Eva: Vi har øyne både foran og bak. Også får man med seg alt som skjer rundt deg.

I: Ja?

Eva: Ja. Og lærere har ofte øyne i nakken /.../ Og mødre.

I: Når man skriver på tavla, så ser man også bak.

Eva: Ja. Og da handler det om at man bruker flere sanser enn, enn øynene.

Anne ga også et eksempel på hvordan dialogen bidrar til å gi norske etiketter på begreper som eleven kjenner til, og i dette tilfellet gjenforteller læreren fra en dialog hun hadde med en elev som prøver å plassere ord og begrep på riktig plass:

Anne: Mm. Ordet ”plen”, Vegard.

I: Ja?

Anne: Hva er det?

I: ...

Begge: (latter)

Anne: Sant, også begynte jeg å forklare, og så kom det:

- Åja, park!

- Ja, det kan være plen i parken.

- Åja, Jorde?

- Mmmm.

- Et jorde, hva bruker vi et jorde til?

- Det er jo gress der sier de.

- Ja, det er gress der, men hva bruker vi et jorde til?

- Ja, gress til dyrene.

- Ja, går vi der med gressklipperen?

- Nei. Det er svære maskiner

- Ok. Plenen – Der bruker vi en liten maskin.

Lærerne gav et tydelig inntrykk av sammenhengen mellom den muntlige og skriftlige siden ved språket, noe de kunne fortelle mye om. På den andre siden var det vanskelig å snakke om elevenes bruk av metaforer i egne tekster, utover fagbegreper med overført betydning som elevene hadde lært tidligere.

4.2.5 Forventninger til bruk av metaforer

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007a) stiller bare forventninger om at elevene skal kunne gjenkjenne noen av metaforene på nivå 3. En forventning som man også kan finne hos Berggreen et al. (2012) når de beskriver skriveutviklingen til minoritetsspråklige elever. Informantene som deltok i undersøkelsen, så i første øyeblikk ut til å ha tilsvarende forventninger. Men hvis man tar høyde for hvordan man tolke metaforbegrepet, kan man se at lærernes forventninger er avhengige om metaforen er språklig konvensjonell eller ikke.

Eva: Ja, jeg tror ikke jeg kan svare på det fordi at ... jeg tenker det må komme når de har opparbeid seg god nok kompetanse i språket til at de, ja, klarer å forstå, og det tar jo sin tid.

I: Mm.

Eva: /.../ de skal jo ikke ut i ordinære norskopplæring før de har kommet til nivå tre. Og det tar erfaringsmessig fra 5-7 år. Men hva tid de skal begynne å bruke metaforer. Det var vanskelig.

Ingrid var inne på noe liknende. Hun sa at metaforer først og fremst var noe som man støtte borti på nivå 3 i læreplanen. Felles for dette er at det de sier baserer seg på hvordan de i hovedsak har definert metaforbegrepet, som faste idiomatiske uttrykk og similer. Dette samsvarte nesten med hva Julie trakk fram. Hun kunne fortelle at hun brukte konvensjonelle similer som ”*Dum som et brød*” og ”*Stå som et esel*” på nivå 1. I mange tilfeller kjente elevene igjen uttrykkene fra sitt eget morsmål, men at de også kunne være litt forskjellige. Men når det gjaldt elevenes bruk av metaforer, var de gjerne på et høyere språklig nivå i følge Julie, gjerne på nivå 2 eller nivå 3.

Situasjonen er annerledes for ukonvensjonelle metaforer. De kan oppstå som sammenblanding av uttrykk, misforståelse av begreper eller andre omskrivninger. Et eksempel jeg trakk fra i samtalene var at *is* kunne forklares ukonvensjonelt som *hardt vann*, og deretter spurte jeg om de opplevde at elever gjorde slike omskrivninger:

Ingrid: Ja, selvfølgelig. Det gjør de hele tida. /.../ De blander sammen uttrykk og /.../ det er helt vanlig. /.../ Det er jo sånn det er når du lærer et nytt språk.

Samtlige informanter bekreftet dette. Eva forklarte dette med at det var vanlig at elever snakket seg rundt begreper med det begrepsapparatet de hadde tilgjengelig. Anne påsto at sammenblandinger av abstrakte begreper og utsagn kunne være et tegn på at minoritetsspråklige elever tilegner seg bestemte uttrykk og skaper noe eget av det. Julie påpekte at dette er kjempeviktig – ikke bare for både minoritetsspråklige, men også for majoritetsspråklige elever. Det har med hvordan vi lærer ord. Det er ikke sikkert at alle informantene oppfattet slike misforståelser og omskrivninger som metaforer, men parafiseringene og sitatet ovenfor dukket opp i forbindelsen med det konkrete eksemplet *is* og *hardt vann*.

4.3 Sammenfatning av sentrale momenter i analysen

Datamaterialet er ganske omfattende og inneholder flere funn. Derfor ønsker jeg å sammenfatte de mest sentrale i noen korte punkter før det siste kapitlet:

- Minoritetsspråklige elever tar i bruk metaforer som er konvensjonelle i samfunnet.
- Minoritetsspråklige elever brukte metaforer fra boka *Pitbull-Terje går amok* i egne tekster da de skulle svare på oppgaver til boka. Dette settet fikk det største antallet treff på metaforiske uttrykk.
- Minoritetsspråklige elever bruker også ukonvensjonelle omskrivninger for å uttrykke seg skriftlig, noe som lærerne bekreftet muntlig.
- Det er stor individuell variasjon mellom elevene, og det er ikke en klar sammenheng mellom antall treff på metaforer og botid i Norge i de tre tekstsettene.
- Lærerne i undersøkelsen ser ut til å oppfatte metaforer som idiomatiske uttrykk/ordtak og similer selv om det kan variere fra person til person.
- Tempusbøying av verb kan gjøre at elevene drar feilslutninger om et ords meningsinnhold. De overfører betydningen mellom kjente og ukjente ord.
- Metaforer kan være vanskelig å forstå, men de kan også være en ressurs for å lære seg nye ord med beslektet betydning.
- Lærerne i denne undersøkelsen vektlegger forklaringer og dialoger når de jobber med metaforer i klasserommet.
- Lærere i denne undersøkelsen forventer at minoritetsspråklige elever bruker konvensjonelle metaforer når de er på et høyere språklig nivå, men de forventer samtidig at elevene bruker ukonvensjonelle metaforer på et tidlig stadie i språkinnlæringsprosessen.

5 Oppsummering og drøfting av funnene

I dette kapitlet vil funnene fra datamaterialet bli kommentert og drøftet med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2. Her er hensikten å samle alle tråder med utgangspunkt i problemstillingen før konklusjoner foretas og teksten avrundes.

5.1 Konvensjonelle metaforer og den subjektive forståelsen

Hensikten med dette og neste delkapittel er å gi svar på de to første delproblemstillingene som ble introdusert innledningsvis. Her spørres det først om minoritetsspråklige elever bruker metaforer i egne tekster, deretter hvilken type de bruker. Årsaken til todelingen av kapitlene har sammenheng med at jeg i løpet av analysen har endt opp med å foreta et grovt skille mellom metaforer som er konvensjonelle og ukonvensjonelle.

Med utgangspunkt i datamaterialet, kan man trekke en slutning om at minoritetsspråklige elever bruker metaforer i egne tekster. Noe som er problematisert tidligere, og som i tillegg har vært sentralt igjennom hele prosjektet, er hvordan metaforbegrepet forstås. I undersøkelsen kan forståelsen av begrepet ses fra tre forskjellige nivåer. For det første handler det om min forståelse av begrepet. Hvordan jeg kategoriserer og drøfter metaforer vil være avgjørende for resultatene av prosjektet. Det andre nivået er lærernes forståelse. Hva de forteller om egne erfaringer med metaforer er helt avhengig av deres forståelse av begrepet. Når det gjelder elevenes forståelse, som er det tredje nivået, er det ikke sikkert at de alltid oppfatter begrepene de bruker som metaforer, og det er derfor relevant å spørre hvorfor de tar til seg konvensjonelle metaforer og andre uttrykk i egne tekster.

5.1.2 Egen oppfatning og rapportering av funn i tekstene

Postholm (2005) skriver om hvordan vi forstår ulike fenomener, og i forlengelsen av den fenomenologiske tilnærmingen til vitenskapsfeltet eksisterer bare metaforene ettersom de blir identifisert. Funnene i elevtekstene viser flere treff på de ulike metaforgruppene, særlig innenfor strukturelle metaforer og ontologiske containermetaforer etter Lakoff og Johnsons (2003) inndeling og beskrivelse. Ved å oppfatte og forstå ord og begreper som metaforer, for eksempel bruk av verbet *å gå* i andre sammenhenger enn *å spasere* som en strukturell metafor, er det to spørsmål som melder seg: *Hvor går grensen for det konkrete og abstrakte? Og hvor går grensen mellom det opprinnelige og det overførte?* Min subjektive forståelse av

grupperingene som Lakoff og Johnson (2003) benytter seg av, er dermed avgjørende for resultatene i prosjektet. Samtidig kan det tenkes at det eksisterer metaforer i elevtekstene som jeg ikke har vært i stand til å oppdage. I motsatt tilfelle er det også mulig at min subjektive forståelse medfører en overrapportering, for eksempel når det kommer til ontologiske metaforer. Likevel dokumenterer datamaterialet at minoritetsspråklige elever bruker metaforer i egne tekster, også dersom man benytter en mer konvensjonell oppfatning av begrepet metafor. Men antall funn i tabellene ville i så fall ha vært mer beskjedne.

5.1.3 Lærernes forståelse og fokus på metaforer i skriveopplæringen

Intervjusamtalene representerte et møte mellom en teoretisk forståelse av metaforbegrepet som jeg har tilegnet meg i løpet av de siste månedene, og lærernes praktiske erfaringer med metaforer i hverdagen som er tilegnet gjennom mange år i flerspråklige klasserom. De fleste lærerne definerte metaforer som similer og idiomatiske ordtak, men det var mer som ble sagt i samtalen. Jeg har spurt om temaer og brukt eksempler jeg oppfatter som metaforer, men som samtidig ikke nødvendigvis oppfattes som metaforer hos dem.

I Postholm (2005) sin forklaring av fenomenologien, trekker hun fram evnen til å oppfatte et fenomen som en betingelse for at det eksisterer i et menneskes livsverden. Dette kan være en forklaring på at begrepet er vanskelig å snakke om, noe som preget tre av intervjusamtalene. På den andre siden betyr det ikke nødvendigvis at metaforer er ikke-eksisterende i deres arbeid. De kaller det bare for noe annet, og som et eksempel kan *abstrakte fagbegreper* gi mer mening for lærerne i deres arbeid enn begrepet metafor.

5.1.4 Elevenes forståelse og bruk av uttrykk i tekstene

Hva elevene forstår av metaforbegrepet er vanskelig å si noe om, og det er heller ikke et datagrunnlag i undersøkelsen for å trekke noen konklusjoner om dette. Det er samtidig forskjeller i tekstsettene med hensyn til antall metaforer. GNIN-tekstene som ble skrevet med utgangspunkt i bildestøtte og settet med gjenfortellinger fra filmen Matilda, inneholder mange metaforer som er svært konvensjonelle. Metaforer som ”*det var en gang*” og ulik bruk av verbene som for eksempel ”*å slå*”, ”*å ta*”, utgjorde i tillegg til ontologiske containermetaforer de vanligste funnene i tekstene. Likevel er det ikke sikkert at elevene oppfatter dette som metaforer, og metaforene kan derfor framstå som døde. Tekstene om Pitbull-Terje inneholdt

også konvensjonelle metaforer som eksemplene ovenfor, men de skilte seg litt ut fra de andre tekstene ved at de også inneholdt flere uttrykk fra *Pitbull-Terje går amok*. Her kan man spørre om elevene har klart å identifisere metaforer og andre uttrykk og brukt dem strategisk. På den andre siden kan man vurdere om at det ikke er oppfattet som metaforer, men bare som setninger og utsagn de ønsket å gjøre til sine egne utelukkende for at de er ”kule”. Et relevant eksempel i denne sammenhengen er trusselen Pitbull-Terje kommer med når de andre kaller han for Tjukk-Terje: ”*hvis du kaller meg noe annet, skal du få hilse på pitbullterrieren min*”. Denne eufemismen gikk igjen i tre av de fem tekstene om Pitbull-Terje. Det er også mulig guttene har snakket om uttrykkene seg imellom eller samarbeidet om å skrive tekstene. En annen mulig forklaring på at tekstene om Pitbull-Terje skilte seg ut fra de andre med tanke på antall funn, kan henge sammen med at elevene har brukt boka aktivt i skriveprosessen. Eleven bak tekst 05 bruker flere similer nesten ordrett fra boka som for eksempel ”*blikket hans blinker som en kniv*” og ”*trynet hans er hardt som stein*”, og begge er fra Eriksen (2002, s. 93).

Konteksten for skrivehandlingen kan bidra til å påvirke tekstene på et uttrykksnivå. Mens elevene som skrev om Pitbull-Terje hadde boken tilgjengelig, var dette ikke tilfellet for GNIN-tekstene og Matilda-tekstene. Der har elevene skrevet med utgangspunkt i bilder og film, noe som stiller krav til hva eleven husker. Hauge (2014) skriver om hukommelsens betydning for å uttrykke seg språklig. Det skal bygges et indre leksikon, og antall uttrykk elevene klarer å beholde i bevisstheten har sammenheng med hvor meningsfullt språket er. Dette kan være en forklaring på at alle tekstsettene inneholder konvensjonelle metaforer. Berggreen et al. (2012) skriver om de ulike språkstadiene, og hevder at andrespråkelever på et tidlig stadium kan memorere faste uttrykk. Dette var noe som ble bekreftet av informantene Anne. I tillegg nevnte hun at eventyr og fortellinger kan være en kilde til å memorere konvensjonelle metaforer som for eksempel ”*det var en gang*”.

Bruk av konvensjonelle metaforer og andre språklige uttrykk er en vesentlig del av språkinnlæringen, både skriftlig og muntlig. Tidligere i teksten ble metaforer trukket fram som en måte mennesker organiserer og konseptualiserer virkeligheten på (Lakoff og Johnson, 2003; Gibbs, 2008), noe som de minoritetsspråklige elever har gjort i de tre tekstsettene. Skutnabb-Kangas (1981) skriver om at språk ikke bare kommunikasjon, men det er også et

bånd til andre mennesker, som gir tilgang til en kulturarv, og som er en forutsetning for kognitiv utvikling. Språk er overlevelse (Skutnabb-Kangas, 1981). Og dersom man tar hensyn til det sosiale aspektet ved språket, er det kanskje ikke så merkelig at elevene tar til seg konvensjonelle metaforer og andre uttrykk, for eksempel fra boken om Pitbull-Terje. Minoritetsspråklige barn ønsker å være likeverdige med sine majoritetsspråklige medelever, og de ønsker derfor raskest mulig å mestre språket (Berggren et al., 2012; Hauge, 2014).

5.2 Den ukonvensjonelle metaforens opprinnelse og rolle

Elevene brukte ikke bare konvensjonelle metaforer i de ulike tekstene, men også noen som overføringer som er ukonvensjonelle på norsk. Dette var felles for alle de tre settene med tekster, og jeg vil trekke fram noen eksempler fra datamaterialet. Fra GNIN-settet ble ”*usikker*” brukt som begrep for usikker is (tekst, 36, linje 10), noe som ble gjentatt senere i teksten (linje 13). Fra tekstene om Pitbull-Terje skriver en elev at ”*Pitbull ses at han skal ha en venn kanskje Jim*” (Tekst 04, linje 14-15), der *ses* trolig representerer *sier*. En annen litt ukonvensjonell metafor fra tekstene om Pitbull-Terje blir brukt i tekst 03: ”*Jim snurrer snurrer seg å se på*” (linje 23). Det er ikke vanskelig å forestille seg hva eleven mener, men det ville kanskje vært mer konvensjonelt å skrive at Jim snur seg. I gjenfortellingene fra Matilda bruker en elev billett i stedet for kvittering: ”*og de prøver å fikse billet når de reparerer biler*” (tekst 06, linje 14-16).

5.2.1 Metafor som overføring – også mellom språk

Eksemplene på de ukonvensjonelle metaforene kommer fra minoritetsspråklige elever som er suksessivt tospråklige, med andre ord at de har begynt å lære norsk etter tre- fireårsalderen. Berggren et al. (2012) skriver at det foregår mye språklig eksponering for barn og ungdom i skolealderen. Det er mye som skal læres, og de må prøve å innhente et bevegelig mål ved å komme på samme språklig nivå som sine majoritetsspråklige medelever.

Suksessivt tospråklige elever kan plasseres i en mellomspråksperiode, og det kan skje noe med ord når eleven tar overføringer fra morsmålet til målspråket (Brautaset, 2009). Eleven kan operere med flere antakelser om et språklig fenomen ved å teste hypoteser. Det er derfor vanlig at man finner frekvente treff på både korrekte og ukorrekte varianter av et fenomen (Berggren et al., 2012). Johansson og Ring (2012) skriver også om overføringer, ikke om

overføringer mellom ulike språk, men mer om overføringer som skjer internt hos alle språkbrukere innenfor et språk. Dette gjøres med utgangspunkt i Halliday (1989) sin forståelse av metaforer, og de påstår at metaforer bare handler om at semantikk kan realiseres på ulike måter. Mennesker kan også foreta overføringer mellom språkets ulike nivåer for å skape en mening.

De fire eksemplene som ble trukket fram i begynnelsen av delkapitlet, kan ha oppstått som en type overføring, at en for eksempel overfører og forveksler mellom verbene *å snu* og *snurre*. Eller at *usikker is* blir *usikker*. Det trenger ikke å være snakk om en overføring mellom språk, men en hypotese som er trukket fra et annet språklig fenomen på norsk. I kapitlet om elevenes forståelse og bruk av konvensjonelle metaforer ble det nevnt at andrespråksinnlærere på et tidlige stadie kan memorere faste uttrykk. Berggreen et al. (2012) beskriver også en normal strategi dersom eleven ikke husker eller har begrensninger i det norske ordforrådet. De kan kompensatoriske ordstrategier for å kunne uttrykke seg på tross av manglende ord i ordforrådet, og de bruker eksemplet om at en *okse* på en ukonvensjonell måte kan bli forklart som en *pappa-ku*. Noe liknende fra datamaterialet i denne undersøkelsen kan for eksempel være den ukonvensjonelle metaforen der *kvittering* kalles for *billett*.

5.2.2 Begreper og ord som esker og etiketter

Etter inspirasjon fra Johansson og Ring (2012) sin tolkning av Halliday (1989) sin grammatiske metafor og samtalene med informantene, kan ukonvensjonelle metaforer der forklares med utgangspunkt esker og etiketter. Esken kan representere et begrep som eleven kjenner. Hun eller han vet hva den inneholder og hvordan innholdet i esken ser ut. Dersom man tar utgangspunkt i begrepet *is*, et eksempel fra samtalene med lærerne som er tittel på teksten, kan det representere esken. En eske kan ha mange etiketter på ett eller flere språk, og den norske etiketten på begrepet vil være *is*, mens for eksempel en engelsk etikett vil være *ice*. Med andre ord representerer etiketten ordet som beskriver innholdet i esken. Dersom eleven ikke vet hva ordet heter på norsk, eller hva som kan være en norsk etikett på esken, kan eleven bruke en annen etikett i stedet, i dette eksemplet *hardt vann*. Den ukonvensjonelle metaforen oppstår hos eleven når hun eller han bruker en ukonvensjonell etikett på esken, og innholdet i esken overføres til den feilaktige etiketten.

I gjenfortellingene fra filmen *Matilda* er engelske ord som *power* og *super glu* (tekst 09, linje 22 og 27) plassert som ukonvensjonelle metaforer. Dette er ikke nødvendigvis ukonvensjonelt, og det er ikke kontroversielt å påstå at engelsk er med på å påvirke norsk. Men i dette tilfellet kan eleven ha vært usikker på hva som er en brukbar norsk etikett på esken, og i stedet valgt å bruke en engelsk etikett.

5.2.3 Homonymer som metaforer

To av lærerne som deltok som informanter i undersøkelsen skiftet temaet i samtalen over til hvordan minoritetsspråklige elever oppfatter homonymer i norsk, noe som kan bety at de hadde en mer sammensatt forståelse av metaforbegrepet enn hva jeg først fikk inntrykk av. I eksemplene som lærerne trakk fram, ble metaforer noe de koblet til tempusbøying av verb. Annes eksempel med ”*han lo av henne*”, der *lo* som preteritumsform av *latter* skrives og uttales likt som et synonym for oppsamlet støv. Det metaforiske ved homonymer har sammenheng med at det er elevene som foretar en meningsoverføring mellom ord og begrep, eventuelt mellom eske og etikett, og i dette tilfellet passer den norske etiketten *lo* til to forskjellige *esker*. Homonymer er ikke ukonvensjonelt i norsk, og det er heller ikke merkelig at minoritetsspråklige elever synes dette er vanskelig. Berggreen et al. (2012) bruker *jord* for å forklare dette: ”*Jord er forskjellige ting alt etter som vi snakker om elektrisitet, planeter eller landbruk. Slike ord blir sjeldent problematisert i undervisninga, faglærerne har liten oppmerksomhet mot dem, de tar for kjente*” (Berggreen et al., 2012, s. 161).

Sammenhengen mellom homonymer og ukonvensjonelle metaforer ligger i utfordringen med å kategorisere de ulike metaforene i elevtekstene. Ved analyse og vurdering av ukonvensjonelle metaforer i tekstene som tok utgangspunkt i boken om Pitbull-Terje, valgte jeg å rapportere en forveksling mellom verbene *å bite* og *å bytte* som en ukonvensjonell metafor. Eksemplet kom i sammenheng med at eleven advarer mot aggressiviteten til pitbullterriere siden de kan finne på å bite (tekst 02, linje 4). Dersom eleven ikke kan skille mellom enkel og dobbel konsonant, eller vokalene *i* og *y*, kan det hende at eleven ikke oppfatter en forskjell mellom ordene. Forvekslingen som kan forstås som en ukonvensjonell metafor, oppfattes av meg, men ikke nødvendigvis av eleven dersom det fremstår som et homonym for han.

5.2.4 Skrivefeil som metaforer

Flere av de ukonvensjonelle metaforene som er rapportert som funn handler om skrivefeil. Som et eksempel fra tekst 04, forveksler eleven ”*endre*” og ”*andre*” (linje 3 og 4). I likhet med diskusjonen i avsnittene ovenfor, opplevde jeg også her at å kategorisere feil som ukonvensjonelle metaforer var utfordrende.

Det problematiske med å tolke skrivefeil som ukonvensjonelle metaforer, på samme måte som homonymer, ligger i hva eleven mener med ordet som skrives. Feil, flerformer og misforståelser trigger hva jeg forstår som ukonvensjonelle metaforer i tekstene, og kan ha bidratt til en overrapportering av funn. På den andre siden kan eleven bak tekst 04 bruke *endre* og *andre* som *to etiketter* på en og samme *eske*, noe som er en motsetning av hva som skjer ved homonyme uttrykk. Da er det snakk om en meningsoverføring mellom eske og etikett, noe som gjør det metaforisk dersom man lener seg på den etymologiske bakgrunnen til metaforer, der metaforer handler om overføringer. Dette er vanskelig å si noe om.

Prosjektet har ikke tilstrekkelig med data for å trekke konklusjoner på et mer spesifikt individnivå, og det kan være mange årsaker til at slike feil oppstår. Hauge (2014) poengterer at minoritetsspråklige elever også kan ha lese- og skrivevansker. Det kan også være snakk om problemer mellom å lære seg nye grafemer på fonemer som ikke eksisterer på elevens morsmål. I så tilfelle kan eleven oppfatte *endre* og *andre* som homonymer.

5.3 Sammenheng mellom muntlige og skriftlige ferdigheter

Denne delen tar utgangspunkt i den tredje delproblemstillingen der jeg er ute etter hva lærerne kan fortelle om hvordan de fokuserer på metaforer i skriveopplæringen. Noe som var felles for de fire intervjusamtalene var at temaet ofte skiftet fokus fra det skriftlige til det muntlige. Tabellen over reseptive og produktive ferdigheter som ble brukt i innledningen, viser til en sammenheng mellom de ulike ferdighetene: å snakke, å skrive, å lytte og å lese. Hauge (2014) hevder at det er naturlig å se en elevs utvikling mellom tale og skrift i sammenheng. Både for tale- og skriftspråket dreier det seg om å forstå og lære å bruke språket i en kommunikasjonssammenheng.

Informanten Anne kunne fortelle hvor viktig dialogen med eleven var i skriveprosessen. De hadde ofte skriveøkter som var prosessorientert, men siden gruppen var liten, var det ingen problem å følge opp hver enkelt elev muntlig og direkte. Noen ganger kunne hun kommentere noe eleven gjorde, så rettet de selv. I denne situasjonen vil eleven ha nytte av skriving som produktiv ferdighet og lytting som reseptiv ferdighet for å kunne følge lærerens kommentarer underveis. Dersom eleven har spørsmål underveis, vil elevens tale – som også er en produktiv ferdighet – komme til nytte. Dermed er skriveprosessen som utspiller seg i klasserommet, betinget av sammenhengen mellom de ulike språklige ferdighetene. Dette sammenfaller med hva Ingrid fortalte. Elevene jobber mye med egne tekster og i flere omganger. I tillegg var det vanlig å lage powerpointer samt ha presentasjoner om tekstarbeidet der eleven skal være aktiv muntlig.

Et relevant spørsmål som melder seg, er om man isolert sett kan se på skriveutviklingen hos andrespråkseleven uten å ta utgangspunkt i den muntlige delen av språket. Verken Berggreen et al. (2012) eller Skutnabb-Kangas (1981) ser ut til å støtte dette siden de også skriver om språkets sosiale funksjon. Minoritetsspråklige elever i skolealder er språklig motiverte på begge fronter fordi de ønsker å være på nivå med sine majoritetsspråklige medelever. For dem handler det om å være som annen ungdom. Dette betyr likevel ikke at det kan settes et likhetstegn mellom delene. Halliday (1989) ser også på språket som en sosial konstruksjon, noe som finnes i alt vi gjør ut i fra vårt behov for å kommunisere. Han trekker også fram forskjellene mellom skriftlig og muntlig språk. Det er mange forskjeller som angår standardisering og strukturering av skriftspråk på den ene siden, og for eksempel dialekter og prosodiske forhold i talespråket på den andre siden. Selv om forskjellene mellom delene kan være en digresjon i denne sammenhengen, vil et hovedpoeng likevel være at problemstillingen som hovedsakelig tar utgangspunkt i skriveopplæringen, ikke kan se bort i fra hva som foregår muntlig.

5.4 Hvordan står det til med metaforens status i opplæringa?

Dette kapitlet skal drøfte metaforens status og tar utgangspunkt i delproblemstilling nummer fire og fem som har med lærernes oppfatninger av metaforen som en ulempe eller ressurs, samt hvilke forventninger som stilles til minoritetsspråklige elevers bruk av metaforer.

5.4.1 ”Metaforer kan være vanskelige å forstå...”

Funnene i undersøkelsen er med på å bekrefte tidligere forskning på området, for eksempel Kulbrandstad (1998), Golden (2010), Alver og Selj (2009) og (Sandell og Ring, 2012). De fire lærerne som ble intervjuet var enige i at metaforer kunne være en utfordring, og spesielt ukonvensjonelle metaforer med høyt abstraksjonsnivå kunne være vanskelig å forstå av elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Eksemplet fra informanten Julie viste hvor stor utfordrende det kunne være å forklare begrepet fotosyntese til en minoritetsspråklig elev med kort botid i Norge. Selv om fagbegrepet fra et etymologisk side betyr lyssammensetning, representerer det likevel i overført betydning en mer kompleks kjemisk-biologisk prosess der planter omdanner karbondioksid til oksygen ved hjelp av lys og klorofyll.

5.4.2 ”men det ligger mer bak metaforer enn som så”

Informantene som deltok i undersøkelsen kunne fortelle om det jeg oppfatter som ukonvensjonelle metaforer, og hvordan dette kunne være en ressurs i undervisningen. Læreren Ingrid fortalte at dersom eleven ikke kjente det norske ordet, ville hun eller han alltid forsøke med ordforrådet som var tilgjengelig, noe som kan støtte etableringer av ukonvensjonelle metaforer som *is* og *hardt vann*. Behovet for å kommunisere som Berggreen et al. (2012), Hauge (2014), Skutnabb-Kangas (1981) og Halliday (1989) skriver om, kan motivere slike overføringer mellom begreper og ord/esker og etiketter dersom det er begrensninger i elevens ordforråd på norsk.

Det er vanskelig med bakgrunn i det lave antallet tekster, å si noe om hvor langt elevene har kommet i skriveutviklingen etter Berggreen et al. (2012) sine prototypiske stadier i skriveutviklingen. Dersom eleven bak tekst 36 som brukte den ukonvensjonelle metaforen *usikker* om *usikker is*, med sine 6 år i Norge befinner seg mot et jevnaldringslikt norsk, vil den ukonvensjonelle metaforen bidra til å gjøre teksten selvstendig og kontekstuavhengig.

Det samme gjelder for tekst 06, der eleven skriver om hvordan Matilda saboterte håroljen til faren sin ved å tilføre blekemiddel: ”Når de vakna hun gjar olje og håren hanes bite fra svart hår til hvit hår” (linje 11-12). ”Å gjøre olje” som en ukonvensjonell metaforer for å tilberede/sabotere/blande, og at håret ”biter farge” som en ukonvensjonell metafor for at håret blekes eller bytter farge, bidrar til å gjøre det tekstlige uttrykket mer komplett. Selv om denne gjenfortellingen er veldig kort og kommer fra en elev med bare halvannet år i Norge, er det likevel noe helhetlig ved tekstuttrykket som gjør det vanskelig for meg å plassere eleven i det første stadiet etter Berggreen et al. (2012) sin beskrivelse av nybegynnerstadiet.

De to avsnittene ovenfor, der etableringen av ukonvensjonelle metaforer eller feil kanskje har sammenheng med elevens memorering av norske ord, åpner for at konvensjonelle metaforer kan dukke opp fra begynnerfasen i skriveutviklingen siden eleven memorerer faste fraser og uttrykk (Berggreen et al., 2012). Et eksempel i den sammenhengen kan være bruken av ”*En gang...*”, noe som gikk ofte igjen i de ulike tekstsettene. Informanten Julie brukte ordtak og similer – nært beslektet med metaforen – som en komparativ tilnærming til arbeid med elever som var på nivå 1 i *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*:

Julie: ”*Dum som et brød*” og ”*sta som et esel*” /.../ Og det var elever som var på nivå 1. Da var jeg lærer i /.../ og da kunne de si at: ”*oi, vi sier det samme på portugisisk: dum som et brød*”. ”*Vi har akkurat det samme*”. Eller: ”*når vi skal si at han er sta, så bruker vi ikke esel. Vi bruker kamel, tror jeg*”.

Her jobber informanten aktivt med similer, et arbeid som ser ut til å få støtte hos Hauge (2014). Hun skriver at minoritetspråklige elever må utvikle en evne til å reflektere over språket og rette oppmerksomheten mot språket selv. Tilnærmingen til å jobbe med ordforråd på dette nivået kan bidra til å gjøre metaforer til en ressurs i den språkutviklingen på andrespråket, både skriftlig og muntlig. Metaforene krydrer ikke bare språket, de har også å gjøre med vår kategorisering av verden og virkeligheten rundt oss (Lakoff og Johnson, 2003; Gibbs, 2008). Dersom man i tillegg tar det språklige synet til Skutnabb-Kangas (1981) inn i bildet, er metaforer i tillegg noe som gjør språket levende og en ressurs for minoritetspråklige elever.

5.4.3 Forventer vi for lite til elevers bruk av metaforer?

Forventninger som stilles til minoritetsspråklige elever i læreplanen når det gjelder bruk av metaforer i egne tekster, ble tematisert innledningsvis. I tillegg ble temaet trukket opp i kapittel 2.2.2 der diskusjonen tok utgangspunkt i når forskere, som for eksempel Berggreen et al. (2012), forventer at metaforer blir brukt i løpet av de skriftlige utviklingsstadiene. I kapitteloverskriften spurte jeg om det forventes metaforer i elevtekster, og overskriften i dette delkapitlet er motivert av mitt ønske om å stille spørsmålet på nytt – denne gangen litt annerledes.

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007a) forventer ikke at eleven skal bruke metaforer i egne tekster, bare kjenne igjen noen av dem på nivå 3. Kanskje det har sammenheng med at metaforer ofte regnes som vanskelige å forstå. Berggreen et al. (2012) beskriver følgende når de skildrer hva som er typisk for tekster skrevet av minoritetsspråklige elever i stadiet *mot et jevnaldningslikt norsk*, det høyeste av de ulike utviklingsfasene: ”Enkelte områder av ordforrådet er særlig krevende å lære. Det gjelder faste uttrykk, idiommer og vanlige metaforer /.../” (Berggreen et al., 2012, s. 43). Funnene i denne undersøkelsen viser at minoritetsspråklige elever, som i dette tilfellet er suksessivt tospråklige, bruker metaforer i egne tekster – også på et tidlig stadiet i skriveutviklingen. Vil dette si at Berggreen et al. (2012) tar feil? Nei, egentlig ikke. Det kan hende at forfatterne har en annen forståelse av metaforbegrepet enn det jeg har. De sier samtidig at elevene kan memorere faste ord og uttrykk allerede på begynnerstadiet, noe som kan være tilfelle for noen av tekstene i denne undersøkelsen. I tillegg skriver Berggreen et al. (2012) at stadiene i skriveutviklingen er prototypiske faser. Stadiene tar med andre ord ikke hensyn til individuelle forskjeller med hensyn til for eksempel alder, motivasjon og morsmål. Minoritetsspråklige elever er en veldig heterogent sammensatt gruppe.

Med utgangspunkt i diskusjonen av funnene i undersøkelsen, er det vanskelig å svare på om det forventes for lite til minoritetsspråklige elevers bruk av metaforer i egne tekster. Noe jeg derimot savner, både hos språkforskere og læreplanverket, er et utvidet syn på hva metaforer er. Dette er noe som ser ut til å få støtte hos *Mangfold og Mestring*, der Østberg-utvalget etterlyste mer oppmerksomhet rundt metaforer (NOU:2010:7, 2010, s. 350). Det er forskjeller mellom ulike metaforer, og det er mange måter man kan dele de inn på (jf. Lakoff og

Johnson, 2003; Halliday, 1989). En todeling mellom konvensjonelle og ukonvensjonelle kan være hensiktsmessig, for de kan både være etablerte og dermed konvensjonelle i et språk, men kan samtidig oppstå som en strategi som minoritetsspråklige elever bruker for å beskrive et ord ved hjelp av andre ord. Men uansett hvordan metaforer kategoriseres, vil en større oppmerksomhet rundt begrepet være hensiktsmessig for å kunne diskutere metaforens rolle i skriveopplæringen.

5.5 Avsluttende kommentarer

Prosjektets overordnede formål var å undersøke hvilke erfaringer lærere har med metaforer i skriveopplæringen hos minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Lærerne som deltok i undersøkelsen har mange refleksjoner og erfaringer om emnet, og jeg sitter i skrivende stund med et inntrykk av at dette er noe som blir tatt tak i på ungdomstrinnet ved hjelp av samtaler og ulike skrivesituasjoner – likevel er det ikke sikkert at lærerne alltid er klar over at de jobber med metaforer. Begrepet er omfattende og kan forstås på flere ulike måter.

Det at metaforer kan forstås på flere måter har vært en utfordring og en potensiell begrensning med prosjektet. Selv om jeg har forsøkt å være oppmerksom på min egen subjektivitet i samtalene med lærerne, må fortolkningen av de transkriberte intervjuene foretas i samtalens kontekst. Min egen fortolkningsevne er en utfordring som kan påvirke hvordan metaforer er blitt identifisert og rapportert som funn i elevtekstene, noe som kan gjøre prosjektet litt kontroversielt.

Likevel har dette vist seg å være et lærerikt prosjekt. Drøftingen av de ulike funnene skaper flere framtidige prosjektmuligheter som kan gi svar på nye spørsmål som har meldt seg i løpet av prosjektets slutfase. Datamaterialet som inngikk i tekstanalysen ga ingen klar sammenheng mellom treff på metaforer i forhold til botid i Norge, og det var ikke tilstrekkelig med data til å undersøke tekstene på et individnivå eller foreta en slutning utover individuelle forskjeller. Det hadde vært interessant og fulgt en gruppe elever over tid og analysert et større tekstmateriale for å se om det er en sammenheng mellom for eksempel alder, botid i Norge og metaforiske uttrykk i tekstene. Samtidig hadde det vært spennende å knytte det opp mot de prototypiske skrivestadiene som Berggreen et al. (2012) bruker i GNIN. En mulig forundersøkelse til et slikt prosjekt kan være å bruke funnene fra tekstene i dette prosjektet og

sammenligne det med metadataene i en egen tabell (ved å kombinere alle tabeller i denne undersøkelsen bortsett fra den første).

En annen ide som ikke fikk prioritet i denne undersøkelsen, kan ta utgangspunkt i en eventuell sammenheng mellom metaforbruken på tvers av ulike kulturer, der det sistnevnte er et begrep som ikke ble prioritert denne gangen. Det er ikke bare individuelle forskjeller mellom mennesker, men også forskjeller mellom ulike grupper mennesker. Språkets situasjonskontekst og kultur avgjør hvordan språkutviklingen foregår (Johansson og Ring, 2012) – avhengig av hvordan du avgrenser kulturbegrepet. Da kunne det samtidig være interessant og koble språkinnlæringen til de språklige situasjonene og de ulike kulturene som en minoritetsspråklig elev deltar i, for eksempel den lokale ungdomskulturen eller idrettskulturen. Kodeveksling, dialektord og slang som kan ta plass i slike kulturer, er også representert i dette datamaterialet, men ble ikke gitt stor oppmerksomhet denne gangen.

Selv om det er noen begrensninger med prosjektet, har det samtidig bidratt til å dokumentere at minoritetsspråklige elever, også på begynnerstadiet, bruker metaforer i egne tekster. Elevene viser gjennom egne tekster at de aktivt strukturerer sin egen og menneskers posisjon i forhold til fysiske og abstrakte deler av virkeligheten ved bruk av ulike typer metaforer. Dette samsvarer med den innledende hypotesen jeg hadde da jeg startet prosjektet, men det er likevel ikke sikkert at elevene oppfatter slike uttrykk som metaforer. Tekstene om Pitbull-Terje kunne i tillegg gi en antydning om at konteksten for skriveprosessen kan bidra til å påvirke det metaforiske omfanget i tekstene. En annen styrke med prosjektet er søkelyset rettet mot språkforskeres og offentlige dokumenter holdninger til elevenes metaforbruk. Til sammen fordrer dette en større oppmerksomhet mot sammenhengen mellom minoritetsspråklige elevers tekstarbeid og metaforbegrepet i seg selv, noe som kan være nødvendig dersom dette skal inngå i en diskusjon om hva som er god skriveopplæring på andrespråket. Og metaforbegrepet bør inngå i en slik diskusjon – fordi: *”Metaphor is as much a part of our functioning as our sense of touch, and as precious”* (Lakoff og Johnson, 2003, s. 239).

Litteraturliste

- Alver, Vigdis og Selj, Elisabeth. (2009). Å lese fagtekster på andrespråket. I Elisabeth Selj og Else Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berggreen, Harald., Sørland, Kjartan og Alver, Vigdis. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brautaset, Anne. (2009). Norsk som andrespråk. I Tove Bull og Anna-Riitta Lindgren. (red.), *De mange språk i Norge: Flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus Forlag.
- Börenstam, Ulla og Huss, Leena. (2001). *Språkliga möten: Tvåspråklighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Christoffersen, Line og Johannessen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. 1. Utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. 2. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, Endre Lund. (2002). *Pitbull-Terje går amok*. Oslo: H. Aschehoug & Co. W. Nygaard.
- Gibbs, Raymond W. (2008). Metaphor and thought: The state of the art. I Raymond W. Gibbs. (red.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press.
- Golden, Anne. (2010). Grasping the point: A study of 15-year-old Students' Comprehension of Metaphorical Expressions in Schoolbooks. I Low Graham, Zazie Todd, Alice Deignan, og Lynne Cameron. (red.), *Researching and Applying Metaphor in the Real World*. (s. 35-62). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Grosjean, Francois. (1982). *Life With Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, Francois. (2014). *Bicultural bilinguals*. *International Journal of Bilingualism*. 1. april. DOI: 10.1177/1367006914526297.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. (1989). *Spoken and Written Language*. 2. Utgave. Oxford University Press.
- Hauge, An-Magritt. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. 3. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

- Holliday, Adrian. (2010). *Analysing Qualitative Data*. I Brian Paltridge og Aek Phakiti (red.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. London: Bloomsbury Academic.
- Hyltenstam, Kenneth og Stroud, Christopher. (1991). *Språkbyte och språkbevarande: Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Britt og Ring, Anniqa Sandell. (2012). *Låt språket bära: Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Klemp, Torunn (2012). Kvalitativ analyse og bruk av programvare. I Vivi Nilsen. *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. (s. 119-136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders (2003). Tospråklige elevers språkferdigheter – metoder og resultater fra kasusstudier. I: Joar Aasen, Thor Ola Engen og Kari Nes. (red.). *Ved nåløyet: rapport fra konferansen "Hvordan klarer minoritetselevene seg i skolen?" Rapport 14. 2003* (s. 211-226). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (1998). *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Doktoravhandling i serien Acta Humaniora. Oslo: Universitetsforlaget i samarbeid med Det historisk- filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo. Lastet 10. Februar 2015 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/8058b3896854aa3ff91e482d0f59c95d?index=7#7>.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lakoff, George og Johnson, Mark (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lothe, Jakob., Refsum, Christian og Solberg, Unni. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. 2. Utgave. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Nilsen, Vivi (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olsson, Henny og Sörensen, Stefan. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. 1. Utgave 2003. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Lastet 13. mai 2015 fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt og Moen, Torill. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Romaine, Suzanne (1995). *Bilingualism*. 2. Utgave. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rose, David og Martin, James Robert. (2013). *Skriva, läsa, lära: Genre, kunskap och pedagogik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Simonsen, Hanne Gram. (2009, 14. februar). Homonymer. I *Store norske leksikon*. Lastet 3. mai 2015 fra: <https://snl.no/homonymer>.
- Skutnabb-Kangas, Tove. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Lieber Läromedel.
- Tavernier, Miriam (2006). Grammatical Metaphor and Lexical Metaphor: Different Perspectives on Semantic Variation. *Springer Neophilologus* 90 (s. 321-332) DOI: 10.1007/s11061-005-0531-y. Hentet 3. april 2015 fra: <http://www.coli.uni-saarland.de/~tania/CMGD/Miriam.Taverniers.2006.pdf>
- Tiller, Tom. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: Motoren i det nye læringsløftet*. 2. Utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2007a): Kompetansemål etter nivå 3. I *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Lastet 28. mars 2015 fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Kompetansemaal/Etter-niva-3/>.
- Utdanningsdirektoratet (2007b). Kompetansemål etter nivå 2. I *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Lastet 14. mai. 2015 fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Kompetansemaal/?arst=870221296&kmsn=870221296>
- Vulchanova, Mila., Asbjørnsen, Maria., Åfarli, Tor A., Riksem, Brita. R., Järvikivi, Juhani og Vulchanov, Valentin. (2012). *Flerspråklighet i Norge*. Rapport til Språkdagen 2012. (19 s).
- Wagner, Åse., Strömqvist, Sven. og Uppstad, Per Henning. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråkopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, Joar. (2012). *Flerkulturell pedagogikk: - en innføring*. Revidert Utgave. Opplandske Bokforlag.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Analyseverktøy til elevtekstene

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

Vedlegg 3 – Skoletekst 01 om *Pitbull-Terje*

Vedlegg 4 – Skoletekst 02 om *Pitbull-Terje*

Vedlegg 5 – Skoletekst 03 om *Pitbull-Terje*

Vedlegg 6 – Skoletekst 04 om *Pitbull-Terje*

Vedlegg 7 – Skoletekst 05 om *Pitbull-Terje*

Vedlegg 8 – Skoletekst 06 om *Matilda*

Vedlegg 9 – Skoletekst 07 om *Matilda*

Vedlegg 10 – Skoletekst 08 om *Matilda*

Vedlegg 11 – Skoletekst 09 om *Matilda*

Vedlegg 12 – Skoletekst 10 om *Matilda*

Vedlegg 13 – Semistrukturert intervjuguide

Vedlegg 14 – Eksempler på konvensjonelle og ukonvensjonelle metaforer

Vedlegg 15 – Informasjonsskriv til enhetsledere

Vedlegg 16 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere

Vedlegg 1 - Analyseverktøy til elevtekstene

1.0 GENERELT

1.1 Forfatter

(Skal være anonymt. Kan si elev på tiende trinn, alder)

1.2 Førstespråk

(Generelt: vesteuropeisk, afrikansk, asiatisk)

1.3 Botid i Norge

1.4 Kontekst

(Tilsynelatende bakgrunn for skrivingen – bildestøtte, tegneserie, etc.)

1.5 Publikum

(Læreren? Brev til venn?)

2.0 KATEGORI

2.1 Sakprosa/skjønnlitteratur?

2.2 Hvilken sjanger kan teksten plasseres i?

(eventyr, kåseri, artikkel, etc.)

2.3 Hva er det sentrale budskapet i teksten?

(kort handlingsref. Plott/hovedargument)

3.0 METAFORER

3.1 Brukes strukturelle metaforer fra kjente avledede konsepter?

- **Tid er penger**
- **Kjærlighet er en reise**
- **Diskusjon er en krig**

3.2 Conduitmetaforer

- (Overføringer uten kontekststøtte
Eks: Ideer og tanker = objekter som kan måles og overføres)
- Jeg **ga** henne en ide.
- Hun **sendte** meg et vennlig blikk.

3.3 Orienteringsmetaforer

- **Våken = Oppe**

- **Syk = Nede**
- **Fram = Bra**
- Å føle seg **nedfor**
- Jeg møtte **veggen** (som hindrer meg å gå framover)

3.4 Ontologiske metaforer - Entitetsmetaforer

- Hjernen = Maskin
- Hertet = Noe knuselig
- Refererende funksjon: vi jobber mot **fred**
- Kvantifiserende funksjon: Det er så mye **kjærlighet** i rommet
- Identifiserende aspekter: Jeg kan ikke holde følge med det **moderne samfunnet**
- Målsetting og motiverende handlinger: Jeg leter etter **lykken**
- Hjernen = Maskin – Jeg er litt **rusten** i dag
- Hertet = Noe knuselig – Han ble **sprø**

3.5 Ontologiske metaforer - Containermetaforer

(Avgrensninger som gjøres av mennesker)

- Han er **på havet**
- Inne i **skogen**
- Skipet kommer **til syne**

3.6 Personifiseringer

- **Mannen med ljåen**
- **Kong vinter**
- **Stillheten var øredøvende**

3.7 Metonymier

- Jeg skal hjem å lese **Hamsun**
- **Washington** har bestemt at...

3.8 Eufemismer

- Å sovne inn
- Å slå lens

3.9 Øvrig

- Eksisterer det metaforer som er vanskelig å analysere fordi de er avledet av konsepter som jeg ikke kjenner til? Hva med helhetsinntrykket?

Vedlegg 2 – Informasjon og samtykkeerklæring til foresatte

Sted, dd.mm.åååå

Tillatelse til deltakelse i masterprosjekt

Jeg skriver en masteroppgave i norskdidaktikk ved *Institutt for lærerutdanning og pedagogikk* ved Universitetet i Tromsø, våren 2015, og ønsker å se hvordan elever i flerspråklige klasserom bruker metaforer og billedlige uttrykk i egne tekster. I tillegg skal jeg på et senere tidspunkt intervjuere lærere for å undersøke deres erfaringer med metaforer i andrespråksopplæringen. Jeg vil med denne henvendelsen, be om deres tillatelse til å analysere tekster som ditt barn har skrevet på skolen.

Innsamlede data behandles konfidensielt. Skole, lærere eller elever skal ikke nevnes med navn, og hensikten er ikke å vise til enkeltresultater, men å reflektere rundt hvordan lærere kan arbeide med norskopplæring i flerspråklige klasserom.

Det er frivillig å delta i prosjektet og dere kan trekke deres deltakelse fram til prosjektets slutt, 15. mai 2015, uten å begrunne dette nærmere. Etter prosjektets slutt vil alle innsamlede data bli anonymisert. Dette gjøres ved at lydfiler slettes og koblingsnøkkel makuleres. Anonyme transkripsjoner av tekst og lyd blir lagret, der alt av direkte og indirekte personopplysninger er slettet/omskrevet. Prosjektet er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD). Hvis du/dere har noen spørsmål kan dere kontakte meg, vdo0001@post.uit.no, eller min veileder, Hilde Sollid, hilde.sollid@uit.no

Med vennlig hilsen,

Vegard Dørum

Tillatelse

Vi samtykker at elevtekster skrevet av vårt barn _____, kan brukes i undersøkelsen nevnt ovenfor. Vi er innforstått med at deltakelse er anonymt og frivillig, samt at vi til enhver tid i løpet av prosjekttiden kan trekke tilbake vår deltakelse uten begrunnelse eller konsekvenser.

Foresattes underskrift: _____

Vedlegg 3 – Skoletekst 01 om *Pitbull-Terje*

Skrevet av gutt, tiende trinn, førstespråket er tigrinja, halvannet år i Norge.

Markeringer i kursiv samsvarer med rapporterte funn i tabell 5.

1. PITBULL TARJE GÅR AMOK

2. 1) Pitbullterrier er en hunderase og de er farlig. De fleste

3. Pitbullen bor i America. Det er ikke love å ha pitbull i Norge. Og

4. den boka handler om det.

5. 2) Fordi han har en egen pitbull. Men han heter Terje. Men når

6. *ha går på skole de kalte han kjuke Tarje, derfor går han amok.*

7. 3) De skal kjøpe jule gaver.

8. 4) Når *de går til kjøpesenter* de kjøper jule tre, *like innenfor*

9. *døra står nissen.* Etter på mora hanes står og ser på en rød

10. kjole. Og hun går bort til kjolen, hun leker den gott.

11. *Mora hans var veldig vondt i en fot.* Døra var låst med hengelås.

Vedlegg 4 - Skoletekst 02 om *Pitbull-Terje*

Skrevet av gutt, tiende trinn, førstespråket er kirundi, fem år i Norge.

Markeringer i kursiv samsvarer med rapporterte funn i tabell 5.

1. Pitbull – Terje *går amok*

2. 1. Hunderasen er en type kamphund og den mest kjente USA.
3. Denne veier mellom 25 kg. Hunderase kan leve mellom 13- 16 år
4. Denne er stor hund og denne er aggressiv heltid og denne kan *bytte* deg.
5. I Norge pitbullterrier er forbud. USA pitbull er kjente som slås hund eller
6. kamphund og farlig hund.

7. 2. Kurt spurt han hva heter du han svarte at jeg heter Terje og Kurt
8. svarte tilbake tjukk Terje noen begynte å fnise. Tjukke Terje slengte han
9. ned i bakken og tok kvelertak på Kurt og han sa at navnet,
10. mitt er pitbull-Terje vis du kaller meg noe annet *skal du hilse på*
11. *Pitbullterrieren*. Han kalt pitbull-Terje fordi han hadde en hund som heter
12. pitbull men ekte navnet hans var Terje.

13. 3. Jimi vil at de skal *avlyse* jule vis at de har ikke ekte juletre. Han vil
14. ha julegave og juletre. Mamma bestemte at de skal *gå å kjøpe*
15. *juletre og julegave på kjøpesenteret*.

16. Mamma fått angst alle ungdommer ser på med og *Kurt og Roger ser*
17. *på Jimi* så se de Jimi holder mora i handa haha så har de noe til
18. snakke på fest.

19. Pitbull *dukker opp* men Kurt og Roger var bort og Jimi vil ikke at
20. pitbull-Terje skal hjelp dem så spørre Mamma er han Terje så sa
21. han ja. Mamma å spørre om han vil holde meg i den handa, jeg føler
22. meg trygg når jeg han en stor gutt på hver side. Med *engang så fikk*

23. *hjelp av Pitbull-Terje.*

24. Bunkersen

25. Jimi vil *ta bunkersen tilbake* når han prøve å løse *opp* bunkersen og bytte

26. *hengelås. så står opp* Kurt og Roger så Jimi hørte stemme til Roger at

27. Åssen går det med mora di. Kurt og Roger løs seg in så sa Roger gå til

28. mora de. Jimi sa at han skal ikke kjøpe *røyk* til de og drikke og han skal

29. *kaste de ut* av bunkersen. Men første skal *få tak* pitbull.

Vedlegg 5 - Skoletekst 03 om *Pitbull-Terje*

Skrevet av gutt, tiende trinn, førstespråket er thai, 3 år i Norge.

Markeringer i kursiv samsvarer med rapporterte funn i tabell 5.

1. Pitbull-Terje *går amok*
2. 1. Pitbullterrier eller Pitbull er en kamphund som kommer fra
3. England i ca. 1950 tallet. Denne type hund bruker for å slåss
4. mot andre hund. Pitbullen er farlige hunden for folkene så de
5. ble slutta å bruke denne type hund til nå.

6. 2. Terje er en gale gutt og han er veldig tjukkere av de andre
7. elevene, så blir de kant han at Tjukke-Terje. Derfor tar han med
8. pitbullterrier på skolen det blir andre eleven kaller han Terje at
9. Pitbull-Terje. Fordi han er å gale gutten og har han også
10. pitbullen, så blir andre redd på han.
11. 3. De skal kjøpe juletre og julegave på kjøpesentret.
12. 4. Jim *får seg øye på Kurt, Hanna, Roger og Kari. Jim er ferdig hvis*
13. *Kurt får se han nå. Men Roger som får øye til dere først. Et*
14. *ekkel glis kommer til syne i trynet hans. Kurt gliser også til Jim*
15. *og Kurt sier at Jim holder mora i handa, ha ha! Så Kurt ser på*
16. *mora hans Jim og sier at hun e helt galt! Jim blir mye verre.*
17. Pitbull-Terje kommer seg ut fra lekebutikken og *går rett fram til*
18. *Jim. Og Pitbull-Terje hjelper å ta mora Jims tilbake hjem.*

19. Bunkersen
20. 5. Jim løper mot bunkersen for han skal ta den tilbake. Jim prøver å rykke på
21. hengelåsen, den rikker seg ikke. Han prøver på nytt,
22. men den er veldig *sterk hengelås*. Der kommer de *Kurt og Roger*
23. *til bunkersen og Jim snurrer snurrer seg å se på, Kurt ser ikke Jim. Roger*
24. *går etter. Han stopper og ser på Jim med et ekkelt. Og Jim*
25. *tenker at må ta med Pitbull-Terje først.*

Vedlegg 6 - Skoletekst 04 om *Pitbull-Terje*

Skrevet av gutt, tiende trinn, førstespråket er somali, to og ett halvt år i Norge.

Markeringer i kursiv samsvarer med rapporterte funn i tabell 5.

1. Pitbull-Terje *går* amok

2. 1. Hunderasen er en kamphund og det er slås kamphund. *Pitbull* har en
3. hund som heter pitbullterrier og den er slås kamphund og *den kan slås*
4. *med di endre hund*. Kampslås er bare hund som kan slås de *endre* og *USA*
5. *har mange slås kamphund* og det er ikke lov til å ha slås kamphund i
6. verden og menneskene i USA liker å se kamphund og politi sa at det er
7. ikke lov og den som gjøre den da skal vi ta å *løse* han. I Norge liker
8. ikke å se kamphund fordi di liker så hund og fordi hund er så snill de og I
9. Norge fikk ikke lov til å ha kamphund. Kamphund fikk di å leve til 10 – 12
10. etter 12 da skal di døde og ikke glam at det er ikke bra å ha kamphund.

11. 2. Fordi han er gal seg selv og jeg skal fortale litt om han. *Første gang han er*
12. *kommet i klasse* og alle sammen som går i klasse sa at han er gal gutt og
13. tjukk ser ut at han har er feit og di sa at han ses at han er kult seg selv og
14. den bilde ser du at han dytta alle som står back han. *Pitbull ses at han*
15. *skal ha en venn kanskje Jim*. Og di klasse kalt han er Tjukk – Terje og da
16. han bli sint at han har hørt at han heter Tjukk – Terje og da *tok han kurt å*
17. *snakke til han* og sa han at hvis du kaller meg noe annet og så *skal du få*
18. *hils min Pitbullterrier* så sa han er du forstått . Og da alle ses at han er en
19. gal gutt og da fikk han navn som heter Tjukk – Terje .

20. 3. Mamma sa at *hun skal at en tur ute* også sier hun skal kjøpe
21. julegave og juletre og Jim løfte seg *hodde* å se at mamma skal gå til å
22. kjøpe og så sa han mamma du har angst og mamma sa at det dor ikke
23. hjelp vi må ha et skikkelig juletre og mamma forstår at han er skuffet og
24. Jim vill det skal bli *avlys* i jul mamma vill ikke *avlys* i jul og da hun skal

25. kjøpe julegave og juletre.

26. 4. Jim og mamma *gå til kjøpesentre* at det skal skjer er først har mamma
27. har angst og Jim og mamma *gå sammen og Jim se lekebutikk* og han *ses*
28. *at han vart* år for han Playmo og han liker leke playmo drømme hans
29. er playmo fordi at han liker å leke playmo. Mamma har se et kjole som
30. står vindu og den butikken er damebutikk og Jim ser mamma å sa til hun
31. vi har ikke kommet til se kjole og mamma se bare kjole og drømme den
32. kjole og hun tar fingere å se og etter på mamma har *fot angst på*
33. *butikken* og Jim seir at kom vi skal gå nå og noen ser på mamma og di er
34. ungdom. At mamma seir at pitbull-Terje skal hjelp oss og pitbull – Terje
35. kom til å hjelp henne og da hjelp han. Mamma vet ikke at han er
36. livsfarlige.

37. 5. Jim løper *til bunkersen* og gå lamme mamma og Kurt har set han at Jim
38. og Jim ser at kurt flirte seg selv. Jim har *komet bunkersen* å se at den er
39. låst og di som er lås di har *løst* diger hengelås og bunkersen er stille også
40. sa han at han er skuffet men så sa han at jeg er glad sa han. *Jim heter*
41. *kurt* og Roger fordi di *tok* bunkersen av han. Også sa han jeg mo *tak* pitbull-Terje.

Vedlegg 7 - Skoletekst 05 om *Pitbull-Terje*

Skrevet av gutt, tiende trinn, førstespråket er tigrinja, fem år i Norge.

Markeringer i kursiv samsvarer med rapporterte funn i tabell 5.

1. Skrive økt pitbull- Terje *går* amok
2. 1
3. Pitbullterrier er en av de farligste hunder i verden. De
4. bor mest i USA og de fleste bor i Europa og Sør
5. Amerika. Jeg ser dem mest i tv når de angrep folk og i
6. Gangster-rap musikk. Det er forbudt å ha pitbullterrier i
7. Norge, fordi de er farlig og i fleste Europa de må bruk
8. munnkurv får at de skal ikke ha bitte folk.
9. 2
10. Fordi han er en livsfarlig fyr og han er veldig sterk gutt.
11. Jeg vet at pitbull- Terje har en pitbullterrier og det er
12. forbudt. Bestemmer seg for å være bestevenn med Jim.
13. Alle var redd av han når han var *ny*. Kurt så at han var
14. diger! kaller han er *jævlig feit som en sumobryter* en og
15. annen fniste forsiktig og noen si å herregud *folk gikk til*
16. *sides og det åpnet en sluse*. Pitbullterrier sa *hvis dere*
17. *sier dette en gang til så skal dokker for hils fra pitbullen*
18. *min*. Hunden var brun skarpe og *Dracula-tenner* som det
19. *rant blod fra*. Pitbull Terje truer Jim og *tar bunkersen fra*
20. *han*. Jim blir nødt til å *få bunkersen tilbake*.
21. 3
22. Jim og Mamma *går på kjøpesentret* å kjøpe først
23. julegaven, så juletreet.
24. 4
25. Det var bare noen minutter til kjøpesenteret stenger *jula*
26. *er i fare fordi det var ingen strøm*. Jim går så fort han
27. kan. Jim kan fint klare seg uten juletre det er greit men
28. uten blir det ingen tv og mat. Og all brusen i kjøleskap

29. blir varm og leiligheten blir iskald. Jim får en ide
30. utenfor kjøpesenteret står det telefonisk. Han ringer alle
31. elektrikerne i byen. Noen har stengt og det var midt på
32. kvelden og snart jul, så det er helt forståelig.
33. 5
34. Det er helt stille i bunkersen. Døra er låst med en diger
35. hengelås. Til nå tenkte Jim at hengelåsen er for kraftig.
36. Jernstanga stikker han inn i hengelåsen men *hengelåsen*
37. *rikker seg ikke og det er visst sterk hengelås.* Kurt furer
38. stanga ut av hengelåsen og dryler den i snøen han *låser*
39. *opp* og skyver døra opp. *Trynet hans er hardt som stein,*
40. *og blikket hans blinker som en kniv* og fnyser hardt.
41. Ikke pokker om jeg gidder å kjøpe mer *røyk* til de
42. guttene og de skal få bruke bunkersen min mer sa han
43. Jim. Jeg skal hive ut både de og de der kryssejentene. Så
44. skal de få se hvordan det er å være uten bunkers! *Først*
45. *må Jim tak i en pitbull.*

Vedlegg 8 - Skoletekst 06 om *Matilda*

Skrevet av gutt, tiende trinn, førstespråket er tigrinja, halvannet år i Norge.

Markeringer i kursiv samsvarer med rapporterte funn i tabell 6.

1. Matilda
2. Matilda er en lile jente som
3. er 6 år gammel. Hun liker å les
4. boke, men familien hennes liker bare
5. penger og se på tv. *en gang hun spurte*
6. *hennes far till å såpe bok*, og han
7. sier nei. Hun var veldeg sint.
8. Når familien hennes sover *hun kommer*
9. *till romen hanes* og hun blanet samen
10. hår olje med hvit hår farge. Når de våkna
11. hun går olje og håren hanes *bite fra*
12. *svart hår til hvit hår*. Senere på dag-
13. en de *gikk til garash* har trår at
14. han skal såpe dene garashen, og *de*
15. *pråver å fikse bilet når de reparerer*
16. *biler* de bruker super glu og matilda
17. limer på hanes hut.

Vedlegg 9 - Skoletekst 07 om *Matilda*

Skrevet av gutt, tiende trinn, førstespråket er kirundi, fem år i Norge.

Markeringer i kursiv samsvarer med rapporterte funn i tabell 6.

1. Matilda
2. *Hun gikk til bibliotek hun var liten.*
3. Hun ferdi å lese barn bok å bli ferdi.
4. Hun start å lese bok når var i fire å
5. Hun var seks år hun
6. sa til far sin hun at må gå
7. på skole men de sa hun ikke
8. gammel nok at hun var fem år
9. etterpå familie spise middag
10. og hun lese bok, far sin så hun
11. leser, far sin spurte er du
12. dele av familie. Hvorfor du
13. ikke spise å se tv, du må gjøre
14. hva jeg sier. far hold ansikt
15. å hun kan se tv. etterpå en
16. stund ble tv knust. Jeg så at *hun*
17. *har nevner til knus ting.* etterpå pappa
18. sin sier at hun må gå på skola
19. hun ble glad etter møte rektor
20. som streng for barn ikke følg regler
21. hun veldig angressive. *Hu gikk i klasse*
22. hun møte snill lærer de begynte å
23. lære matematike. *Hu spurte et*
24. *tall som er vanskelig* hun svart
25. riktig svar de kun ikke ha trod
26. hun kan voksen matematike

Vedlegg 10 - Skoletekst 08 om *Matilda*

Skrevet av gutt, tiende trinn, førstespråket er thai, 3 år i Norge.

Markeringer i kursiv samsvarer med rapporterte funn i tabell 6.

1. Matilda
2. Matilda er ei jente som *kommer fra*
3. *sykehuset når* da hun var liten.
4. Matilda er smart barne og hun liker å lese
5. *bøkene. Romme hun sin* har mange *bøkene*.
6. En dag går hun til faren hun og spør
7. han ”jeg vil ha bok”, men faren hun sier
8. svaret at ”Bok? Nei, vi har tv, hvorfor
9. komme du ikke å se sammen med
10. familien?” og hun *tilbake til romme hun*
11. *sin*.
12. Matilda har ikke fått å *gå på skole*.
13. Hun *være bare i hjemme* og hun kan gjøre
14. *anner andre ting* for hun selv.
15. En dag *går hun til bibliotek* for leser mange
16. *forskjellig bøkene*.
17. Moren hun sin har fått ny bil fra bingo og
18. ble glede til familie.
19. En dag får hun å *gå på skole*.

Vedlegg 11 - Skoletekst 09 om Matilda

Skrevet av gutt, tiende trinn, førstespråket er somali, to og ett halvt år i Norge.

Markeringer i kursiv samsvarer med rapporterte funn i tabell 6.

1. Matilda
2. Gjennfortelling av filmen.
3. Hun matilda liker å lese boka og hun lese hver dag.
4. Men var far hvis han ser hun lese boka da han
5. bli sint fordi far og mor, bror hanns ser
6. di på TV og da han vil hun skal se på TV.
7. matilda og far, mor, bror Di gikk å se bil som far
8. for di ha ikke set da hun snakket til
9. far og far bli sint hun skal si til han da
10. set til hun Du er ikke samt som meg og du
11. er ikke sjøk, og da hun blir sint og da hun
12. tekte hun skal lim på lue hanns sin på lim
13. da han tok lue på hadde, da *di gikk buttik*
14. og mor sa ta av lue, da han kunne ikke
15. ta av på lue og mor prøvte å ta av lue og
16. da hun hår klipte på lue og da blir den
17. tok av på hodde hanns sin og *da di kom*
18. *tilbake hjem* nå var blir sint og på matilda
19. har byngne å lese boka og *da han står*
20. *opp* og tok bok og så tok han hunns sin
21. på hodde å se tv og da hun set på den blir
22. *power* men gikke så bra. Far det va *power*
23. og ferr sa til matilda hun skal byngne
24. skole da hun har *gikk og det*
25. *var ikke bra lærer der. Da lærer kom*
26. *in* å ellevene blir stille. da lærer byngne
27. kate en jente og matilda bokte *power*

Vedlegg 12 - Skoletekst 10 om Matilda

Skrevet av gutt, tiende trinn, førstespråket er tigrinja, fem år i Norge.

Markeringer i kursiv samsvarer med rapporterte funn i tabell 6.

1. Matilda
2. Matilda var en genial og flink.
3. *Hun snakket som en voksen*
4. *da hun var tre år*, og kunne
5. hun lese. Men foreldrene hennes
6. vil ikke hun skal lese snttes
7. bare tull. Foreldrene hennes liker
8. å se tv. Mathilda spurte jeg
9. har lyst til å lese, papa og
10. hun Hva er det noe feil med
11. Tv-en? Vi har en flott tv, og
12. så kommer du å masse om bøker!
13. Faren til Matilda *var usikker hvor*
14. *gammel hun var. Hun begynte på*
15. *skole*. Lærer var en tøff og slem
16. mot eleven, men hun hadde en
17. svært snill lærer. Hun var veldig
18. glad i Matilda.

Vedlegg 13 – Semistrukturert intervjuguide

1. Briefing

- Gjør oppmerksom på at læreren kan be om pause eller stoppe intervjuet.
- Minne om læreres taushetsplikt:
Jeg ønsker ikke å få kjennskap til identifiserbare opplysninger om enkeltelever.
- Må spørre om tillatelse til å bruke diktafon, samt slå av mobiltelefonen.
- Spørsmål?

2. Intervjuet

2.1. Det flerspråklige klasserommet (oppvarming)

- Kan du si litt generelt om hvordan det er å være lærer i et flerspråklig klasserom?
- Hvilken alder og botid har elevene du jobber med (sånn cirka)?
- Hva er det beste med jobben som andrespråklærer? Og hva er utfordrende?

2.2 Å skrive på andrespråket

- Er skriving en arbeidsform elevene trives med?
- Hvordan kan man generelt skape skrivelyst hos minoritetsspråklige elever?
- Har du generelt sett noen tips til en som er ny i bransjen?

2.3 Metaforer i elevtekster

Metaforer kan være så mangt, men jeg tenkte at vi skulle prøve å se på en elevtekst sammen. Da kan det være enklere for oss å ha en samtale dersom vi sitter på den samme oppfatningen av et begrep som jeg synes er vanskelig.

- Vise til eksempel, hvis teksten får treff mot momenter i analysen.
- Jeg vet at jeg kanskje spør litt vanskelig, men hva kan være årsaken til at eleven velger å ordlegge seg på denne måten?
- Man kan møte på metaforer i tekster alt etter metafordefinisjon. Etter din erfaring, er det noe som går igjen? Har du lagt merke til noe hos dine elever
- Har du opplevd at elever har lagd egne bilder for å forklare begreper de ikke vet det norske ordet på?

- Jobber du for at elevene skal kunne arbeide med språklige bilder, bruke andre ord, synonymmer, etc.? Kan du fortelle litt om det? Hvordan du gjør det?

Vi har hittil sett på ukonvensjonelle metaforer, noe som kanskje elevene lager selv. Nå har jeg lyst til å se på konvensjonelle metaforer, med det mener jeg metaforer som er mye brukt i samfunnet (Hjernen = Maskin, man blir sprø. Hjertet = noe knuselig).

2.3 Konvensjonelle metaforer i klasserommet

(kan med fordel nevne at vi snart skal runde av)

- Gir elevene uttrykk når de møter metaforiske uttrykk?
 - o Hvis ja: Hva sier de da?
 - o Hvis nei: Hva kan være årsaken til dette?
- Har du opplevd at metaforer har vært til hjelp i språkinnlæringsprosessen?
 - o Kan du gi noen eksempler på dette?
- Har du opplevd at metaforer har vært problematisk i språkinnlæringsprosessen?
 - o Kan du gi noen eksempler på dette?
- Hvordan kan man være sikker på at elevene forstår metaforene vi bruker?
- Etter din mening, hvordan kan man legge til rette for at elevene lærer seg konvensjonelle metaforer som er mye brukt i samfunnet (eks. Å lete etter LYKKEN)?
- Har du som lærer en forventning til når elevene skal ta i bruk dette?

3. Avslutning

- Har du noen spørsmål?
- Eller noe mer du vil tilføye, snakke mer om?
- Takk for hjelpen!

Vedlegg 14 – Eksempler på konvensjonelle og ukonvensjonelle metaforer

Brukt som et eksempel på å vise lærerne hva jeg legger i begrepet metaforer, i stedet for å gjennomgå en felles tekst fra GNIN-prosjektet.

Konvensjonelle:

Det var en gang

Det går i sirup

Det regner tollkniver (kattunger)

Teori er min akilleshæl

Han blir sprø

Vi har hatt en lang reise sammen (i ekteskapet).

Bordben (delvis hentet fra anatomien).

Kurset var hardt (at noe abstrakt er hardt på samme måte som en stein)

Ukonvensjonelle:

Elv = vann med fart i

Is = hardt vann/veldig kaldt vann

Fra GNIN:

(Berggreen et al., 2012)

- Har masser av tid (avledet fra konseptet TID=PENGER)
- Veldig god tid, s.103
- Å gå på svømming s.103
- Å gå i et idrettslag s.103
- Å våkne opp s. 110
- Det var en gang s. 139
- Vi hiver papir på skogen s.145 (containermetafor)

Huset står i røyk (sammenblanding av uttrykkene **går opp i røyk** og **står i brann**

– et hus kan vel ikke stå?)

Vedlegg 15 – Informasjonsskriv til enhetsledere

Til enhetsleder ved [navn på skole]

Sted, dd.mm.åååå

Mitt navn er Vegard Dørum, og jeg er student på Integreert master i lærerutdanning, 5.-10. trinn ved *Institutt for lærerutdanning og pedagogikk*, Universitetet i Tromsø. Denne våren skal jeg skrive en masteravhandling i norskdidaktikk som tar for seg minoritetspråklige elevers bruk av metaforer i egne tekster. I tillegg skal jeg undersøke hva slags erfaringer lærere har vedrørende skriveopplæring og utvikling av ordforråd hos elever med norsk som andrespråk.

I masterprosjektet ønsker jeg i første omgang analysere tekster fra elever som har et annet morsmål enn norsk. I tillegg ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser i norsk som andrespråk, og det overordnede temaet vil være hvilke erfaringer norsklærere har når det gjelder metaforer og skriveopplæring i norsk som andrespråk.

Jeg ønsker å komme i kontakt med norsklærere som er interessert i å stille som informanter til dette prosjektet. Det er frivillig å delta, og informanter kan mulighet til å trekke sin deltakelse uten begrunnelse fram til prosjektets slutt den 15.05.2015. Etter prosjektets slutt vil alle innsamlede data bli anonymisert. Dette gjøres ved at lydfiler slettes og koblingsnøkkel makuleres. Anonyme transkripsjoner av tekst og lyd blir lagret, der alt av direkte og indirekte personopplysninger er slettet/omskrevet. Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Jeg håper dere er positive til prosjektet. Hvis dere ønsker mer informasjon, kan dere kontakte meg eller min veileder, Hilde Sollid (hilde.sollid@uit.no).

Med vennlig hilsen,

Vegard Dørum

masterstudent UiT

Vdo001@post.uit.no

Vedlegg 16 – Informasjon og samtykkeerklæring til lærere

Sted, dd.mm.åååå

Informasjon og samtykke til deltakelse i masterprosjekt

Jeg skriver en masteroppgave i norskdidaktikk ved *Institutt for lærerutdanning og pedagogikk* ved Universitetet i Tromsø, våren 2015, og ønsker å se hvordan elever i flerspråklige klasserom bruker metaforer og billedlige uttrykk i egne tekster. I tillegg skal jeg på et senere tidspunkt intervjuere lærere for å undersøke deres erfaringer med metaforer i andrespråksopplæringen. Jeg vil med denne henvendelsen be om din hjelp til å velge ut tekster, og håper du i tillegg er villig til å delta på en intervjusamtale.

Innsamlede opplysninger behandles konfidensielt. Skole, lærere eller elever skal ikke nevnes med navn, og hensikten er ikke å vise til enkeltresultater, men å reflektere rundt hvordan lærere kan arbeide med norskopplæring i flerspråklige klasserom.

Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan trekke din deltakelse fram til prosjektets slutt, 15. mai 2015, uten å begrunne dette nærmere. Etter prosjektets slutt vil alle innsamlede data bli anonymisert. Dette gjøres ved at lydfiler slettes og koblingsnøkkel makuleres. Anonyme transkripsjoner av tekst og lyd blir lagret, der alt av direkte og indirekte personopplysninger er slettet/omskrevet. Prosjektet er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD). Hvis du har noen spørsmål kan du kontakte undertegnende, vdo0001@post.uit.no, eller min veileder, Hilde Sollid, hilde.sollid@uit.no

Med vennlig hilsen,

Vegard Dørum

Samtykke

Jeg samtykker til å delta i prosjektet, og at mine utsagn kan brukes i undersøkelsen nevnt ovenfor. Jeg er innforstått med at min deltakelse er anonym og frivillig, samt at jeg til enhver tid i løpet av prosjekttiden kan trekke tilbake deltakelsen uten begrunnelse eller konsekvenser.

Underskrift:
