DiVA
http://www.diva-portal.org

This is the published version of a paper published in *Utbildning och Lärande / Education and Learning*.

Citation for the original published paper (version of record):

Walldén, R. (2019)
Att lära om och genom metaforer: Litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare
*Utbildning och Lärande / Education and Learning*, 13(1): 49-69

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-131912

# Att lära om och genom metaforer: litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare

*Robert Walldén*

ABSTRACT

The purpose of this study is to contribute knowledge about how resources of language are talked about, used and necessitated in classroom interaction based on literary texts. The specific focus is the use of lexical and grammatical metaphors in teacher-led literature work in basic adult education. The material was generated through observations, voice recordings and collected teaching materials during classroom work with literature in the subject Swedish as a second language. Linguistic theories are used in the analysis. The result shows that both hidden metaphors and more creative lexical metaphors became subjects for discussion during the book talks. Meanings of these metaphors were negotiated by the teacher relating literal meanings to figurative counterparts or, especially in cases where the link between literal and figurative meanings were obtuse, by exemplifications and synonyms. As the meanings were related to characters, plot developments and overall themes in the novel, they also played a part in understanding the novels. Additionally, the result shows that grammatical metaphors, most frequently adjectivised or nominalised verbs, were important resources for describing the characters and explaining figurative language. To use them, the second language learners used communicative strategies such as innovations and over-generalisations of word inflections. Potentials for working with metaphors in a more conscious way are discussed, for example by pointing out how conceptual metaphors such as "war against cancer" reflect cultural perceptions.

**Keywords:** second language learning, adult education, classroom discourse, literature teaching, grammatical metaphors

**ROBERT WALLDÉN**

*Biträdande universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning*

*Institutionen för kultur, språk och medier*

*Malmö universitet*

*E-post: robert.wallden@mau.se*

# INTRODUKTION

När det gäller andraspråksinlärares förutsättningar för skolframgång lyfter forskning ofta fram vikten av att arbeta medvetet med det ämnesspecifika språket (Hipkiss, 2014; Nygård Larsson, 2011, 2018; Olvegård, 2014; Sellgren, 2011; Walldén, 2019a). Intresset riktas dock då ofta mot andra ämnen än svenska som andraspråk. Dessutom är studier som fokuserar på vuxna andraspråkselever inom grundläggande vuxenutbildning (grundvux) mycket sällsynta (se t.ex. Vetenskapsrådet, 2019). Därför kommer jag i denna artikel inrikta mig på att synliggöra språkliga dimensioner under två klassrumsarbeten med romaner i svenska som andraspråk på grundvux.

Tidigare forskning om lärarledda litteraturarbeten i svenska som andraspråk har företrädesvis utgått från utpräglat litteraturdidaktiska perspektiv, med intresse för olika läsarter eller förhållningssätt till texterna (t,ex, Asklund, 2018; Economou, 2014, 2015; Hultin, 2006). Två studier som grundar sig på samma material som föreliggande inriktar sig på vilka typer av litteracitetspraktiker som erbjuds under arbetet med de romaner som används i undervisningen (Walldén, 2019b, 2020). Ett viktigt resultat var att arbete med romanens språk främjade förståelsearbete samt, i mindre utsträckning, mer textanalytiska positioner till texten. I föreliggande studie belyser jag istället materialet ur språkvetenskapliga perspektiv, med fokus på kommunikation om och genom olika typer av metaforer (se nästa avsnitt). En utgångspunkt för studien är att möjligheten till språk- och kunskapsutveckling påverkas av kvaliteter i kommunikationen kring texter och ämnesinnehåll. Detta är också något som betonas i tidigare forskning om andraspråksundervisning (Gibbons, 2006; Nygård Larsson, 2011; Olvegård, 2014; Sellgren, 2011; Walldén, 2019a).

Förståelsen av metaforer i föreliggande studie inbegriper såväl vedertagna metaforer, exempelvis olika idiom, som mer ovanliga metaforer tillhörande ett litterärt språkbruk. Dessutom inriktar jag mig även på bruket av grammatiska metaforer, alltså abstrakta formuleringar som möjliggörs av exempelvis nominaliseringar och adjektiviseringar, i kommunikationen kring romanerna som användes i undervisningen.

Det övergripande syftet med studien är att bidra med kunskap om språkliga dimensioner, inklusive språk- och kunskapsutvecklande potentialer, i klassrumsarbete med romaner i andraspråksundervisningen. Det mer specifika språkliga fokuset är lexikala och grammatiska metaforer under litteraturarbeten med vuxna andraspråksinlärare, med särskilt intresse för följande frågor:

- Vad kännetecknar de lexikala och grammatiska metaforer som lärarna och eleverna använder och uppmärksammar i interaktionen under litteraturarbetena?
- Hur förhandlar lärarna och eleverna om metaforernas innebörder?
- Vilken roll har metaforerna i litteraturarbetena?

Besvarandet av dessa frågor har utsikter att bidra till en ökad medvetenhet om språkliga aspekter av lärarledda litteraturarbeten. Detta inkluderar såväl språkliga företeelser som kan vara intressanta att lyfta i undervisningen som språkutvecklande potentialer under samtalen som bygger på romanerna. Den vidare termen *litteraturarbete* används istället för *litteraturundervisning* eller *boksamtal* eftersom materialet vid sidan av lärargenomgångar och bokdiskussioner även rymmer exempelvis språkfokuserade samtal där ord och uttryck från romanerna tränas. Det eklektiska språkvetenskapliga ramverk jag använder för att besvara ovanstående frågor redogör jag för nedan.

# METAFORER I TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING

I analysen kommer jag att inrikta mig på den språkliga förhandlingen om de skönlitterära texterna samt de språk- och kunskapsutvecklande potentialerna inom denna (se t.ex. Macnaught, Maton, Martin, & Matruglio, 2013; Martin, 2013; Nygård Larsson & Jakobsson, 2017; Walldén, 2019c). Den språkvetenskapliga basen för analysen av interaktionen, och i mindre grad, de skönlitterära texterna presenteras nedan.

## Lexikala metaforer i skönlitterärt och kulturspecifikt språkbruk

Med *lexikal metafor* avses i denna studie metaforer i konventionell betydelse (se t.ex. Rose & Martin, 2012, s. 257). Det innebär således formuleringar som har både en bokstavlig och en bildlig, eller överförd, betydelse. De utgör ett viktigt fokus i denna studie eftersom de kan antas vara en betydelsefull och utmanande aspekt av det språkbruk inlärare möter när de läser romaner på ett andraspråk. Exempel på lexikala metaforer som förekommer i materialet som studien bygger på är *sätta fingret på* och *fjärilar i magen*. Det rör sig ofta om ordkombinationer där den bildliga betydelsen står i en mer eller mindre tydlig relation till den bokstavliga (Nation 2013, s. 490-491). Det finns också exempel på *personifierande* metaforer, där något icke-mänskligt framställs som mänskligt (Lakoff & Johnson, 1980, ss. 33-34). Ett exempel från materialet i föreliggande studie är *ångesten griper tag*, där den bildliga betydelsen uttrycks främst genom verbgruppen *griper tag* (jfr Hellspong, 2001, s. 1). Även om relationen mellan bokstavliga och bildliga innebörder är tydlig innebär det inte nödvändigtvis att metaforerna är lättbegripliga ur ett andraspråksperspektiv: det är allra minst nödvändigt att ha kunskap om de bokstavliga innebörderna. Eftersom bruket av metaforer skiljer sig mellan olika kulturer krävs det dessutom ofta en stor omvärldskunskap för att tolka dem (Enström, 2016, s. 19).

Relationen mellan metaforer och kulturellt formade föreställningar utforskas i Lakoff och Johnsons (1980) inflytelserika studie om hur metaforer används i vardagliga sammanhang. Ett exempel som författarna lyfter fram är hur riktningen *upp* har positiva associationer, till exempelvis makt och humör, medan det motsatta gäller för *ner*. De diskuterar även hur personifierande metaforer ofta bygger på mer specifika antaganden, exempelvis att en oönskad företeelse som *inflation* ses som en *fiende*. Ett annat exempel är hur metaforen *attackera* i en debatt bygger på föreställningen att argumentation är *krigföring*. Dessa föreställningar är i varierande grad kulturspecifika. Sådana metaforer är *konceptuella* och visar att bildspråk handlar om mycket mer än språklig utsmyckning (diskuteras i Boréus & Bergström, 2017).

En ytterligare aspekt av lexikala metaforer som är relevant för föreliggande studie är huruvida metaforerna som diskuteras och används under litteraturarbetet är *dolda*, alltså etablerade ordkombinationer eller idiom vars konkreta betydelse har bleknat (t.ex. *fjärilar i magen*) (se Enström, 2016, ss. 79-80; Hellspong, 2001, s. 2; Nation, 2013, ss. 490-491), eller mer nyskapande metaforer som kan relateras till ett kreativt och litterärt språkbruk (se t.ex. Christie & Derewianka, 2010, ss. 40-41; Rose & Martin, 2012, ss. 257-259). Båda dessa typer av metaforer kan vara väl motiverade att uppmärksamma i undervisningen av vuxna andraspråksinlärare samtidigt som de bidrar med språklig kunskap av olika slag. Gemensamt för lexikala metaforer är hur som helst att en bokstavlig betydelse ges en bildlig betydelse. Liknelser, det vill säga metaforer som innehåller jämförelseord (*som*, *såsom*, *likt* etc.), underordnas begreppet lexikala metaforer i denna studie.

## Grammatiska metaforer i språk- och kunskapsutvecklande interaktion

Grammatiska metaforer har, enligt den forskning som utvecklats inom systemisk-funktionell lingvistik (SFL), en central roll för språk- och kunskapsutveckling i olika ämnen (se t.ex. Halliday, 1989/1993; Martin, 1999, 2009; Walldén, 2019a, ss. 75-77). Dessa metaforer kännetecknas, till skillnad från lexikala metaforer, av att innebörder som i *kongruent* form – det vill säga den form som är mest naturlig och ursprunglig – uttrycks genom en ordklass istället stöps om och uttrycks genom en annan. Det rör sig ofta om olika typer av nominaliseringar eller adjektiviseringar. Ett exempel som förekommer i föreliggande studies material är substantivet *känslighet* som har avletts i flera steg från verbet *känna*. Ett annat exempel är adjektivet *märkbar* som har avletts från verbet *märka*. Att kunna förstå och använda sig av grammatiska metaforer beskrivs ofta som en förutsättning för att nå framgång inom olika skolämnen. Även om tidigare ämnesdidaktisk forskning mestadels inriktar sig mot grammatiska metaforer i samhälls- och naturvetenskapliga ämnen (se t.ex. af Geijerstam, 2006; Nygård Larsson, 2011; Olvegård, 2014; Walldén, 2019c) har de även en stor betydelse för att uttrycka sig mer abstrakt och skriftspråkligt inom språkämnen (Christie, 2002; Christie & Derewianka, 2010; Magnusson, 2011). Att i klassrumskommunikation skapa diskursiva rörelser, eller *semantiska vågor*, mellan konkreta och mer abstrakta formuleringar – såsom exemplifieras ovan – framhålls ofta som en god förutsättning för språk- och kunskapsutveckling (se Macnaught et al., 2013; Martin, 2009, 2013; Maton, 2013; Nygård Larsson & Jakobsson, 2017). För läsbarhetens skull används i föreliggande studie konventionella språkvetenskapliga begrepp, såsom avledning, nominalisering och adjektivisering, istället för SFL-termer.

I jämförelse med textarbete i samhälls- och naturvetenskapliga ämnen är den språkutvecklande interaktionen under litteraturarbeten, inklusive bruket av grammatiska metaforer, ett relativt outforskat område. Min avhandlingsstudie på en flerspråkig skola (Walldén, 2019a) visar dock hur en lärare i grundskolans årskurs 1 tydliggör betydelsen av abstrakta substantiv (såsom *strid*) under samtal om en kapitelbok genom att använda motsvarande verb (t.ex. *strider*, *kämpar*, *bråkar*). Studien visar också att lexikala metaforer, som liknelsen *svart som natten*, förklaras utförligt av läraren. Tidigare forskning har visat hur lärare ofta ”packar upp” abstrakta och fackspråkliga betydelser på detta sätt, och därmed bidrar till rörelser mot ett mer vardagligt språkbruk, men att eleverna mindre ofta får erfara hur vardagliga formuleringar packas ihop i en mer skriftspråklig och registeradekvat skrud (se t.ex. Hipkiss, 2014; Martin, 2013; Maton 2013; Walldén, 2019c). Även om utbildningsbakgrunden varierar kraftigt bland de elever som deltar i föreliggande studie kan de, som vuxna individer, antas vilja använda abstrakta formuleringar när de diskuterar och värderar den lästa texten, något som utgör en utmaning när samtalen sker på ett andraspråk. Analysen av grammatiska metaforer, inklusive inlärarversioner (se vidare nedan), har därför utsikter att vara belysande för samtalen som en del av en språkutvecklande och kunskapsbyggande praktik. Studien ger ett kunskapsbidrag i förhållande till tidigare studier med liknande teoretiska utgångspunkter genom att undersöka bruket av grammatiska metaforer under litteraturarbeten med vuxna andraspråksinlärare.

# METOD OCH MATERIAL

Materialet som ligger till grund för denna studie skapades medan jag följde sammanlagt åtta veckors litteraturarbete i två undervisningsgrupper i svenska som andraspråk inom grundläggande vuxenutbildning. Det består av observationer, ljudinspelningar (ca 50 h) som senare transkriberades och insamlat läromaterial, till exempel skriftliga diskussionsfrågor och material för läs- och ordförståelse. Urvalet gjordes både strategiskt och av bekvämlighet: jag hade kännedom om de aktuella lärarna genom mitt professionella nätverk och visste att de hade litteraturarbeten som en del av sin undervisning.

De lärare som deltar i studien benämns Anita och Eva. De har närmare 30 respektive 15 års lärarerfarenhet, som uteslutande rör undervisning på komvux. Under studiens gång undervisade de var sin elevgrupp (ca 25 elever i varje) i Svenska som andraspråk Delkurs 3 på grundvux. Delkursen erbjuds under tio veckor, och ett godkänt betyg på Delkurs 4 (motsvarande slutnivån på grundskolan) ger behörighet till att studera svenska som andraspråk på gymnasienivå. Vissa av eleverna hade följt lärarnas undervisning sedan en tidigare delkurs, medan andra var relativt nya i grupperna. Eleverna hade placerats i delkurserna efter ett nivåtest, men lärarna framhöll hur den språkliga nivån bland dem ändå varierade stort.

Både lärarna och eleverna informerades om studiens syfte och förväntade publikationsformer, samt om att deltagande var helt frivilligt. Både lärarna och samtliga eleverna gav sedan muntligt och skriftligt samtycke till att delta. Alla namn har pseudonymiserats. Detta är i linje med Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017).

Under observationerna hade jag mestadels en strikt observatörsroll, men jag deltog i samtalen när jag fick signaler om att det var önskvärt (jfr t.ex. Duranti, 1997, s. 102; Fangen, 2005, s. 30). Det rörde sig mestadels om tillfällen då läraren och eleverna (vid t.ex. gruppdiskussioner) frågade efter mina synpunkter gällande ord och uttryck eller språkfrågor mer allmänt. Detta begränsade deltagande bidrog, enligt min uppfattning, till att min närvaro sågs som naturlig och välkommen i klassrummet.

De studerade litteraturarbetena varade fyra veckor i varje grupp. Materialet skapades företrädesvis under veckovisa diskussioner om romanerna, som fördes både i helklass och i mindre grupper under förmiddagstid. Inför dessa förväntades eleverna läsa ungefär 50 sidor av böckerna. Fem sådana tillfällen observerades i varje grupp. Vid sidan av bokdiskussioner förekom det i Anitas undervisning språkfokuserade aktiviteter där eleverna skulle visa kunskaper om olika ord och uttryck från det litterära verket. Dessa aktiviteter observerade jag också. Den roman Anita använde sig av var *Eftermiddagarna med Margueritte* av Marie-Sabine Roger, medan Eva använde *Flätan* av Laetitia Colombani. Dessa romaner beskrivs mer utförligt i Walldén (2019b, 2020).

Interaktionen under litteraturarbetena, som alltså involverade både bokdiskussioner och andra typ av samtal som byggde på texterna, spelades in och transkriberades (ca 200 sidor). Analysen genomfördes genom upprepade läsningar av det transkriberade materialet med fokus på tillfällen då eleverna och lärarna antingen använde eller samtalade om innebörden hos lexikala eller grammatiska metaforer. I transkripten markeras emfas med kursiv, osäker transkribering med parentes samt utelämnat tal med ”/…/”. Av utrymmesskäl har vissa excerpt förkortats, vilket innebär att analysen stundtals endast hänvisar till kortare citat istället för sammanhängande utdrag.

Analysen av hur grammatiska metaforer användes i interaktionen komplicerades av att andraspråksinlärarna, enligt förväntan, bildade ord som avvek från infött språkbruk. Ett sådant exempel är när en elev avledde verbet *markera* till adjektivet *märkabel*. Sådana kännetecken för inlärarspråk (interimspråk) tyder på att eleverna använder *kommunikationsstrategier*, såsom innovationer eller övergeneraliseringar, för att uttrycka innebörder och göra sig förstådda (se t.ex. Selinker, 1972; Viberg, 1987). Avledningar av den typen kommer att benämnas *inlärarversioner*.

# RESULTAT

Inledningsvis fokuserar jag på samtal om olika typer av lexikala metaforer som finns i de lästa romanerna eller används av lärarna. Sedan analyserar jag interaktion där grammatiska metaforer har en betydelsefull roll, både som utgångspunkt för språkfokuserade samtal och som resurser i lärarnas och elevernas aktiva språkanvändning.

## Lexikala metaforer: från vedertagna uttryck till målande bildspråk

I detta avsnitt utforskas interaktion under litteraturarbetena som utgår från lexikala metaforer som förekommer i romanerna. Metaforernas egenskaper analyseras, tillsammans med den förhandling som sker i klassrumsinteraktionen om metaforernas innebörder. I ett avslutande avsnitt gör jag sedan en mer strukturerad kategorisering av de lexikala metaforer som uppmärksammades i interaktionen under litteraturarbetena, samtidigt som jag sammanfattar viktiga egenskaper hos den språkliga förhandlingen och drar slutsatser om de lexikala metaforernas roll i litteraturarbetena.

### *Förhandling om dolda metaforer i Eftermiddagarna med Margueritte*

Inledningsvis uppmärksammar jag språkfokuserade samtal och aktiviteter under Anitas litteraturarbete med *Eftermiddagarna med Margueritte*. I excerpten nedan frågar en elev, Maria, om ett uttryck hon inte förstår. Det sker under ett uppföljande samtal efter gruppdiskussioner utifrån ett ”lässtöd” läraren har delat ut som innehåller läs- och ordförståelseuppgifter.

> **Maria**: Ett uttryck till. Gå på ullstrumporna.
>
> **L**: Berätta vilken sida.
>
> **Maria**: Sidan 116.
>
> **L**: Okej. Här pratar Germain om att han har ju liksom inte blivit sådär riktigt bra uppfostrad. Han har ju inte haft några föräldrar som har pratat med honom och diskuterat och förklarat varför man ska göra si eller så. Och så säger han då: ”Så därför går jag alltid på i ullstrumporna.”
>
> **Naima**: Han menar han vill inte ta hänsyn till andra känslor eller jag bryr mig inte.
>
> **L**: Att han blir lite klumpig. Lite klumpig. Han har inte den där riktiga finkänsligheten. Han vill väl. När Francine är *jätteledsen* för att hon har blivit lämnad, då försöker han på ett väldigt klumpigt sätt att trösta henne. Han säger saker som han menar snällt men det blir inte snällt och Francine hon blir bara ännu ledsnare och gråter ännu mer. Han går på i ullstrumporna. /…/
>
> **Katerina**: Kanske han gör något utan att tänka mycket.
>
> **L**: Ja, ja. Ja och han saknar den här sociala smidigheten.

I excerpten ovan frågar en elev om metaforen ”gå på [i] ullstrumporna”. Läraren inleder sin förklaring genom att påminna om hur Germain, bokens protagonist och berättarjag, inte har ”blivit sådär riktigt bra uppfostrad”. Andra elever fyller på med att ”han inte vill ta hänsyn”, ”[han] bryr [sig] inte”, vilket utgör en värdering av karaktären som läraren bygger vidare på med liknande formuleringar. Vissa värderande uttryck är adjektiv (*klumpig*, *inte snällt)* medan andra är mer komplexa formuleringar som jag återkommer till i avsnittet om grammatiska metaforer. Läraren jämför hans intention med hans beteende: ”han vill väl … han menar snällt men det blir inte snällt”. Det aktuella uttrycket, *gå på i ullstrumporna*, är en dold metafor där den bildliga betydelsen har en väldigt svag och svårfångad relation till den konkreta.

En återkommande aktivitet under litteraturarbetet är att eleverna får i uppgift att efter smågruppsdiskussioner förklara ett givet ord eller uttryck för klasskamraterna. Samtalet nedan rör ytterligare en dold metafor: *som fallen från skyarna*. En elev ger följande förklaring:

> **E**: Det är uttryck. Till exempel en känd skådespelare. Berömd man eller mycket populär man som (himlen).

En elev gissar snabbt att det rör sig om *fallen från skyarna*. Läraren reserverar sig dock mot den förklaring som har getts och förklarar att det handlar om att vara ”fullständigt överraskad” och ”inte riktigt [kunna] hantera situationen”. En elev undrar om det handlar om att ”vara chockad” vilket läraren bekräftar. Sedan ger hon två olika exempel som förklaring: ett om brandlarmet skulle gå och ett, mer humoristiskt: ”om George Clooney kommer in i klassrummet”.

Läraren hänvisar även till samma skeende som uppmärksammades i anslutning till *gå på i ullstrumporna*: att protagonisten står som fallen från skyarna när hans vän behöver tröstas. Detta är ett annat exempel på en metafor där den bokstavliga betydelsen inte med lätthet kan relateras till den bildliga. Att eleven leds fel i sitt inledande försök till förklaring, med koppling till berömdheter, eller att en annan elev associerar det till ”som ängel eller snäll”, är således inte förvånande.

En annan dold metafor som krävde en utförlig förklaring var verbet *älta*. Den har bleknat till den grad att den bildliga betydelsen är den första många infödda svensktalande skulle tänka på. Anita för ändå uppmärksamheten till relationen mellan konkret och bildlig betydelse: med hjälp av gester och en berättelse om brödbak (”jag häller upp degen framför mig och sen så ältar jag den”) respektive en anknytning till hur en karaktär i boken kunde ha ältat det faktum att hon blev lämnad i en relation:

> **L**: När man inte hittar nya infallsvinklar utan det är samma sak man pratar om hela hela hela tiden /…/ Om Francine hade haft en annan personlighet så hade hon kanske ältat den här förlusten.

En dold metafor som går lättare för eleverna att förklara är *att vara ute på hal is*:

> **Mona**: En situation kommer på att bli lite dålig eller farlig kanske och du säger ooh ...
>
> **Sara**: Ute på hal is.
>
> **L**: Vad tror ni att Sara gjorde igår kväll? Hon satt och repeterade ord och uttryck. SKRATTAR Är på hal is ja.

Eleven som förklarar, Mona, hänvisar till en situation som är ”lite dålig eller farlig”. Efter en kort paus svarar Sara ”ute på hal is” vilket läraren berömmer humoristiskt. Läraren ger sedan en mer utvecklad förklaring, där hon relaterar till hur bokens protagonist är ute på hal is i akademiska samtal med Margueritte, som är en annan central karaktär: ”Han brukar inte ha den typen av samtal, han brukar inte prata med människor som har lång akademisk utbildning.” Anita framhåller även hur hon själv skulle känna sig på hal is om hon var tvungen att lära ut matematik. Detta är en metafor där den konkreta betydelsen enkelt kan relateras till den bildliga: känslan av att inte ha ordentligt fotfäste. Ett annat exempel, som är från samma aktivitet, gäller metaforen *sitta på höga hästar*, vars betydelse eleverna också reder ut snabbt. Möjligen har de nytta av en underliggande *konceptuell* metafor: fysiskt uppburna positioner brukar associeras med makt.

## *Förhandling om målande bildspråk i Flätan*

I litteraturarbetet Eva leder om *Flätan* är språkfokuserade aktiviteter mindre vanliga än hos Anita. Under de helklassdiskussioner som präglar inledningen av litteraturarbetet har dock eleverna stora möjligheter att påverka samtalets inriktning, exempelvis genom att fråga om betydelsen av olika ord och uttryck. Detta gör eleven Veronika nedan när hon för uppmärksamheten till en formulering från boken som rymmer många exempel på bildspråk.

> **Veronika**: Jag stryka under på sidan 66 tredje styck och jag förstår inte exakt vad betyder ett uttryck men jag måste läsa först. ”Lalita kurar ihop sig. Hon går in i sig själv som en skrämd snigel i sitt skal. Det skulle vara lätt att skaka om henne, skrika, tvinga henne att tala. Men Smita känner sin dotter. Hon kommer inte att få ur henne något på det sättet. Fjärilen i magen har förvandlats till en krabba.”
>
> **L**: Fortsätt nästa mening också.
>
> **Veronika**: ”Ångesten griper tag i henne. Vad kan ha hänt i skolan?”
>
> **L**: Ångesten griper tag i henne. Fjärilen förvandlas till en krabba. Vad menar hon? Är det någon som vill hjälpa Veronika med förklaringen? /…/
>
> **Nadja**: Dom beskriver hur dottern känner sig. Dom beskriver att dottern blev som en snigel.
>
> **L**: Snigeln, ja just det.
>
> **Nadja**: Så hon vill inte prata med nån hon bara ville vara med sig själv. Då Smita hon förstår nu det är inte bra tid att prata med dottern för det ska inte hjälpa.
>
> **L**: Men vilken är det du tänker, är det den du tänker att hon går ihop som en snigel i sitt skal är eller är det krabban längre ned du tänker på? Vilket uttryck är det du tänker på?
>
> **Veronika**: Ja det uttryck att har förvandlat till en krabba. Det jag undrar vad det betyder.
>
> **L**: Fjärilen i magen har förvandlats till en krabba. Det här brukar vi kalla liknelser. Att ha fjärilar i magen, hur är det? När man har fjärilar, när kan man ha det?

Det aktuella avsnittet av boken rymmer en viktig händelseutveckling. Formuleringarna Veronika läser innehåller flera metaforer. Flickan som blir utsatt för sin mors frustration efter att ha blivit orättvist behandlad i skolan ”går in i sig själv som en snigel i ett skal” (en liknelse som också rymmer den slitna metaforen *att gå in i sig själv*) och moderns känslomässiga reaktion beskrivs genom två metaforer: ”fjärilarna i magen har förvandlats till en krabba”. Dessutom rymmer formuleringen ”ångesten *griper tag* i henne” en personifierande metafor.

Läraren ber andra elever om hjälp med förklaringen. Nadja beskriver innebörden i att ”dottern blev som en snigel”. Detta är en liknelse där den bildliga betydelsen har en stark koppling till den konkreta samtidigt som det också är utskrivet hur ”Lalita kurar ihop sig”. Läraren vill dock veta vilket specifikt uttryck frågeställaren undrade över. Veronika meddelar att hon vill veta vad ”förvandlat till krabba” betyder. Läraren upprepar hela formuleringen från texten, och introducerar den metaspråkliga termen *liknelse* för att beskriva uttrycken. Hon frågar sedan vad det betyder att ha fjärilar i magen. Hon får förslag som beskriver känslor (”orolig”, ”lite glad”) och frågar sedan efter situationer då man kan få fjärilar i magen. Eleverna ger exempel som konkretiserar betydelsen: ”kär”, ”bröllop”, körkort”, ”uppkörning”. En elev återanknyter till den förändring i framtidsutsikter formuleringen beskriver i boken, ”chans för bättre livet har tappat”, vilket läraren bekräftar. Sedan beskriver läraren en slitande känsla i magen och använder sig även av gester och ljud:

> **L**: Det känns som nån liksom drar och sliter i magen på en eller hur. Som en krabba hade tagit sina klor och KRASANDE LJUD vridit om det i magen. Så fjärilen förändras till en krabba. Ja, men det är en intressant liknelse. Och vi ser redan efteråt ”Ångesten griper tag i henne” precis som en krabbas klo kan gripa tag i en så kommer ångesten. Precis.

Läraren avslutar genom att beskriva det som ”en intressant liknelse” och pekar ut hur krabbmetaforen utvecklas med den personifierande metaforen *ångesten griper tag i henne*.

Att ha *fjärilar i magen* analyserar jag som en dold metafor, alltså en metafor som är så bleknad att den direkt för uppmärksamheten till de känslor den beskriver. Eleverna tycks inte heller ha några problem med att förstå vad den betyder. Detsamma kan möjligen sägas om den personifierade metaforen att ångest *griper tag*, som inte uppmärksammas explicit som metafor, och den mer kreativa metaforen *går in i sig själv som en snigel i sitt skal*. Däremot verkar det vara nödvändigt för läraren att förklara en annan nyskapande metafor: ”fjärilen i magen *har förvandlats till en krabba*”. Kommunikationen kretsar kring dessa exempel på bildspråk, samtidigt som uppmärksamheten förs till en viktig händelseutveckling i romanen.

En annan metafor blir aktuell under en uppföljande helklassdiskussion efter att eleverna har diskuterat frågor i grupp. Den aktuella frågan rör hur två olika karaktärer förhåller sig till vatten:

> **Samer**: Ja han beskriver den som kyrkogård. Det betyder att vattnet har tagit ifrån honom någonting. Kanske han förlorade en familj... Det betyder säkert att någon dog där.
>
> **L**: Så han gör en liknelse med vattnet med en kyrkogård. En metafor kan vi kalla det också, att han målar upp en bild av att vattnet är som en kyrkogård så att vi förstår att någon har *dött*.

Samer ger en förklaring som läraren bekräftar och utvecklar, bland annat genom att benämna det som en ”liknelse” och en ”metafor” som ”målar upp en bild”. Att beskriva något *som en kyrkogård* får anses vara en relativt sliten metafor där den bildliga betydelsen relaterar starkt till den konkreta.

Flera av de diskussionsfrågor Eva delar ut fokuserar på bildspråk. Under några av dessa diskussioner vänder sig eleverna till mig för att få bekräftelser och förklaringar. Vid ett sådant tillfälle ska eleverna diskutera formuleringen ”Det är knappt märkbart, subtilt, svårt att sätta fingret på”. Läraren undrar, genom den skriftliga frågan, vad ordet *subtilt* betyder, samt vad som ”menas med *att sätta fingret på*”. I samtalet nedan har de just kommit fram till vad ”knappt märkbart” betyder (se också avsnittet om grammatiska metaforer nedan).

> **Samer**: Tydligt. Man kan inte märk, märkera den. Ja. Subtilt, kanske det betyder samma sak. Att man kan inte markera den. Man kan inte se den. ”Svårt att sätta fingret på” det betyder kanske också samma sak. När man kan inte sätta fingret på, man kan inte till exempel ... kan inte se den. När man kan sätta fingret på, man kan inte se eller inte kontrollera.
>
> **Robert**: Det är inte tydligt och man kanske inte kan säga exakt exempel utan det är otydligt. Men man känner det, man har en känsla.
>
> **Samer**: Okej. Och subtilt är samma? Det är inte mer, det är inte märkbart.
>
> **Robert**: Ja, precis. Att det är inte tydligt.

Samer säger tvekande att *sätta fingret på* kan betyda att man inte kan *se* eller *kontrollera*. Han söker ögonkontakt med mig, så jag bekräftar genom en omformulering där jag upprepar ordet ”tydligt” (som Samer själv hade använt innan) och lägger till att det speglar ”en känsla”. Samer undrar om *subtilt* betyder samma sak vilket jag också bekräftar. *Sätta fingret på* är en dold metafor där den bokstavliga betydelsen har nära koppling till den bildliga. Det kan noteras att *knappt märkbart*, *subtilt* och *sätta fingret på* alla är exempel på abstrakta formuleringar, som bygger vidare på varandra i den citerade passagen från boken. Gruppdiskussionen fortsätter sedan med fokus på en annan metafor:

> **Samer**: ”Diskutera metaforen: Hon tänker kämpa med näbbar och klor för att behålla sitt imperium.” /.../ Hon tänker kämpa med näbbar.
>
> **Chan**: Näbbar. Näbbar samma en fågel eller hur? Fåglar med näbbar.
>
> **Samer**: Hon kämpar med näbbar och klor man hon ska kämpa hon ska jobba mycket.

I det skriftliga underlaget för diskussionen har läraren benämnt det aktuella uttrycket som en metafor. Chan fastställer att ”näbb” hör ihop med ”fågel”, medan Samer omformulerar det som att kämpa ”mycket”. Sedan börjar eleverna relatera till förhållanden i boken, där en av protagonisterna försöker behålla sin position i en advokatfirma trots en sjukdom. Eleverna tycks med andra ord inte ha några problem med att förstå innebörden i denna dolda metafor, vars bokstavliga betydelse enkelt kan relateras till den bildliga. I samtalet väljer jag dock att föra uppmärksamheten till de bokstavliga innebörderna genom att beskriva näbbarna och klorna som ”spetsiga” och använda gester. Jag ger även en preciserande omformulering: ”kämpa aggressivt”. Samer bekräftar (”klor klor ja”) och ger ett exempel på motsvarande uttryck på ett annat språk han behärskar: ”jobba med mina händer och

fötter". En annan metafor i den utvalda formuleringen, som eleverna inte uppmärksammar på samma sätt, är *imperium*. Samtalet fortsätter nedan, om ytterligare en metafor:

> **Samer**: "Den spyr direkt ut sin last, män, kvinnor, barn, höns och allt som passagerarna har lyckats klämma in ovan, under och mellan sig." Vad betyder vad?

Formuleringen från romanen rör hur en buss *spyr ut* sin last. Det rör sig alltså om en personifierande metafor. Detta är ingen dold metafor, utan kan ses som ett exempel på ett (relativt) målande och kreativt språkbruk. Samer upprepar citatet och tycks direkt relatera till den näraliggande bokstavliga betydelsen: "När man till exempel äter så mycket han känner att han vill kräka, spyr som kräka". Han söker min bekräftelse, och jag säger då, med hänvisningen till formuleringen i romanen, att det är en blandning av många olika saker "som kommer ut på en gång". Samer gör kräkljud, gestikulerar och skrattar.

Ett avslutande exempel på hur läraren och eleverna förhandlar om metaforer under litteraturarbetet med *Flätan* är när läraren, genom en skriftlig diskussionsfråga, för uppmärksamheten till hur en av karaktärerna i boken tänker i bilder och "målar upp en bild av ett *krig* mot cancern". Excerpten nedan är från en uppföljande helklassdiskussion.

> **L**: Okej, hon målar också upp en bild av ett *krig* mot cancern. Varför tror ni att hon tänker så i bilder? /…/
>
> **Nadja**: Hon gjorde olika (scener) i sin hjärna /.../ på vilka sätt hon ska möta den sjukdom så hon ska göra det och sen ska hon visa på ansiktet någon annan känsla någon som hon gjorde planering militär gör när dom börjar krig.
>
> **L**: Just det, hon är strateg ja.
>
> **Nadja**: Vem ska hon prata med, vem ska hon inte prata med, vad ska hon göra om någonting händer och så vidare. Så hon förberedde sig på samma sätt som militär gör innan krig börjar.
>
> **L**: Precis. Som militärer gör innan kriget. En strategi.

Nadja utvecklar i sitt svar hur Sarah förbereder sig mentalt för att handskas med sjukdomen. Ord som ligger nära *krig* betydelsemässigt, som *militär* och *strategi*, används av både läraren och eleven. Detta rör sig om en *konceptuell* metafor som visar ett kulturspecifikt förhållningssätt till sjukdomar: som något man "kämpar emot" och kan "besegra". Att *strida* mot cancer är en metafor som är intressant att samtala om just för att den speglar föreställningar hos den västerländska läsekrets som författaren sannolikt vänder sig till.

## *Metaforer för att ta ställning till romanerna som helhet*

Den kommunikation om bildspråk som har analyserats ovan, oavsett om det rör sig om dolda eller mer nyskapande metaforer, har bidragit till att beskriva karaktärer och händelseutvecklingar i romanerna. Den är alltså en del av ett förståelsearbete med romanerna. Jag vill avsluta med att uppmärksamma två metaforer som fungerar som resurser för att ta ställning till romanerna som helhet. Nedanstående utdrag är från en inledande diskussion om *Flätan*, utifrån texten på romanens baksida.

> **L**: ”Urstark kämpaglöd.” Vad betyder det, att man har en urstark kämpaglöd?
>
> **E**: Dom kämpar mycket i sitt liv och alltid dom hela situationen (klagar).
>
> **L**: (Klagar väldigt mycket) men dom *kämpar*. Dom ger inte upp. Om man har *ur*stark, urstark är *mer* än stark. Urstark är liksom hrrrr. Och kämpa*glöd*. Glöd när man *brinner*. Eller hur, man fortsätter, man ger inte upp.

På baksidan av boken står det att kvinnorna förenas av en ”urstark kämpaglöd”. Det rör sig om en sammansättning av två rotmorfem där efterledet *glöd* har en bildlig betydelse. Det är samtidigt en *grammatisk* metafor eftersom det skulle vara ett verb i kongruent form (*glöda*). Eleven som svarar menar att de ”kämpar” och (osäkert) ”klagar”. Läraren betonar ”kämpar” och packar sedan upp betydelsen av *glöd* genom att använda en synonym i verbform: ”man brinner”. Däremellan förklarar hon även betydelsen av prefixet *ur-*. Mycket information komprimeras i denna nominalfras – även *stark* har en överförd betydelse men en starkt bleknad sådan – som förtydligas av läraren i flera steg. Romanen handlar till stor del om hur kvinnorna förenas av kampen mot olika svårigheter och orättvisor. Detta utforskas och rekonstrueras i många av samtalen om boken, och framstår som ett centralt tema. Den aktuella metaforen fungerar därmed som en resurs för att sammanfatta något väsentligt i romanen.

Det andra exemplet på hur metaforer används för att ta ställning till romanerna som helhet rör *Eftermiddagarna med Margueritte* och inträffar, tvärtom, precis i slutet av litteraturarbetet. Metaforen förekommer inte i själva romanen, men används som en resurs av läraren. De har just diskuterat protagonistens utveckling genom romanen (se vidare nedan). Läraren tar fram en bild på en maskros på sin mobiltelefon, går runt i klassrummet och visar upp den. Sedan bidrar hon med följande reflektion, där hon introducerar metaforen *maskrosbarn*.

> **L**: Har ni sett? Har ni sett blomman? Var växer den?
>
> **E**: Utan att odla kanske. Vildblomma?
>
> **E**: Maskros.
>
> **L**: Det är en *maskros*. Och ni säger att maskrosen växer vilt. Maskrosen är en blomma som kan växa där det nästan inte finns någon jord och näring. Ibland kan man hitta alldeles steniga områden och så växer maskrosen ändå. Ibland så hittar maskrosen en liten liten liten spricka i asfalten. /.../ Och det här använder vi som ett uttryck. Nu när ni har berättat om Germain så tänker jag på ett ord jag vill lära er. Vi talar om ett maskrosbarn. Jag vill säga att det ni berättar för mig om Germain det är att han är ett maskrosbarn. Maskrosbarn det använder vi om barn som växer upp under svåra omständigheter. Men ändå har kraft att växa, att leva, att utvecklas. Och det är ju exakt vad som händer med Germain. Han har haft det tufft hemma, han har haft det *förfärligt* i skolan men ändå hittar han livsglädje.

Läraren frågar eleverna vad det är för blomma, och bekräftar att det är en ”maskros” som ”växer vilt”. Hon beskriver konkreta egenskaper hos maskrosen, som hon sedan relaterar till den bildliga betydelsen när hon menar att karaktären är ett maskrosbarn. Detta blir också slutpunkten för diskussionen kring boken. *Eftermiddagarna med Margueritte* kännetecknas, till skillnad från *Flätan*, inte av dramatiska händelseutvecklingar utan kretsar mycket kring berättarjagets tillbakablickar, personlighet och utveckling. Läraren tycks använda metaforen *maskrosbarn* för att sätta fingret på

detta. Metaforen framstår därmed, liksom *kämpaglöd*, som en resurs för att skapa mening av verket som helhet och identifiera ett centralt tema.

## *Lexikala metaforer i text och interaktion: sammanfattning och syntes*

I detta avsnitt följer en strukturerad kategorisering av de lexikala metaforer som lärarna och eleverna uppmärksammade i interaktionen, för att på ett tydligare sätt besvara frågan om vad som kännetecknar dem. Jag sammanfattar även viktiga kännetecken för interaktionen som på olika sätt byggde på dessa metaforer.

Två möjliga dimensioner för att kategorisera de lexikala metaforerna är att ta hänsyn till huruvida metaforerna är dolda, slitna eller mer kreativa exempel på litterärt språkbruk samt huruvida relationen mellan bokstavlig och bildlig betydelse är lätt eller svårare att förstå. Indelningen ska endast ses som tentativ; gränsdragningarna mellan lätt/svårt att tyda samt dolda/slitna/kreativa metaforer måste ses som flytande.

**Tabell 1**. Kategorisering av lexikala metaforer

| | **Dolda metaforer** | **Slitna metaforer** | **Mer kreativ** |
|---|---|---|---|
| **Lätt att tyda relation mellan bokstavlig och bildlig betydelse** | fjärilar i magen<br>på höga hästar<br>kämpar med näbbar och klor<br>på hal is<br>sätta fingret på<br>älta | ångesten griper tag<br>krig mot cancern<br>som en kyrkogård | [bussen] *spyr* direkt *ut* sin last<br>Hon går in i sig själv *som en skrämd snigel i sitt skal* |
| **Svårare att tyda relation mellan bokstavlig och bildlig betydelse** | Fallen från skyarna<br>gå på i ullstrumporna<br>maskrosbarn | kämpaglöd | fjärilen i magen *förvandlades till en krabba* |

Som synes är de flesta av metaforerna dolda eller slitna och sådana där relationen mellan konkret och bildlig betydelse är relativt lätt att tyda, förutsatt att eleverna är bekanta med de bokstavliga innebörderna (t.ex. vad *klor* betyder). Resultatet har visat hur lärarna gör omsorgsfulla uppackningar av innebörder som sannolikt är obekanta för eleverna, oavsett om relationen mellan bokstavlig och bildlig betydelse är enkel (som *älta*) eller svårare (t.ex. *gå på i ullstrumporna*). Metaforerna *gå på i ullstrumporna* och *maskrosbarn* framstår som starkt kulturspecifika: *maskrosbarn* är en metafor som har myntats i Sverige, medan relationen mellan konkret och bildlig betydelse i det förra exemplet även kan gå många infödda svensktalande förbi. Metaforen att *kriga* mot cancern och andra sjukdomar är intressant så till vida att den speglar ett västerländskt förhållningssätt till sjukdomar, som något man ”bekämpar” snarare än finner acceptans för. Denna konceptuella metafor är inte nödvändigtvis svår och förstå för inlärare med en annan kulturell referensram, men kan vara intressant att ta upp för diskussion i undervisningen.

Det är få metaforer i materialet som kan betraktas som exempel på kreativt litterärt språkbruk. Den personifierande metaforen *spyr ut* kan uppfattas som sliten men ger, som Samers reaktion ovan indikerar, en effektfull och målande bild i det aktuella sammanhanget. Detsamma kan sägas om formuleringen *att gå in i sig själv som en skrämd snigel i ett skal*. Sedan utgör *fjärilen i magen*

*förvandlades till en krabba* en lekfull rekontextualisering av en sliten metafor. Kopplingen mellan *krabba* och den ångest karaktären känner kan ses som mindre given: den kräver en förklaring av läraren och beskrivs som en ”intressant metafor”. Samtliga dessa förekommer i Evas litteraturarbete med *Flätan*. Att det är uteslutande dolda metaforer som Anita fokuserar på i litteraturarbetet som bygger på *Eftermiddagarna med Margueritte* beror sannolikt på en önskan om att eleverna ska lära sig olika etablerade uttryck.

Eva, däremot, använder själv använder begreppet *metaforer* för att tala om romanens språk. Det är dock bara vissa av metaforerna som presenteras för eleverna som metaforer. Nedan visas en alternativ indelning av metaforer utifrån denna observation, baserad på vilken grammatisk kategori som främst uttrycker den bildliga betydelsen (jfr Hellspong, 2001, s. 1).

**Tabell 2**. Metaforer utifrån ordklass

| **Bildlig betydelse uttrycks främst genom nominalgrupper** | **Bildlig betydelse uttrycks främst genom verbgrupper** |
|---|---|
| *fjärilen i magen* förvandlades till *en krabba*<br>kämpar med *näbbar och klor* | ångesten *griper tag* i henne<br>[bussen] *spyr* direkt *ut* sin last |

Det är de bildliga betydelser som främst uttrycks genom nominalgrupper som benämns metaforer av Eva. Metaforerna där den bildliga betydelsen främst uttrycks genom verbgrupperna är personifierande: ”ångesten” kan inte ”gripa tag” i en bokstavlig fysisk bemärkelse, och ”bussen” förses med en icke-bokstavlig agens när den ”spyr ut” passagerarna. Metaforer som dessa framstår som betydelsefulla resurser för ett kreativt litterärt språkbruk. Att ”spyr direkt ut sin last” uppmärksammas i en egen fråga beror sannolikt på att läraren finner att den effektivt målar upp en bild.

Anita lade stor vikt vid att tydliggöra potentiellt svårbegripliga dolda metaforer, medan Eva, med en något annorlunda prioritering, ofta förde uppmärksamheten till målande bildspråk i romanerna och i flera fall även benämnde dessa som metaforer. I båda fallen utgör metaforerna en utgångspunkt för att tala om karaktärers egenskaper och viktiga händelseutvecklingar i romanerna. Resultatet av analysen visar även potentialer för att arbeta med metaforer på ett mer utvecklat sätt, till exempel genom att diskutera med elever hur metaforer, inklusive dolda och konceptuella metaforer, speglar den aktuella kulturen samt lyfta hur personifierande metaforer bidrar till ett målande språkbruk.

## Grammatiska metaforer: en resurs för att förstå och uttrycka abstrakta innebörder

I detta kortare resultatavsnitt inriktar jag mig på användningen av grammatiska metaforer i den språkliga förhandlingen om de lästa romanerna. Det gäller både grammatiska metaforer i de skönlitterära texterna, som på olika sätt blir föremål för samtal, och grammatiska metaforer som fungerar som resurser i samtal om romanernas karaktärer.

### *Grammatiska metaforer som resurser i samtal om romanernas karaktärer*

I artikelns inledande empiriska exempel nämndes hur läraren gör bruk av grammatiska metaforer när hon förklarar innebörden av den lexikala metaforen att *gå på i ullstrumporna*. När hon kommenterar hur protagonisten har blivit *uppfostrad* (jfr *uppfostra*) och konstaterar att han ”har inte …

*finkänsligheten*" (jfr *känslig*) samt "saknar den här sociala *smidigheten*" (jfr *smidig*) gör hon bruk av grammatiska metaforer genom att avleda verb och adjektiv. Dessa grammatiska metaforer öppnar upp för sammansättningar (*finkänsligheten*) samt för nyanserande beskrivningar genom att nominalgrupper byggs ut: "*sådär riktigt bra* uppfostrad … *den där riktiga* finkänsligheten … *den här sociala* smidigheten". Detta ger också en mer adekvat bild av vad det kan innebära att *gå på i ullstrumporna*.

Grammatiska metaforer används även av eleverna i diskussionerna om boken. Samtalet nedan rör hur samma protagonist och berättarjag, Germain, har utvecklat sig genom romanen.

> **Akram**: Det var uttryckligt i slutet också. Han kunde uttrycka sig uttryckligt.
>
> **L**: Ja, han har lättare för att uttrycka sig. Vad säger man om en person som har lätt att uttrycka sig? Kan ni hitta något bra adjektiv?
>
> **Akram**: Vi bara vet det ord kult, kultiverad?
>
> **L**: Kultiverad. Ja då har man ju liksom såna här lite mer intellektuella intressen. Men kanske är det så att, jag sätter ett litet frågetecken här, att Germain är en *verbal* människa. En verbal människa, det är en människa som har nära till språket. Som har lätt att uttrycka sig muntligt. Och Germain han har väl åtminstone blivit mer verbal i slutet av boken än vad han var när vi träffade honom. För i början av boken så har han ju jättesvårt att sätta ord på tankar och känslor. Och det har blivit lättare för honom i slutet.

Diskussionen rör berättarjagets språkbruk. Det beskrivs av Akram som mer "uttryckligt" mot slutet av boken. Hon använder därmed kunskaper om ordbildning för att avleda ett verb till ett adjektiv: "uttrycker sig uttryckligt". Denna användning av *uttryckligt* framstår inte som helt korrekt i sammanhanget, men ändå fullt begriplig. Läraren bekräftar, omformulerar i kongruent form ("har lätt att uttrycka sig") och frågar om ett annat adjektiv som kan beskriva detta. Akram föreslår tvekande *kultiverad*. Detta är en annan grammatisk metafor (jfr *kultivera*) som har använts tidigare i diskussionen om bokens karaktärer. Läraren packar upp betydelsen av ordet ("man har lite mer intellektuella intressen") och föreslår slutligen alternativet *verbal*. Eftersom *verbal* i detta sammanhang syftar på muntlig språklig förmåga snarare än något som har specifikt med *verb* att göra utgör det inget tydligt exempel på grammatisk metafor, men ordet verkar på en motsvarande abstraktionsnivå. Betydelsen förtydligas även av läraren: "nära till språket … lätt att uttrycka sig muntligt".

Abstrakta formuleringar som bygger på avledningar utgör även resurser i samtal om de olika karaktärerna i *Flätan*. I samtalet nedan har Eva frågat efter personbeskrivande adjektiv.

> **E**: Ni har sagt att Smita är stark och Giulia är modig och nyfiken. Vad är Sarah då? Vad skulle ni säga, vilka adjektiv passar till Sarah? /…/
>
> **Nadja**: Hon är karriärist.
>
> **L**: Karriärist ja.
>
> **Nadja**: Hon prioriterar karriär.
>
> **L**: Just det. Karriärist. Har vi satt -ist i slutet på ordet. Och det kan man använda om en person. Så slutar ett ord på -ist.

Nadja föreslår ordet *karriärist*, och packar sedan upp dess betydelse: ”hon prioriterar karriär”. Läraren för då uppmärksamheten till hur suffixet *-ist* gör att ordet kan ”användas om en person”. I detta fall handlar det om ett substantiv som avleds från ett annat substantiv. Det rör sig således inte om en grammatisk metafor, men interaktionen visar inte desto mindre hur avledningar fungerar som en resurs för mer abstrakta uttalanden om karaktärer i romanen.

## *Grammatiska metaforer som en del av ett skönlitterärt språkbruk*

I gruppdiskussionerna om *Flätan* förekommer ibland grammatiska metaforer bland de citat och språkiga uttryck från romanen som eleverna ska diskutera. Det korta utdraget nedan rör formuleringen *knappt märkbar*, från en av diskussionsfrågorna om romanen (se tidigare avsnittet om förhandling om målande bildspråk i *Flätan*).

> **Samer**: Nästan inte. Märkbart. Det betyder som märkabel.

*Märkbart* är ett adjektiv som har avletts från ett verb. Samer förklarar ordet genom att använda sina kunskaper om ordbildning och konstruera en *inlärarversion* med motsvarande betydelse: ”märkabel”. Möjligen är suffixet *-bel* mer bekant för eleven än *-bart*. I samma diskussionsunderlag ska eleverna även omformulera en mening som innehåller ”mildra sin bedrövelse”:

> **Samer**: ”Det finns ingenting hon kan göra för att mildra deras bedrövelse. Diskutera hur man kan säga detta med andra med andra ord.”

*Bedrövelse* utgör en grammatisk metafor eftersom ett verb (*bedröva*) eller ett adjektiv (*bedrövad*) har avletts till ett substantiv. Läraren, som besöker gruppen under detta samtal, packar först upp den grammatiska metaforen: ”kan inte göra någonting så att hon *känner sig gladare* … det är *ledsamt*”. Betydelse blir nu mer konkret. Läraren packar sedan ihop den igen, genom att använda en mer abstrakt formulering som ändå kan tänkas vara mer bekant för eleverna: ”minska deras sorg”. Eleven Chan omformulerar sedan detta mer konkret genom att uttrycka känslan som ett adjektiv, troligen för att få sin förståelse bekräftad:

> **Chan**: Hon är ledsen.
>
> **L**: Hon är jätteledsen.

Formuleringar innehållandes grammatiska metaforer är alltså en del av det språkbruk i romanen Eva vill att eleverna ska diskutera. I de resulterande samtalen pendlar lärare och eleverna mellan abstrakta och mer konkreta formuleringar.

I andra samtal ställer eleverna frågor om grammatiska metaforer de finner i texterna, såsom i samtalet nedan från en tidig diskussion om *Flätan*.

> **E**: Amina: Jag förstår inte vad betyder tonvis. /.../ Sidan 17 /.../
>
> **L**: Vi läser hela meningen. ”Överallt är marken nedsmutsad. Floder, vattendrag och fält är förorenade av *tonvis* med avföring.”
>
> **E**: Mycket.
>
> **L**: Mycket ja.
>
> **Samer**: Ton

> **L**: Ett *ton* ja, precis. Ordet ett ton. Hur mycket är ett ton? Hur många kilo är ett ton? Etttusen kilo är lika med ett ton eller hur. Och *tonvis* vad kan vi mena då? När vi lägger till (ordet) ”vis”. Flera ton ja. Vi vet inte exakt *hur* många men *många* ton kan man säga. Precis. *Tonvis* med avföring.
>
> **Omar**: Det gör man ledsen när man läser om Smita.
>
> **L**: Man blir *väldigt* ledsen när man läser om Smita. Verkligen, usch ja. Man kan nästan känna *lukten* faktiskt när man läser. Eller hur.

Ordet som eleven verkar ha hakat upp sig på är ett substantiv (*ton*) som har avletts till ett adverb (*tonvis*). Läraren läser upp den beskrivning adverbet ingår i. En annan elev tycks identifiera rotmorfemet *ton* vilket läraren bekräftar. Det var inte möjligt för mig att höra svaren på frågorna läraren ställer, men de bidrar till att fastställa betydelsen av såväl *ton* som suffixet *-vis* (”Flera ton ja”). En tredje elev reagerar på beskrivningen (”gör man ledsen”) vilket läraren eftertryckligt bekräftar: ”*väldigt* ledsen … man kan nästan känna lukten faktiskt”. Den aktuella grammatiska metaforen förbryllar eleven, men fungerar även som en resurs i en beskrivning som deltagarna upplever som målande.

Ett avslutande exempel på hur grammatiska metaforer är en del av det språkbruk lärarna och eleverna uppmärksammar kommer från en språkfokuserad aktivitet i arbetet med *Eftermiddagarna med Margueritte*. Eleverna har just förklarat innebörden av uttrycket *göra narr av någon*.

> **L**: Man gör narr av någon. Då gör man sig rolig på någon annans bekostnad. Dom där skämten dom var ju inte speciellt roliga för Germain.
>
> **Katerina**: Kan vi säga satisera? Det är inte exakt roligt, det är man satiserar.
>
> **L**: Man gör *satir*.
>
> **Katerina**: Satir, ja.
>
> **L**: Satir, hjälp mig Robert. Har vi något verb till satir? Man *gör* satir.
>
> **Robert**: Man kan kanske satirisera.
>
> **L**: Alltså det stämmer ju med ordbildningsreglerna men sen tror jag inte det är något verb som är etablerat, det tror jag inte. /.../ Satir är ju en speciell typ av humor man ibland använder i politiska sammanhang för att skämta med någon politiker.

Det är möjligt att se *göra narr av* som en grammatisk metafor, eftersom ett substantiv (*narr*) stöps om till ett partikelverb. En elev, Katerina, undrar om uttrycket kan omformuleras som ”satisera”. Detta kan ses som en inlärarversion. Läraren packar upp detta som ”man gör *satir*” och väljer sedan att fråga mig om det finns ett motsvarande verb. Jag föreslår mer målspråksenliga *satirisera* vilket dock ifrågasätts milt av läraren: ”det stämmer ju med ordbildningsreglerna men sen tror jag inte det är … etablerat”. Kommunikationen visar, liksom tidigare exempel, på att grammatiska metaforer kan vara en betydelsefull resurs för att delta i samtalen under litteraturarbetet och uttrycka sig mer abstrakt om karaktärer och skeenden i böckerna.

# DISKUSSION

Syftet med denna studie har varit att synliggöra språkliga dimensioner under litteraturarbeten i andraspråksundervisningen. Analysen av resultatet har både visat både språk- och kunskapsutvecklande potentialer i interaktionen och språkliga företeelser som kan vara intressanta att lyfta fram i undervisningen av vuxna andraspråksinlärare.

Lexikala och grammatiska metaforer brukar sällan uppmärksammas tillsammans i språkvetenskapliga sammanhang. Resultatet har dock visat att förhandlingen kring båda kategorierna av metaforer under de studerade litteraturarbetena i många fall innebär en rörelse mellan konkreta innebörder och mer abstrakta, i linje med vad tidigare forskning har beskrivit som kännetecknande för språk- och kunskapsutvecklande interaktion i olika skolämnen (se t.ex. Macnaught et al., 2013; Martin, 2013; Nygård Larsson & Jakobsson, 2017). När den bildliga, och därmed abstrakta, innebörden i lexikala metaforer, som *älta* och *maskrosbarn*, relateras till de konkreta motsvarigheter packas betydelsen upp, precis som när grammatiska metaforer som *glöd* och *bedrövelse* uttrycks i kongruenta former. Studien bidrar med att belysa sådana samtal, där *semantiska vågor* skapas, som ett inslag med språk- och kunskapsutvecklande potentialer under litteraturarbeten med vuxna andraspråksinlärare.

## Lexikala metaforer: en källa till språklig och kulturell kunskap

Även om det förekommer att eleverna ställer frågor om formuleringar som innehåller bildspråk, är det främst lärarna som för uppmärksamhet till lexikala metaforer genom muntliga och skriftliga frågor. I det litteraturarbete Anita leder rör det sig främst om ”uttryck” som eleverna förväntas lära sig: dolda, eller bleknade, metaforer vars bildliga betydelse är mer eller mindre lätt att relatera till den konkreta. Eva, däremot, använder termen metaforer i kommunikationen med elever och för då även uppmärksamheten till mer kreativa sådana som kan tillskrivas litterärt språkbruk. Gemensamt är att metaforer vars bildliga betydelse är svårare att relatera till den bokstavliga får mer utförliga förklaringar av lärarna. Samtalen liknar således de ordförklarande samtalen om en kapitelbok i Waldén (2019a), med den viktiga skillnaden att orden och uttrycken relateras till de lästa romanerna. De ingår därmed i ett förståelsearbete med de lästa texterna. Vissa av metaforerna som lärarna lyfter fram i litteraturabetets start- eller slutskede, såsom *maskrosbarn* och *kämpaglöd* bidrar även till att kondensera innebörden i romanerna som helhet och föra uppmärksamheten till centrala teman.

En särskild kategori som uppmärksammas i analysen, och som inte benämns som metaforer av den undervisande läraren, är personifierande metaforer: ”ångesten *griper tag*” och ”bussen *spyr ut*”. Att den bildliga betydelsen uttrycks genom verb snarare än nominalgrupper gör dem möjligen mindre lätta att identifiera som metaforer. De kan inte desto mindre, eller kanske snarare just därför, vara ett fruktbart fokus för att synliggöra målande språkbruk. Resultatet visar även potentialer för att diskutera kulturella företeelser med utgångspunkt i de lexikala metaforerna. Uttryck som *gå i ullstrumporna*, *maskrosbarn* och *krig mot cancern* visar, på olika sätt, hur metaforer är kulturellt inbäddade. Förutom att vara ytterligare ett exempel på en personifierande metafor är det sistnämnda exemplet även en konceptuell metafor: den visar en särskild förställning om vad det innebär att drabbas av en allvarlig sjukdom (se Lakoff & Johnson, 1980).

## *Grammatiska metaforer: resurser för att uttrycka sig abstrakt kring romanerna*

Betydelsen av grammatiska metaforer för språk- och kunskapsutveckling har poängterats i tidigare forskning (Christie, 2002; Christie & Derewianka, 2010; Magnusson, 2011). Föreliggande studie bekräftar denna bild genom att visa hur de är betydelsefulla resurser för att delta i de aktuella litteraturarbetena. Eleverna använder grammatiska metaforer såsom *uttryckligt* och *kultiverad* för att beskriva romanernas karaktärer. Dessa packas upp och modifieras av lärarna. De grammatiska metaforerna utgör också en resurs för att förstå andra abstrakta formuleringar: läraren Anita behövde använda ord som *finkänslighet* och *social smidighet* för att nyanserat beskriva den lexikala metaforen *gå på i ullstrumporna*, och en av eleverna, Samer, använde sig av formuleringen *märkabel* för att förklara vad *märkbart* betyder. Inlärarversioner av typen *märkabel*, *satisera* och *uttryckligt* (med okonventionell betydelse) speglar en kunskap om ordbildningsmönster som används för att delta i bokdiskussionerna på ett ändamålsenligt sätt (jfr Selinker, 1972; Viberg, 1987). Grammatiska metaforer förekommer även i de uttryck och citat från böckerna lärarna väljer ut, exempelvis *göra narr av* och *bedrövelse*, samt i frågor som eleverna ställer till lärarna under diskussionerna. För att förklara dessa använder både lärarna och eleverna sådana mer konkreta formuleringar som har diskuterats innan, men också synonymer med motsvarande abstrakt betydelse. Den språkliga förhandling som har belysts i denna studie har tydliga språkutvecklande potentialer. Att eleverna stimuleras och ges utrymme att formulera sig på en abstrakt nivå kring det lästa, och får lärarnas stöd i att uttrycka sig, är förtjänstfullt.

## *Didaktiska konsekvenser*

Fasta uttryck, målande språk och abstrakta formuleringar kan, vart och ett, utgöra viktiga fokus i andraspråksundervisningen. Genom att belysa hur lärare och vuxna andraspråksinlärare uppmärksammar dessa språkliga företeelser under litteraturarbeten ger föreliggande studie ett kunskapsbidrag i förhållande till tidigare studier om litteratursamtal i andraspråksundervisningen. Den språkliga förhandlingen har varit i centrum istället för de olika läsarter eller förhållningssätt till romanerna, vilket har gjort det möjligt att lyfta fram språk- och kunskapsutvecklande potentialer hos samtal som bygger på romaner (jfr t.ex. Asklund 2018; Economou, 2014, 2015; Hultin, 2006; Walldén, kommande). Resultatet visar dessutom på möjligheten att arbeta med lexikala metaforer på ett mer medvetet sätt i undervisningen. Inlärare kan exempelvis tänkas ha behållning av att veta vilka uttryck som är dolda, slitna och mer nyskapande. Det kan också vara intressant att göra jämförelser med elevernas erfarenheter av metaforer i andra språk, och diskutera vilka kulturspecifika praktiker och föreställningar de speglar. Dolda metaforer som *maskrosbarn* och *gå på i ullstrumporna* blir sannolikt meningslösa om eleverna översätter dem till andra språk de kan, men de är högst troligt förtrogna med metaforer som bär en liknande betydelse. Studien bekräftar slutligen värdet av att, likt de deltagande lärarna i denna studie, skapa rikliga möjligheter för interaktion i undervisningen så att betydelser kan förhandlas både i grupper och i helklass. När kommunikation pendlar mellan abstrakta och mer konkreta innebörder, och ger eleverna möjlighet att pröva och få återkoppling på olika formuleringar, skapas goda utsikter för språkutveckling.

# REFERENSER

Asklund, J. (2018) Varför ska jag inte berätta? Litteraturarbete som språkintroduktion. *Educare,* 2018(2), 90-106.

Boréus, K. & Bergström, G. (2017) Metaphor analysis and critical linguistics. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Analyzing text and discourse: eight approaches for the social sciences* (s. 146-173). London: Sage Publications Ltd.

Christie, F. (2002) The development of abstraction in adolescence in subject English. I M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Red.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power* (s. 45-66). London: Routledge.

Christie, F. & Derewianka, B. (2010) *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.

Duranti, A. (1997) *Linguistic anthropology*. New York: Cambridge University Press.

Economou, C. (2015) Litteraturarbete i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta Didactica* Norge, 9(1), 1-20. https://doi.org/10.5617/adno.1704

Economou, C. (2014) Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfeldt, A. Nordenstam & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter: litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 279-305). Göteborg: Göteborgs universitet.

Enström, I. (2016) *Ordens värld. Svenska ord: struktur och inlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Fangen, K. (2005) *Deltagande observation*. Malmö: Liber ekonomi.

af Geijerstam, Å. (2006) *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

Gibbons, P. (2006) *Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers*. London: Continuum.

Halliday, M. A. K. (1989/1993) Some grammatical problems in scientific English. I M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Red.), *Writing science: literacy and discursive power* (s. 69-85). New York: RoutledgeFalmer.

Hellspong, L. (2001) *Metaforanalys. Metoder för brukstextanalys*. Hämtad 10 maj, 2019, från https://www.studentlitteratur.se/files/sites/metoder7556/manalys.pdf

Hipkiss, A. M. (2014) *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, biologi och kemi*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.

Hultin, E. (2006) *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.

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

Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R. & Matruglio, E. (2013) Jointly constructing semantic waves: implications for teacher training. *Linguistics and Education,* 24(1), 50-63. https://10.1016/j.linged.2012.11.008

Magnusson, U. (2011) *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

Martin, J. R. (2013) Embedded literacy: knowledge as meaning. *Linguistics and Education,* 24(1), 23-37. https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.006

Martin, J. R. (2009) Construing knowledge: a functional linguistic perspective. I: F. Christie & J. R. Martin (Red.) *Language, power and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives* (s. 49-79), London: Bloomsbury Publishing,

Martin, J. R. (1999) Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. I F. Christie (Red.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes* (s. 123-155). London: Continuum.

Maton, K. (2013) Making semantic waves: a key to cumulative knowledge-building, *Linguistics and Education*, 24(1), 8-22. https://10.1016/j.linged.2012.11.005

Nation, I. S. P. (2013) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nygård Larsson, P. (2018) "We're talking about mobility:" Discourse strategies for promotingdisciplinary knowledge and language in educational contexts. *Linguistics and Education,* 48, 61-75. https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.10.001

Nygård Larsson, P. (2011) *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.

Nygård Larsson, P. & Jakobsson, A. (2017) Semantiska vågor – elevers diskursiva rörlighet i gruppsamtal. *Nordic Studies in Science Education,* 13(1), 17-35. https://10.5617/nordina.2739

Olvegård, L. (2014) *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet

Rose, D. & Martin, J. R. (2012) *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.

Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* 10(1-4), 209-232.

Sellgren, M. (2011) *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.

Walldén, R. (2019a) *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö universitet. https://doi.org/10.24834/2043/26799

Walldén, R. (2019b) Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3-4), 35-61. https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02

Walldén, R. (2019c) Scaffolding or side-tracking? The role of knowledge about language in content instruction, *Linguistics and Education*, 54. https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100760

Walldén, R. (2020) Interconnected literacy practices: exploring work with literature in adult second language education, *The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 45–63. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202

Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2019) *Forskningsöversikt 2019. Utbildningsvetenskap* (No. VR1907). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Viberg, Å. (1987) *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.

HÖGSKOLAN DALARNA

Utbildning & Lärande
EDUCATION & LEARNING

Vol 13, nr 1 2019

# Utbildning & Lärande

Literacy and Multimodality in Swedish Teacher Education: Understanding and Bringing Together Theory and Practice
*Catarina Schmidt & Margaretha Häggström*

Timesignaturer i kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i data fra den norske studien Kvalitet i opplæringa
*Ove Olsen Sæle, Hege Wergedahl, Sigurd Botnevik Solberg & Bjørg Oddrun Hallås*

Att lära om och genom metaforer: litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare
*Robert Walldén*

”Då får man typ en annan bild ibland som hjälper en.” Elever i årskurs nio resonerar om litteratursamtal.
*Eva Hesslow*