

## KAPITTEL 7

# Metaforar om debatt, berekraft og klimakrise i eit klasserom

**NORUNN ASKELAND**

**SAMANDRAG** Kapittelet analyserer metaforar om debatt, berekraft og klimakrise i ein plenumsdebatt på åttande steg om oljeleting i området rundt Lofoten. Utgangspunktet for analysen er kognitiv og diskursorientert metafor-teori – og analyse som byggjer på at metaforane vi bruker til å omtale fenomen, ikkje er tilfeldige, men viser tenkjemåtar i ein gjeven kultur (Lakoff & Johnson, 1980, 2003; Semino, 2008). Analysen vil også ta for seg korleis debatten vert ramma inn og styrt av debattleiaren, og korleis denne fortolkingsramma kan forme utfallet av debatten (Lakoff & Wehling, 2016). Analysen viser at det er dei vaksne og debattleiaren som gjev fortolkingsramme for debatten, og at dei metaforane som er brukte om debatt, ikkje er knytte til den mykje omtalte DISKUSJON ER KRIG, men til bygningar, behaldarar, køyretøy og reiser, og metaforar som viser debatt som samarbeid. Metaforane om berekraft og klimakrise er mest brukte av elevane, og desse er knytte til to hovudmetaforar, fotavtrykkmetaforen og rullebanemetaforen (Karlsson, 2016), der menneskeleg sivilisasjon blir samanlikna med eit fly og moderniteten med ein rullebane. Avslutningsvis blir det diskutert korleis metaforar og fortolkingsrammer kan bidra til å fremje demokratisk danning i skulen.

**NØKKEWORD** metaforar, debatt, miljø, demokrati

**ABSTRACT** This chapter deals with metaphors for argument, sustainability and climate crisis in a plenary debate in grade 8 about oil prospecting in the Lofoten region. The analysis is based on cognitive and discourse-oriented metaphor theory and methodology that assumes a close connection between language and thought (Lakoff & Johnson, 1980, 2003; Semino, 2008). Furthermore, the chapter discusses how the debate is framed by the moderator, and how these frames can decide the outcome of the debate (Lakoff & Wehling, 2016). The analysis shows that adults mostly use metaphors for debate and that these are not connected with the well-known ARGUMENT IS WAR, but rather with buildings, containers, vehicles and journeys – metaphors that frame debate as cooperation. Metaphors for sustainability and the climate crisis are mostly used

by students and these are connected to the main metaphors 'ecological footprint' and 'runway' in which human civilization is likened to an airplane and modernity to a runway. The chapter also discusses how metaphors can frame the understanding of argument and enhance democracy building in schools.

**KEYWORDS** metaphors, debate, climate, democracy

## 7.1 INNLEIING

Skulen er ein viktig arena for å lære demokrati. Men skal ein lære noko om demokrati på skulen, må det praktiserast demokrati, og det er eit krevjande prosjekt. Som vist i kapittel 1, er det fleire måtar å forstå demokrati på. Eg skal her konsentrere meg om to måtar: demokrati som aktiv deltaking og demokrati som felles verdigrunnlag. Dette er former for demokratiforståing som kan praktiserast og lærast gjennom demokratisk debatt, dersom emnet for debatten står fram som vesentlege for deltakarane. Metaforane vi bruker om debatt, kan også vere med på å avgjere korleis vi forstår både debatt og demokrati.

Dette kapittelet skal ta for seg kva metaforar som vert brukte om debatt, berekraft og klimakrise i eit klasserom. Materialet er ein debatt om oljeutbygging av Lofoten i ein ungdomsskuleklasse. Elevane fekk i oppdrag å vere med på «en sånn debatt de har på TV», og deira oppgåve i debatten er å bidra til at forskaren som leidde debatten (Forskar 1), får fleire argument til ein debatt ho skal ha med olje- og energiministeren nokre veker etter klasseromsdebatten.

Forskar 1 gav elevane dette oppdraget: «Jeg tenker det er bra å få høre debatten her i klasserommet. Hva dere synes er viktig, og hva slags argumenter som er viktige. Hva som betyr noe for dere. For da kan jeg ha det med meg, når jeg skal i debatt med ham.» Gjennom denne utsegna har Forskar 1 etablert fortolingsrammer for debatten, og fått sagt noko om kva som er «oppgåva» til elevane, kva som er venta av dei. Eg skal seinare kome tilbake til kva ei fortolingsramme er. I denne samanhengen skal vi seie det så enkelt at det handlar om korleis vi vanlegvis forstår kva ein debatt er.

I forklaringa av oppdraget brukte Forskar 1 fleire metaforar om debatt. Den første var «skal *i debatt* med ham». Her er debatten omtalt som ein behaldar, som noko ein kan vere i. Ho forklarar vidare for elevane kva ein debatt er, og seier det skal vere ein «som *styrer debatten*». Då har ho brukt ein ny metafor og omtalt debatt som eit køyretøy, som noko som må styrast. Dette er, som vi seinare skal sjå, svært vanlege metaforar brukte om debatt.

Med utgangspunkt i at metaforane vi bruker til å omtale eit emne, kan vise kva slags forståing vi har av emnet og også kva haldning vi har til det, har eg formulert tre forskings spørsmål:

- ▶ Kva metaforar er i bruk om debatt, berekraft og klimakrise i åttandeklasse, og kva fortel metaforbruken om forståing av desse fenomen?
- ▶ Korleis kan metaforbruken forståast ut frå dei fortolkingsrammene som vart introduserte innleiingsvis i debatten?
- ▶ Korleis kan metaforbruken til elevar og forskarar kaste lys over debatten i eit demokratiperspektiv?

Avslutningsvis vil eg drøfte og vurdere om liknande fortolkingsrammer kan forme utfallet av debattar med særleg tanke på å fremje debatt som del av demokratisk danning i skulen.

## 7.2 METAFORAR OG FORTOLKINGSRAMMER: KVA OG KVIFOR?

Ofte handlar metaforbruk om å beskrive det abstrakte ved hjelp av noko konkret, som når vi snakkar om kjærleik som ein eld som har slokna når vi seier at *kjærleiken brann ut*. Å bruke ein metafor er å omtale noko ved hjelp av noko anna. Eller for å seie det på engelsk: «By ‘metaphor’ I mean the phenomenon whereby we talk, and potentially, think about something in terms of something else» (Semino, 2008, s. 1). Av denne metafordefinisjonen ser vi at metaforar ikkje berre har med språk, men også med tenking å gjere.

Kva er så metaforens funksjon, eller kvifor bruker vi metaforar? Ifølgje Graham Low (Low, 2008) har metaforar fleire ulike funksjonar, gjerne samtidig. Metaforar er for det første viktige delar av teoriutforming. Eit døme på det er Marx’ teoriar om korleis samfunnet fungerte i siste halvdel av 1800-talet. Marx meinte at industrisamfunnet bestod av *basis* og *overbygning*, der basis var fabrikkar, maskinar og arbeidskraft, mens overbygninga var kulturen, til dømes kyrkja, som stod for ein ideologi som fekk arbeidarane til å vere lydige og ikkje protestere mot dårleg løn. Ord som basis og overbygning er konkrete ord henta frå byggebransjen og brukte som metaforar for å beskrive forhold som har med relasjonen mellom arbeidar og bedriftseigar å gjere. Også den kjende psykoanalytikaren Sigmund Freud brukte metaforar for å beskrive menneskesinnet sist på 1800-talet. Han brukte metaforar frå arkeologi for å beskrive den menneskelege psyken, når han delte psyken inn i tre arkeologiske lag, id, ego og superego, der id stod for driftene og var det laget

som var djupast nede og som ein måtte grave for å finne fram til. Metaforar er også svært vanleg å bruke i alle skulefag. Eit døme er grammatikk, der det er vanleg å seie at ordklassene er *byggjesteinane* i språket. Dette viser at metaforane gjer det mogleg for oss å kommunisere med kvarandre, overtyde og forklare, fordi dei hjelper oss til å visualisere og konkretisere abstrakte omgrep. Metaforar er i tillegg nyttige fordi dei gjer læring motiverande, og nokre gongar er dei også underholdande. Dette gjer også at det er mogleg å hugse det ein har lært.

Metaforane vi bruker, viser som nemnt korleis vi tenkjer om det vi snakkar om. Det er dette som på engelsk blir kalla «framing» ut frå ordet «frame», som viser kva rammer eller skjema vi har for å forstå eller fortolke noko. Når vi til dømes snakkar om skule, finst det ei ramme vi fortolkar skule innanfor. Til denne ramma høyrer lærar, elevar, bord, stolar, bøker, tavle, kritt og i våre dagar også skjermar og pc-ar. Det er slik vi forstår eller fortolkar fenomenet skule i våre dagar, og det er dette vi kallar fortolkingsrammer<sup>1</sup>. Dette er rammer som blir automatisk aktiviserte i hjernen vår når vi snakkar om skule (Lakoff & Wehling, 2016). Slik er det også når vi snakkar om debatt. Då er fortolkingsramma ofte minst to eller fleire partar, som kan ha ulike syn på ei sak som skal diskuteras. I ramma høyrer også med ein ordstyrar, og vi går også ut frå at debatten varer ei viss tid, og at det gjerne er ei opning og ei avslutning på debatten. Det er heller ikkje uvanleg at demokrati er del av fortolkingsramma for debatt, i og med at demokratiet byggjer på at ulike syn skal kome til uttrykk i eit samfunn, og at dette skal gå føre seg gjennom ein open debatt der fleire kan kome til orde.

I det følgjande tek eg for meg tidlegare forskning om debatt, berekraft og klimakrise før presentasjon av materialet og analyse av klasseromsdebatten.

### 7.3 TIDLEGARE FORSKING OM METAFORAR OM DEBATT, BEREKRAFT OG KLIMAKRISE

Dei fleste lesarane vil vere kjende med George Lakoff og Mark Johnsons *Metaphors we live by* (1980). Her vart den kjende metaforen ARGUMENT IS WAR introdusert. Boka er omsett til norsk, og i den norske versjonen er metaforen blitt omsett til DISKUSJON ER KRIG (Lakoff & Johnson, 2003). No er det ikkje alltid utan vidare enkelt å omsetje ein slik metafor. Omgrepet «argument» har fleire tydingar på engelsk. Det kan bety krangel og kjekling, men også debatt, argumentasjon og meiningsutveksling, i tillegg til mellom anna resonnement og prosedyre

1. Språkrådet tilrår å bruke «fortolkingsramme» som norsk nemning for «frame». Ein kan også bruke «tankeramme» for det same, sjå til dømes Askeland & Agdestein 2019.

i retten. Nettopp dette, at argument kan bety fleire ting, har vore framme i kritikken mot Lakoff og Johnson frå fleire hald, blant anna frå David Ritchie og James Howe.

Ritchie (2003) hevdar at grunnlaget for metaforar om debatt er meir komplisert enn det Lakoff og Johnson gjev uttrykk for. Dei bruker ARGUMENT IS WAR som eit kroneksempel på korleis metaforar strukturerer erfaringane våre med abstrakte omgrep og dannar underliggende metaforar som grunnlag for konkrete språklege metaforiske uttrykk av typen *plan strategy, attack the other's claim* eller *counterattack*. Men saka er, hevdar Ritchie, at mange av desse språklege metaforiske uttrykka også kan brukast om til dømes sjakk eller boksing, og at den underliggende metaforen like gjerne kunne ha vore ARGUMENT IS CHESS eller ARGUMENT IS BOXING. I tillegg kjem at svært få av oss har hatt direkte erfaring med krig, og det kan derfor vere vanskeleg å sjå korleis metaforen ARGUMENT IS WAR kan grunnast i direkte fysiske eller sosiale røynsler, sjølv om vi kan bli kjende med krig gjennom media. Den mest sannsynlege grunnen til at både barn og vaksne bruker krigsliknande metaforar, er ifølgje Ritchie at vi får metaforane gjennom vokabularet når vi lærer språk, og at desse metaforane ikkje berre er brukte om krig, men om ei rad andre erfaringar i ulike sosiale kontekstar (Ritchie, 2003, s. 132). Så langt kritikken frå Ritchie.

Howe (2007) støttar kritikken frå Ritchie og hevdar blant anna at krigsmetaforen brukt om debatt «has so far escaped serious scrutiny on several key points» (Howe, 2007, s. 1), og gjer sjølv eit grundig arbeid for å gå metaforen etter i saumane. For det første hevdar han at det finst andre metaforar enn krigsmetaforen for å beskrive debatt, til dømes metaforar knytte til bygningar, behaldarar eller reiser, som har fått lite merksemd hos Lakoff og Johnson. Lakoff og Johnson har lyft fram krigsmetaforen for å få fram poenget at kamp var eit vilkår i vår evolusjonære historie, hevdar Howe (2007).

Howe går også i rette med Lakoff og Johnsons oppfatning av at vår kultur er spesielt krigersk og derfor bruker krigsmetaforar om debatt. Dei har også hevda at andre kulturar kan metaforisere debatt som ein dans, men at det då ikkje ville vere snakk om ein debatt slik vi kjenner han. Howe meiner dette er ein orientalistisk måte å idealisere andre folkeslag på. Vidare siterer Howe Albert Katz, som har stilt det store og viktige spørsmålet: «What if language itself is a source of experiential knowledge?» (1998, s. 33, her sitert etter Howe).

I norsk samanheng er det gjort lite forskning på metaforar generelt, og om diskusjon spesielt. Ei doktoravhandling frå 2008 tek for seg metaforar om kommunikasjon i lærebøker i norsk (Askeland, 2008) og finn at diskusjon vert framstilt som ein behaldar, som ballspel, som reise og køyretoy og med metaforar knytte til lys og syn. Det vil seie at uttrykk som *å vere i diskusjon med, å kaste ball med, å vinne*

*ein debatt, å la diskusjonen gå, å belyse og innsjå* var mykje brukte i omtalen av diskusjon. I denne samanhengen kan det vere interessant å notere seg at krigsmetaforar i seg sjølve var lite brukte også i norske lærebøker. Det er med andre ord også her lite grunnlag for å metaforisere debatt som krig. Debatt er framstilt med metaforar om å vinne og tape i desse lærebøkene, men desse metaforane er ikkje brukte eksklusivt om krig i daglegspråket, og kanskje heller brukt meir om ballspel eller andre spel. Desse funna støttar opp om argumenta til Howe om manglande grunnlag for metaforen om diskusjon som krig.

Når det gjeld metaforar om klimakrise og berekraftig utvikling, finst det rikeleg med forskning. Ein heller ny studie av Rasmus Karlsson frå 2016 samanfatar mykje av forskinga om klima i den tidsepoken jorda no er inne i, også kalla antropocen eller menneskets tidsalder (Karlsson, 2016). Karlsson hevdar at metaforar og metaforisk tenking spelar ei fundamental rolle i politiske debattar og i utforminga av politikk på både makro- og mikroplanet. Metaforar er også med på å forme framtidens politikk gjennom å skissere moglegheiter for berekraftig utvikling og for vitskapen i seg sjølv.

Ut frå denne forståinga presenterer Karlsson tre metaforar for klimakrise og løysinga på denne i ei tid der mennesket er både problemet i klimakrisa og løysinga på den. Ei utbreidd forståing er at mennesket har sett sine spor eller fotavtrykk på jorda, særleg i tida etter den industrielle revolusjonen, og at dette har ført til avskoging, tap av artsmangfald og auka utslepp av klimagassar. Dette er ei akselererande utvikling som må stoppast, men det er ein del som tyder på at klokka er fem på tolv, og at mennesket rett og slett har mist kontrollen over utviklinga. Karlsson kallar denne metaforen for «the ecological footprint» (det økologiske fotavtrykket) og hevdar at den er vel etablert både i forskingslitteraturen og i debattar. I denne metaforen ligg det ei forståing av at naturen var i økologisk balanse før mennesket sette sine spor på jorda, og at mennesket endra naturens orden og ein høg grad av balanse i økosystemet. I antropocen har det vore auke i befolkninga, samtidig med at talet på fattige har minka, og aldri før har så mange menneske levd i relativ fred, friedom og velstand, men også med auka forbruk, noko som igjen har ført til ei større belastning på miljøet (Karlsson, 2016, s. 26).

Karlsson samanfatar konsekvensane av å tenkje innanfor denne metaforen. Det er at mennesket må lære seg å trø varleg på jorda, redusere forbruket sitt og avvise den globale kapitalismen. Vidare kan det innebere å avstå frå privatbilisme og reiser jorda rundt, endre matvanar og leggje om livsstilen generelt. Dilemmaet med ein slik tenkjemåte er at mange som før har vore fattige, endeleg vil kunne glede seg over å leve eit moderne og komfortabelt liv, og det er lite truleg at desse frivillig vil avstå frå ein auka levestandard. Å argumentere for ein puritansk livsstil

blir av mange forskarar sett på som fåfengt, men andre har hevda at klima- og miljøkatastrofar vil tvinge samfunn til å samarbeide for ei berekraftig utvikling. Det blir òg peika på at statussymbola i velstandssamfunn er i ferd med å endre seg, særleg blant ungdom. Sjølv om mange i rike land framleis ser på dyre bilar og klokker som statussymbol, er det stadig fleire unge som lager seg alternative livsprosjekt som medfører like høg og høgare status, som å ta eit år fri og arbeide frivillig med sosialt arbeid i Buenos Aires eller studere jordbruk i Ecuador. Karlsson kallar dette eit slags radikalt miljømedvit og meiner det finst i utkantane av den politiske diskursen, og at det kan vere ein veg til det han kallar «ecological salvation» (økologisk frelse). Men slik han ser det, er det lite sannsynleg at denne tenkjemåten vil få fotfeste i storforbrukarland som USA.

Karlsson presenterer også to andre metaforar som er mindre etablerte, men likevel i spel i den politiske debatten. Den eine av desse er raketmetaforen. Raketmetaforen introduserer eit dynamisk perspektiv på menneskets utvikling og sosio-teknologisk revolusjon ved å foreslå kolonisering av rommet og solsystemet, der menneske kan slå seg ned og leve gode liv. Det er ukjent kva politiske konsekvensar denne vil få, og eg går ikkje nærmare inn på dette her.

Den tredje metaforen, rullebanemetaforen, samanliknar menneskeleg sivilisasjon med eit fly og moderniteten med ei rullebane. Her er det fleire utgangar: Flyet kan ta av inn i det ukjente, det kan rygge tilbake til tidlegare og enklare tilstandar, eller det kan krasje på rullebanen før det tek av. Det som gjer situasjonen vanskelig, er at flypassasjerane ikkje veit kor lang rullebanen er fordi han er gøymt i skodda, og det er dessutan umogleg å kalkulere inn kor langt flyet er kome og kva som gjenstår av rullebanen. Eit endå større problem er at mange av passasjerane ikkje eingong veit at dei er i eit fly, og at andre igjen av metafysiske eller religiøse grunnar ikkje trur at det går an å fly i det heile. Sidan dette er den første flyturen, er det heller ikkje sikkert at flyet kan fly, og det er usikkert kva fart flyet skal ha. Og når flyet har fått ein viss fart, er det for seint å stoppe. I tillegg er det folk som vil prøve å få flyet opp, mens andre vil at det ikkje skal ta av i det heile, og desse gruppene slåst mot kvarandre.

Karlsson hevdar som sagt at desse tre metaforane alle er representerte i miljødebatten i antropocen. Han meiner også metaforane kan vere til hjelp for å forstå klima- og miljøspørsmål i skule og utdanning, og at dei kan kaste lys over kor viktige slike spørsmål er for framtida til menneska på jorda. I siste instans er dette eit viktig etisk spørsmål som er relevant for mange fag. Som vi skal sjå, er desse metaforane om klima og miljø, saman med metaforar om debatt i seg sjølv, meir eller mindre i bruk også blant forskarar og elevar i den åttandeklassen vi skal bli kjend med i denne artikkelen.

## 7.4 OM MATERIALET

For å analysere metaforane om debatt, berekraft og klimakrise i den aktuelle klas-seromsdebatten har eg delt inn debatten på denne måten:

1. Innleiing med orientering til elevane og fortolkingsramme for debatten. Her fortel forskarane om at det dei kjem fram til i debatten, skal brukast seinare i ein «ordentleg» debatt mellom forskaren og Ola Borten Moe, som var miljøminister på denne tida.
2. Første delen av debatten fram til friminutt 1. Her er det drøfting av tema som olje, fisk, kjøpesenter og berekraft.
3. Andre delen av debatten fram til friminutt 2. Tema som blir drøfta her, er natur, kjøpesenter og berekraft.
4. Tredje delen av debatten fram til friminutt 3. Her diskuterer elevane oljeutbygging, ulykker og ulike måtar å reinse olje på.
5. Avslutning med praktisk info og ros til elevane frå forskar og lærar.

Debatten er transkribert, og replikkane er nummererte. I analysen nedanfor viser eg til replikknummer i parentes når replikkane er siterte i brødteksten. Det høyrer også med å orientere om at debatten var førebudd gjennom arbeid i grupper, der elevane hadde drøfte ulike scenario for utbygging på heimstaden og notert egne synspunkt på eit ark.

Debatten fann stad i juni 2013. To forskarar var med og leia debatten, mens tre andre forskarar var til stades i rommet og filma. Ingen lærarar var til stades utanom heilt på slutten, då ein lærar dukkar opp.

## 7.5 METODE

Det er to kriterium for å kunne identifisere metaforar i tekst eller tale. For det første må ein finne eit ord eller ein frase som har ei anna betydning enn den opphavlege. For det andre må den opphavlege betydninga av ordet bidra til den kontekstuelle betydninga (Cameron, 2007; Pragglejaz Group, 2007). I frasen «å styre debatten» vil verbet «å styre» kunne identifiserast som metaforisk fordi det har ei meir fysisk og konkret betydning knytt til eit framgangsmiddel eller eit køyretoy, og dette er ei anna meining enn den kontekstuelle meininga, som går ut på å sørge for at debatten følgjer visse reglar. Den konkrete betydninga bidreg til den kontekstuelle meininga gjennom å framheve at det er snakk om styring av ord og ikkje av framkomstmiddel.

Når metaforane er identifiserte, kan ein gruppere dei ut frå semantiske kriterium, slik at dei som er innan det same semantiske feltet, blir grupperte saman.



Metaforen *å kome fram til* kan til dømes grupperast saman med *å kome tilbake til* og *å følgje med* og til saman danne grunnlag for ein underliggande metafor om debatt som *reise*. Dette skal eg vise døme på i analysen.

I tillegg kan metaforar av og til vere markerte med såkalla metaforsignal (Goatly, 2011), også kalla metaformarkørar eller metaforflagg, som kan fungere som metaspråklege markørar, forsterkarar eller demparar. Metaspråklege markørar kan vere *som, lik, som om, det minner om, nesten som, ein slags* eller *ser ut som*. Forsterkarar kan vere *absolutt, komplett, heilt* eller *bokstavleg tala*. Demparrar kan vi finne ein god del av i munnleg tale. Det dreier seg om uttrykk som *på ein måte, ein slags, liksom, nesten, tenk deg at, så å seie* og bruk av *hermeteikn*. Om markørane verkar som forsterkarar eller demparar, er vanskeleg å avgjere utan at ein ser dei i kontekst.

## 7.6 ANALYSE: METAFORAR OM DEBATT, BEREKRAFT OG KLIMAKRISE

Dei tre forskingsspørsmåla er:

1. Kva metaforar er i bruk om debatt, berekraft og klimakrise i ein åttandeklasse, og kva fortel metaforbruken om forståing av desse fenomen?
2. Korleis kan metaforbruken forståast ut frå dei fortolkingsrammene som vart introduserte innleiingsvis i debatten?
3. Korleis kan metaforbruken til elevar og forskarar kaste lys over debatten i eit demokratiperspektiv?

Som eg tidlegare har vore inne på, heng desse spørsmåla saman på den måten at fortolkingsrammene ofte blir til ved hjelp av metaforar, samtidig som dei viser kva vi tenkjer om fenomenet, i og med at dei er uttrykk for dei skjemma og dei rammene vi har for å forstå det aktuelle fenomenet, i dette tilfellet debatt, berekraft og klimakrise.

### 7.6.1 INNLEIING OG FORTOLKINGSRAMMER

I innleiinga av debatten forklarar Forskar 2 at debatten elevane skal ha, «ligner litt mer på sånn debatt de har på TV og som politikere har» (3). Her ser vi metafor-signalet *ligner på* brukt av forskaren for å vise til noko elevane kjenner frå før. Ho seier med andre ord at det ikkje er ein slik debatt dei har i klasserommet til vanleg. På denne måten rammar ho inn debatten og får fram at det er snakk om ein «ordentleg» debatt. Men det interessante i dette tilfellet er at debatten som skal likne på ein debatt på TV, ikkje skal sendast på NRK. Miljøvernministeren Ola

Borten Moe har nemleg sagt at han ikkje vil kome om debatten blir sendt på radio eller TV (33). Elevane får på den eine sida forklart at debatten skal likne på ein TV-debatt, men at verken elevane sin debatt i klasserommet eller den debatten Borten Moe skal delta i, skal sendast på TV. Dermed er det lagt til rette for ei anna forståing av debatt enn debatt som TV-underhaldning. Ei anna sak er at den etterfølgjande debatten mellom Forskar 1 og Borten Moe aldri fann stad, fordi Borten Moe avlyste debatten, men det visste elevane naturlegvis ikkje då debatten i klasserommet gjekk føre seg.

Vidare bruker Forskar 2 ein behaldarmetafor om debatt, når ho seier at Forskar 1, som også er med i klasserommet, «skal i en veldig viktig debatt» (3). Denne metaforen blir også gjenteken av Forskar 1 litt seinare, når ho seier at ho «skal i en debatt med ham» (13), og når ho seier: «I den debatten, så er det ikke min oppgave å være for eller imot» (17). Den siste delen av setninga er interessant å merkje seg når det gjeld fortolkingsrammene for debatten: Det skal vere ein debatt som liknar ein TV-debatt, men Forskar 1 skal ikkje vere for eller imot eit standpunkt. Ho skal derimot seie noko om kva kunnskap som ligg til grunn for ei avgjerd eller ikkje, og ho legg til at politikarane ønskjer at det som blir vedteke om eventuell utbygging, skal vere kunnskapsbasert (17). Forskar 2 støttar Forskar 1 i dette og prøver å sikre at elevane forstår metaforen *kunnskapsbasert* (18). Her er debatten metaforisert som ein bygning som kviler på kunnskap. Forskar 1 understrekar også seinare at det som skal diskuterast, er «men hva er det vi faktisk vet om spørsmålet?» (31). Dette er ei viktig ramme for fortolking av debatten. Ei anna viktig ramme for fortolking er opplysninga frå Forskar 1 om at det skal vere «en som styrer debatten» (31). Her er debatten framstilt som eit framkomstmiddel eller som eit køyretøy som treng å styrast.

I måten debatten blir presentert og fortolka på, blir det med andre ord lagt viktige premissar for korleis elevane skal forstå debatten, nemleg at det ikkje skal vere ein debatt for og imot, men ein kunnskapsbasert debatt. Vidare blir det også sagt at dei skal hjelpe Forskar 1 til å finne ut kva kunnskap som er relevant. Elevane får dermed i oppgåve å hjelpe forskaren og kanskje også kvarandre til å få kunnskap om emnet, framfor å forsvare egne standpunkt.

I siste del av orienteringa legg Forskar 2 fram endå ein ny metafor om debatt. Ho seier at elevane kjem til å diskutere mykje og vere svært aktive, og at debatten vil ta tid. Ho seier derfor at dei må ta pause undervegs, for ikkje å bli utslitne (34). Her er det metaforen om debatt *som reise* eller *som hardt arbeid* som gjer seg gjeldande. Kva dette arbeidet går ut på, vert tydelegare i andre del av debatten.

## 7.6.2 FØRSTE DELEN FRAM TIL FRIMINUTT 1

I første delen blir ein av elevane av Forskar 1 (som fungerer som debattleiar) oppfordra til å «trekke frem ett av disse argumentene» (37). Eleven presenterer då scenario A, som er full oljeboring i Lofoten, og bruker pengar eller fortjeneste som argument for utbygging. Seinare blir andre elevar oppfordra til å *støtte* eller kome med argument mot dette (39). Her er det metaforar som dreier seg om *debatten som bygning*, der argumenta er byggjemateriale. Fleire av elevane kjem då med utsegnar om at dei støttar argumenta for full utbygging, og diskusjonen går etter kvart over til å dreie seg om berekraft.

Debattleiaren (Forskar 1) tek med jamne mellomrom eit metaperspektiv på debatten, og samanfattar kva argument som støttar kva standpunkt. Ho prøver også å finne ut kva elevane personleg tenkjer om eiga framtid, om dei vil bu i Lofoten og om dei vil utdanne seg til ingeniørar eller elektrikarar og arbeide i oljebransjen (120). Det viser seg å vere vanskeleg å få synspunkt på dette. Forskar 2 meiner det ikkje er «riktig spørsmål», og ei jente seier ho ikkje forstår spørsmålet. Forskar 1 svarer då (mine kursiveringar):

125. Forskar 1      Nei, jeg prøver å få stemmene frem, til disse som har hørt sagt at ja, jeg har lyst til å bli ingeniør eller elektriker og da er det bedre at vi har oljeboring i Lofoten. Men disse stemmene har ikke lyst til å si noe akkurat nå.

Her har vi både ein metafor for oppgåva til debattleiaren, nemleg å *få stemmer fram*. Denne metaforen inneheld ein metonymi, der ein menneskeleg eigenskap, det å ha stemme, står for det å vere menneske, eller at delen står for heilskapen, i dette tilfellet at stemme står for person. Denne metonymien blir repetert seinare i same replikken, når det er stemmer som ikkje har lyst til å seie noko akkurat no.

I tida fram mot pausen er Forskar 1 oppteken av å få elevane til å kommentere andre innlegg og til å presisere. Når ein av elevane seier at vegane i Nord-Noreg er dårlege, seier debattleiaren: «Ja, utdyp» (151), og bruker dermed den vanlege metaforen Å ARGUMENTERE GODT ER Å UTDJUPE.

## 7.6.3 ANDRE DELEN ETTER FRIMINUTT 1

Etter pausen er elevane meir aktive og har fleire replikkar, og det er dei som er skeptiske til «utbygging», som er aktive først. Eleven Melissa startar det heile ved å seie:

157. Melissa Vi kom da fram til et poeng. Dere snakket om kjøpesenter, å få det her. Det blir jo akkurat det samme som om man skal ta vekk Eiffeltårnet i Paris, og heller bygge et kjøpesenter (mi kursivering).

Melissa omtaler her debatten som *å reise*, der det er snakk om å *kome fram til noko*, i dette tilfellet eit poeng, og for å understreke det aktuelle poenget bruker ho eit metaforsignal («akkurat det samme som om») der ho samanliknar naturen i Lofoten med Eiffeltårnet i Paris. Etter dette følger ein debatt om motsetningar mellom natur/turisme og kjøpesenter/industri. Elevane blir svært ivrige, mange vil ha ordet, og her kjem replikkar som får fram at natur er eit *gode*, noko ein kan *miste* og som noko ein kan *ta av og forbruke* og *skade* (159, 161, 168). Naturen blir også framstilt som noko ein må *ta vare på*, ikkje minst for turistane sin del (180, 184). Fleire elevar støttar tanken om å byggje ut kjøpesenteret i byen, men dei er samstundes skeptiske til eit anten–eller: Eva seier det slik: «Og det går jo an å ha både-og, ikkje bare et kjøpesenter, eller bare natur. Man må kunne finne *balanse*.» (191). Dette er opplagt ein metafor som har med berekraft å gjere, og som kan formulerast slik: BEREKRAFT ER BALANSE.

Debatten om berekraft held fram, og Melissa, som tidlegare har hatt ordet og som har samanlikna naturen i Lofoten med Eiffeltårnet i Paris, sår no tvil om oljen kan *dra med seg* så mykje folk som ein før har trudd. Og ho viser til at olje er ein ikkje-fornybar ressurs: «når det er *fritt for olje* her, og sånn, så flytter jo folk for det meste hjem igjen.» (214).

Debattleiaren spør: «Er det noen *tema dere har lyst til å komme tilbake til* og diskutere *i denne debatten?*» (216, 217, mine kursiveringar). Metaforen *å komme tilbake til* indikerer eit syn på debatten som *reise*, samtidig som preposisjonen *i* er eit teikn på at debatten er forstått som ein *beholdar* for tema og meiningar om tema. Roy seier han gjerne vil kome tilbake til dette med oljen, og at det er viktig med auka beredskap: «Det er jo så bærekraftig som det kan bli» (219). Han blir utfordra av Forskar 1 til å seie meir om beredskap og berekraft. Han prøver å forklare det, men Kristine kjem inn og spør: «Hvordan kan du mene at det er bærekraftig viss det bare varer noen år fremover? Og kanskje at det ikke rekker fram til neste generasjon engang?» (229).

Etter dette dreier debatten i retning av berekraft, beredskap og måtar å byggje ut byen på, for blant anna å trekkje til seg turistar, utan å skade naturen. Her har elevane mange framlegg, som matturisme, museum, universitet, surfing, klatring og paragliding. Det blir også slått fast frå elevane si side at fisken har vore bærekraftig, og at «vi har masse historie bakom oss» før debattleiaren annonserer ti minutts friminutt (277).

#### 7.6.4 TREDJE DELEN ETTER FRIMINUTT 2

Like etter pausen seier debattleiaren: «Er det et tema dere har lyst til *å bringe opp* og *diskutere litt videre?*» (278, mine kursiveringar). Her ser vi at omgrepet tema

blir forstått som eit konkret objekt som kan bringast opp eller løftast fram, og at debatten igjen er metaforisert som *ei reise eller ein prosess*. Elevane responderer på invitten, og debatten dreier igjen mot berekraft, forureining og forskning om nye kraftkjelder. Her spør debattleiaren to gongar: «Er det innspill til dette?» (282, 284), og gjennom metaforen *innspill* ser vi debatten forstått som ein leik eller som eit ballspel.

Det viser seg at Roy, som har vore særleg aktiv i diskusjonen, er «for olje» og meiner at det må forsking til for å finne nye måtar å drive motorar på, og andre tek til orde for ny teknologi for å hindre ulykker med oljen. Her blir også metaforen *oljekatastrofe* brukt (302, 307). Elevane har innspel, og debatten vidare dreier seg om kva ein kan gjere for å reinse opp om oljeaktiviteten forureiner eller om «noe har krasjet». Det er den aktive Roy som bruker metaforen *å krasje*, ein metafor vi kjenner frå rullebanemetaforen til Karlsson nemnt tidlegare.

Det einaste debattleiaren gjer her, er å be elevane gjenta det dei har sagt, eller snakke høgare. I tillegg bidreg ho med eit kort innlegg om Noregs bidrag til opprydding og reinsing i ein oljekatastrofe i Mexicogolfen, før ho kjem med eit lengre innlegg om korleis ingeniørar tenkjer om risiko for *utblåsing* i oljebransjen (335), ein ny metafor om klimakrise. På spørsmål om kor farleg ei eventuell utblåsing vil vere, svarer ho ikkje direkte, men sender på ein måte spørsmålet vidare ut i klasserommet: «Ja, hvor farlig det er. Ja?» (337). På dette punktet ser det ut til at det skjer noko i debatten, den språklege intensiteten aukar, og vi skal her studere replikkane til Roy, som har tenkt sjølv og som har dette på hjartet. Han svarer på kor farleg det er om noko først skjer:

338. Roy     Du tenker jo på, viss det skjer et oljeutslipp, så sier vi jo det at fiskene kommer til å lide, fuglene kommer til å lide – men det er jo ikke kun de. Dyrene på land kommer også til å lide. Oljen kommer i vannet, så skyller det inn, så går mineralene fra oljen, de som dreper tingene – de går innover i landet, og det kan skade både landbruk og forskjellige. Så det er ikke kun –. Man kan ikke kun tenke på det som de tre tingene, man må tenke på det sånn alt i alt. Ikke kun Vestvik, det er hele Lofoten.

Eleven Roy er her like språkleg engasjert som ein profet frå Det gamle testamentet, med gjentak av ord og setningsstruktur, og han supplerer villig med Golfstraumen som argument når debattleiaren bed han snakke meir om dette. For ein som les materialet utan å ha vore til stades i debatten, ser det ut til at replikkane har trigga noko hos Roy. Debattleiaren er tilbakehalden med omsyn til kor farleg ei utblåsing kan vere, og det kan vere dette som får Roy til å fyre av sine argumentraketar for å sikre at saka blir belyst. Han har sett at ting heng saman, og seier: «man må tenke på det sånn alt i alt», og «Ikke kun Vestvik, det er hele Lofoten.»

Han kjem på at Golfstraumen er i fare, og at oljen vil kome inn og *forderve* landet (340). No er oljen ikkje lenger eit gode, men ein trugsel, noko som kan øydeleggje og forderve.

Etter dette varslar læraren at debatten nærmar seg slutten, og at dei som vil seie noko, må melde seg. Det fører til at eleven Melissa kjem med innlegg om at dersom det blir oljeindustri, må hamna utvidast (344). Når debattleiaren ber om *innspel* til det, seier ein annan elev: «Jeg sier at det var en bra ide. Jeg støtter henne i det» (346). Metaforen innspel er brukt fleire gongar i debatten, det same gjeld *støtte*. Tidlegare har metaforen *støtte* vore brukt om støtte til argument og vore del av bygningsmetaforar om debatt. Her ser vi at det er snakk om å *støtte henne* i staden for argumentet ho brukte. Det er med andre ord ein form for metonymi der personen som bruker argumentet, står for argumentet.

Etter at emnet med utbygging av hamna er diskutert, spør Forskar 1: «Ja, er dere *uttømt for argumenter og tema?*» (365). Her er det ikkje lenger debatten som er ein behaldar, men medvitet til deltakarane, som før var fulle av argument og tema, men som no kanskje er tømde. På dette spørsmålet svarer Forskar 2 at ut frå dei innlegga elevane har hatt, vil ho føle seg velkomen som turist i Lofoten (366). Ei jente spør om elevane skal ta vare på dei arka dei har notert på, og dermed er vi over i avslutninga av debatten.

### 7.6.5 AVSLUTNING OG NY INNRAMMING

I sjølve avslutninga småpratar elevar, forskarar og etter kvart også læraren som kjem inn i rommet, om praktiske forhold som anonymisering av elevar, om korleis elevane eventuelt kan kome i kontakt med forskarane, og om dei har noko meir dei vil tilføye i debatten. Forskar 2 kjem så med ein heller lang replikk med ei vurdering av debatten, som er ei ny innramming eller ei påminning av rammene for debatten. Ho er imponert over at elevane kan diskutere saman, utan å vere så opptekne av debattleiaren, særleg gjeld dette i perioden etter første pause:

373. Forsker 2 Det er utrolig bra at åttendeklassinger klarer det. Det er utrolig bra at dere klarer å være uenige, at dere klarer å spørre hverandre, og at dere klarer å mene noe. Jeg skulle selvfølgelig ønske at alle snakket, men *det ser ut som om alle har fulgt med*. Og det er veldig mange som har snakket. Dere er veldig heldige som går i klasse, hvor dette er mulig. Og vi vet at det ikke er vanlig.

I tillegg til gjentekne ord og setningsstrukturar, som kan tyde på eit visst engasjement frå Forskar 2 si side, legg vi merke til metaforen *å følge med i debatten*, som viser publikums rolle i ein god debatt. *Å følge med* kan vere ein metafor som viser

debatten som reise eller prosess, og den indikerer at det kan vere mange måtar å vere aktiv i ein debatt på. Ein måte er å lytte og gjennom det vise at ein følgjer med.

### 7.6.6 OPPSUMMERING AV FUNN

Innleiingsvis stilte eg spørsmål om kva metaforar som er i bruk om debatt, berekraft og klimakrise i åttande klasse, og kva metaforbruken kan fortelje om forståing av desse fenomena. Eg spurde også om korleis metaforbruken kan forståast ut frå dei fortolkingsrammene som vart introduserte innleiingsvis i debatten, og korleis metaforbruken til elevar og forskarane kan kaste lys over debatten i eit demokratiperspektiv.

Klasseromsdebatten om oljeutbygging i Lofoten inneheld ulike metaforar om debatt, om berekraft og om klima. Metaforane om debatt er for det meste brukte av debattleiaren Forskar 1 og i visse høve også av Forskar 2, men lite av elevane. Den mest brukte metaforen ser ut til å vere reisemetaforen, gjennom metaforiske uttrykk som *å kome fram til*, *å kome tilbake til*, *å diskutere vidare* og *å følgje med*. Vidare er debatten metaforisert som bygning, gjennom uttrykk som *trekke fram argument*, *støtte argument* eller metonymisk *støtte ein person*. I tillegg kjem det metaforiske uttrykket *kunnskapsbasert*, som også handlar om bygging og grunnlaget for eit bygg. Nært knytt til byggjemetforen er oppfatninga av debatt som arbeid, som når læraren åtvarar elevane med at dei kjem til *å slite litt*. Vi har også sett fleire døme på at debatten blir oppfatta som ein behaldar, både for tema og for argument, samtidig som elevane sine hjernar eller medvit også blir oppfatta som behaldarar for det same. Debattleiaren såg det som si oppgåve *å få fram* stemmer, for at så mange synspunkt som mogleg skulle vere representerte i debatten. Ein siste metafor brukt om debatt er ballspel, gjennom det metaforiske uttrykket *innspel*. Ballspel blir av dei fleste oppfatta som eit lagarbeid eller samarbeid.

Vi har sett fleire døme på at elevane oppfattar denne debatten som eit samarbeid, og kanskje vil debatt som samarbeid vere den metaforen som dominerer måten elevane oppfører seg på i debatten. Det er i alle fall lite som tyder på at deltakarane har oppfatta debatt som krig, sjølv om vi har sett døme på temperatur og språkleg engasjement i innlegga. Metaforane i klasseromsdebatten ser ut til å støtte kritikarane av Lakoff og Johnsons krigsmetafor om debatt. Ein grunn kan vere at det faktisk er den aktuelle språkbruken som er erfaringsmaterialet for metaforbruk. Ein annan grunn kan vere dei fortolkingsrammene som vart etablert i starten av debatten og reetablert på slutten. Debatten skal ikkje vere polariserande, han skal vere kunnskapsbasert, og elevane skal lytte og følgje med i kva dei

andre seier. Og det interessante her er at elevane faktisk prøver å leve opp til dei fortolkingsrammene som er lagde inn av forskarane.

Det er tydeleg at det er dei vaksne forskarane som har flest metaforar om debatt, sjølv om elevane også viser si forståing av debatt gjennom ballspelsmetaforar. Men når det kjem til metaforar om berekraft og klimakrise, er det elevane som dominerer. Elevane snakkar om naturen som eit gode, som noko ein må ta vare på, og dette er tydelegvis ei godt etablert forståing. Ingen tek til orde for å øydeleggje naturen som *ein verdifull ressurs*, og det blir slått til lyd for *balanse* og *berekraft*. Dette er tydelegvis to innarbeidde metaforar. Vidare møter vi fleire metaforar om klimakrise gjennom metaforar som *krasje*, *oljekatastrofe* og *utblåsing*, og ikkje minst *forderving*. At desse metaforane kom til overflata etter kvart, kan ha med debattleiaren å gjere. Ho etablerte nokre fortolkingsrammer for klimakrisa gjennom å fortelje om den ukontrollerte oljeutblåsinga i Mexicogolfen, og overlét til elevane å trekkje eigne konklusjonar om kor farlege slike utblåsingar kan vere, og kva kriser dei kan føre til. Elevane diskuterte innanfor rammene av minst to av dei metaforane Karlsson nemner som er i bruk i vår tid: fotavtrykkmetaforen og rullebanemetaforen. Og særleg ein av elevane tok innover seg at farten på rullebanen kanskje ville bli for stor om oljen fekk kome til land i Lofoten med Golfstraumen.

Det er kanskje ikkje overraskande at det er elevane som har dei fleste metaforane om klimakrise. Ein ting er at forskarane er tilbakehaldne, ei anna sak er at dei unge elevane nok opplever klimakrisa som «nærmare» i tid enn det dei vaksne gjer, rett og slett fordi det er meir sannsynleg at krisa kjem til å råke elevane med større kraft. Sett ut frå eit slikt perspektiv kan vi seie at elevane taler si eiga sak og praktiserer demokrati gjennom aktiv deltaking.

Ser vi metaforbruken til forskarar og elevar i eit demokratiperspektiv, ser vi at forskarane er opptekne av at debatten skal vere kunnskapsbasert. Dei er i tillegg opptekne av å få fram stemmer i debatten, og dette viser ei forståing av demokrati som aktiv deltaking. Vidare kan ballspelsmetaforen, som er i bruk av både forskarar og elevar, vise ei forståing av demokrati som samarbeid og felles verdigrunnlag, gjennom å spele mot eit felles mål. Dette målet treng ikkje nødvendigvis vere å kome fram til einigheit, noko eg skal kome tilbake til i drøftinga avslutningsvis.

## 7.7 METAFORAR OM DEBATT SOM DEMOKRATISK DANNING

Har metaforar om debatt eigentleg noko med demokrati å gjere? Som kapittel 1 peikar på, har Englund formulert kriterium for den deliberative samtalen i skulesamanheng. Desse går ut på (1) at det skal vere ei tydeleg meiningsbryting der



ulike synspunkt kjem fram, (2) at elevane skal vise kvarandre respekt og toleranse og lytte til argument frå andre, (3) at det er innslag av kollektiv viljedanning og eit ønske om å kome fram til einigheit, (4) at autoritetar og tradisjonelle synsmåtar kan kritisierast, og (5) at elevane greier å argumentere utan at læraren leiar samtalen (Englund, 2006).

Om vi ser debatten om klima og olje-utnytting av Lofoten i lys av desse kriteria, ser vi at berre nokre av dei er oppfylt. Kriterium 1), meiningsbryting, er ikkje mykje til stades, og kriterium 3), ønske om å kome fram til einigheit, kan diskutierast eller presiserast. Her kjem det truleg an på kva metafor ein forstår debatt ut frå, og kva ein meiner med meiningsbryting og ueinigheit. Meiningsbryting er ein metafor som kan leie tankane i retning slåsting eller sport, det er ikkje ein metafor som leiar tankane i retning av samarbeid, slik eg oppfatta at Lofoten-debatten var eit uttrykk for. Ueinigheiter eit vilkår for debatt, men det same kan seiast om vilkåra for samtale generelt. Samtale- og kommunikasjonsforskar Per Linell har poengtert at komplementaritet er karakteristisk for kommunikasjon, gjennom å hevde at «if everybody possessed the same information, there would be little point in communicating» (Linell, 1998, s. 14). Også skriveforskarer Martin Nystrand strekar under at asymmetri eller ueinigheit er ein føresetnad for kommunikasjon: «Felles kunnskap er ikke en forutsetning for kommunikasjon; det er heller motsatt: Behov for felles kunnskap er en grunn til å kommunisere, og felles kunnskap er et resultat av kommunikasjon» (Nystrand, 1997, s. 133). Ut frå ei slik forståing av ueinigheit kan debatt også vere eit samarbeidsprosjekt og ein måte å kome fram til felles kunnskap på.

Eit overordna mål er også at debattar skal vere kunnskapsbaserte. Som vi såg i denne klasseromsdebatten, brukte forskarane metaforar for å forklare kva dei venta seg av debatten. Debatten skulle *likne på ein TV-debatt*, men vere *kunnskapsbasert*, og forskarane skulle ikkje vere *for eller imot*. Allereie her blir det etablert ei fortolkingsramme som går ut på at debatt byggjer på kunnskap, og at debatt ikkje er *krig*. Målet med debatten var å hjelpe forskarane til å finne argument ho kunne bruke i debatt med oljeministereren. Debatten vart her fortolka som ei form for *samarbeid*, og slik vert det lagt til rette for at debatt kan forståast som ei form for *lagspel*. Vi såg også at forskarane oppførte seg som gode lagspelarar, ved blant anna å leggje til rette for at elevane får uttrykt seg, ved til dømes be dei gjenta det som er sagt, utdjupe eller snakke høgare. Vidare er dei vakne nok til å sende ballen til elevane, slik Forskar 1 gjorde då ho fekk spørsmålet om kor farleg ei eventuell utblåsing kan vere. Ho sende ballen vidare ut i klasserommet med replikken: «Ja, hvor farlig det er. Ja?». Dermed kom den engasjerte eleven Roy på banen med eit vektig innlegg om at alt heng saman med alt, der han gjev uttrykk

for ei forståing av klima nært knytt til *antropocen* og *fotavtrykksmetaforen*. Vi såg elles at elevane også argumenterte innan *rullebanemetaforen*, som gjev uttrykk for at vi er på veg mot ei farefull framtid. Verd å merke seg er dessutan at ingen av elevane argumenterte innanfor ramma av den meir optimistiske *rakettmetaforen*, som inneber ei tru på at menneska vil makte å løyse framtidige problem ved blant anna kolonisering av rommet.

Vi såg òg at ulike syn kom fram i debatten, og at elevane lytta til kvarandre, støtta kvarandre sine argument og bar fram argumenta sine utan hjelp av læraren. Elevane hadde fått hjelp til å førebu seg til debatten, gjennom å drøfte ulike scenario og skrive ned argument å bruke i debatten. Derfor var det lett for i alle fall enkelte å ta ordet, særleg i andre delen av debatten, der debattleiaren var opp-teken av å få fram stemmer og å seie minst mogleg sjølv. Det var med andre ord også ei forventing om at elevane skulle ta ordet, sjølv om ikkje alle gjorde det, men som forskar 2 uttrykte det, «det ser ut som om alle har fulgt med».

Som ein lesar som ikkje kjenner konteksten, vil eg vurdere debatten som vel-lukka og som ein viktig del av demokratisk danning i skulen. Hovudgrunnane til dette er for det første at forventingane gjekk ut på at debatten skulle vere kunnskapsbasert. Ein annan viktig grunn er at debatten var godt førebudd, og ein tredje grunn er at debattleiaren var oppteken av å få fram stemmer, som ho uttrykte det. Ein siste viktig grunn er at debatten ikkje berre var eit rollespel, eit sirkus eller teater eller ei rituell øving, men *eit samarbeid* der elevane kunne bidra med argument til forskarens framtidige debatt med ein oljeminister om eiga framtid og framtida for bygda og regionen deira. Dessutan var det viktig at debatten skulle handle om heimstaden til elevane, og elevane si eiga notid og framtid. Etter kvart som debatten skaut fart, var det nettopp det som skjedde: Elevane snakka om seg sjølve og framtida si, og metaforane deira viste at dei hadde teke alvoret i klimaspørsmålet inn over seg. Og dei lytta til kvarandre fordi emnet dei snakka om, var viktig. Hildegunn Otnes har peika på at lytting er eit forsømt emne i skulen, og at lytting som del av kommunikasjon er eit område som er lite forska på, og som kan trenge meir merksemd (Otnes, 2016). Kanskje vi bør arbeide med å ta inn *livsviktige* emne til debatt i skulen, emne som berekraft og klimakrise, og at dette kan vere ein måte å få elevane til å lytte til kvarandre, følgje med og ta både debattar, demokrati og si eiga klimaframtid på alvor. Ein ting er å studere den opne argumentasjonen i ein tekst, men vel så viktig kan det vere å få fram den underliggande tenkinga og korleis vi forstår demokratisk debatt gjennom metaforar. Og framfor alt kan det vere viktig at vi tenkjer over kva metaforar vi sjølve bruker om debatt, og at vi innser at metaforane styrer og etablerer fortolkingsrammer som kan bidra til ei forståing av debatt som fremjar demokratisk danning i skulen.

## LITTERATUR

- Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon: Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverk i norsk for ungdomstrinnet (1997–1999)* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo: Det humanistiske fakultet.
- Askeland, N. & Agdestein, M. (2019). *Metaforer: Hva, hvor og hvorfor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cameron, L. (2007). Patterns of metaphor use in reconciliation talk. *Discourse and Society*, 18(2), 197–222, <https://doi.org/10.1177/0957926507073376>
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503–520.
- Goatly, A. (2011). *The Language of Metaphors* (2. utgåve). Abingdon: Routledge.
- Howe, J. (2007). Argument is argument: An essay on conceptual metaphor and verbal dispute. *Metaphor and Symbol*, 23(1), 1–23, <https://doi.org/10.1080/10926480701723516>
- Karlsson, R. (2016). Three metaphors for sustainability in the Anthropocene. *The Anthropocene Review*, 3(1), 23–32, <https://doi.org/10.1177/2053019615599415>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer: Fornuft, følelser og menneskehjernen*. Omsett av M. Hidle. Oslo: Pax.
- Lakoff, G. & Wehling, E. (2016). *Your Brain's Politics: How the science of mind explains the political divide*. Exeter: Imprint Academic.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Low, G. (2008). Metaphor and Education. I R.W. Gibbs (red.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nystrand, M. (1997). Tekst på deling: Leseres innvirkning på unge skrivere. I L. S. Evensen og T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 130–152). Oslo: LNU/Cappelen.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandling og lytteformål: Perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71–87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pragglejaz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor & Symbol*, 22, 1–39, <https://doi.org/10.1080/10926480709336752>
- Ritchie, D. (2003). «Argument is war» – Or is it a game of chess? Multiple meanings in the analysis of implicit metaphors. *Metaphor & Symbol*, 18(2), 125–142. [https://doi.org/10.1207/S15327868MS1802\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327868MS1802_4)
- Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge, England: Cambridge University Press.