

Anne Golden

Å gripe poenget

Forståelse av metaforiske uttrykk
fra lærebøker i samfunnskunnskap
hos minoritets elever i ungdomsskolen

Avhandling for dr.philos.-graden

Institutt for lingvistiske fag

Universitetet i Oslo

2004

© Anne Golden, 2005

*Series of dissertations submitted to the
Faculty of Humanities, University of Oslo*
No. 227

ISSN 0806-3222

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted, in any form or by any means, without permission.

Cover: Inger Sandved Anfinsen.
Printed in Norway: AiT e-dit AS, Oslo, 2005.

Produced in co-operation with Unipub AS.
The thesis is produced by Unipub AS merely in connection with the thesis defence. Kindly direct all inquiries regarding the thesis to the copyright holder or the unit which grants the doctorate.

*Unipub AS is owned by
The University Foundation for Student Life (SiO)*

Forord

Jeg har alltid vært glad i tall og jeg har alltid vært glad i å telle. Tallmanien kan innimellom være litt forstyrrende (som når jeg går i trapper), men den har også gitt meg varige og verdifulle innsikter. Ett eksempel er det at halvparten av ordene i en tekst av en viss størrelse forekommer bare én gang. Nå var det riktignok ikke jeg som telte meg fram til dette, det var den gamle DEC-10 med terminal i 1.etasje i PAMs hus, og statistikkprogrammet var enkelt. Men det var godt og det gav innsikt. Det viser seg at det ikke er så mange som vet dette om frekvens-1-forekomstene, og de vet i hvert fall ikke at dette også er tilfelle etter lemmatisering av ordene, ja, ikke en gang rotlemmatiseringen reduserer andelen til under 50%. Heller ikke en gammel lærebokforfatter i fysikk trodde dette en dag på 80-tallet. ”Nei, ikke i min bok, det stemmer ikke”, sa han lett snøftene. Så måtte vi bevise dette, da. Hvis man teller alle ulike ord i en bok, lager en liste over ordene, sorterer dem etter fallende frekvens og printer ut listen, får man en liten stabel papir. På 80-tallet hang papiret sammen så man kunne brette bunken opp på midten – og da var det lett å demonstrere at halvparten av listen inneholdt ord med frekvens-1. Den eldre fysikklærebokforfatteren fikk noe å tenke på, det vil si han trodde han hadde fått noe å tenke på (i betydningen at han hadde dummet seg ut), fordi han var meget bevisst at han ikke skulle innføre unødvendige fagord i bøkene sine som var beregnet på elever i 7-9. klasse. Innførte han et fagord, skulle det gjentas flere ganger så elevene lærte det, var hans leveregel. Derfor måtte han trøstes: ”Det ER slik, i alle tekster er det slik, det er ikke de sentrale fagordene som har frekvens-1, se her, de har frekvens både 10 og 12, ja, se her, *energi* har til og med frekvens 52!” Det trøstet en ansvarsfull fysikklærebokforfatter som også var lærer og visste hvor vanskelige fagordene kunne være.

Jeg har innimellom nærmest hatt ekstatiske øyeblikk i arbeidet med denne oppgaven, det vil leseren forstå når han eller hun kommer til kapittel 6 og 7. Men ikke bare tellingen har gledet meg, selve temaet er jo sinnsykt morsomt (for å være litt trendy), og samtalen med elevene om uttrykkene (som jeg ikke har brukt så mye av i denne avhandlingen), var en sann fornøyelse. Når 15-åringer begynner å filosofere, og attpå til om ord, da gleder en ordforskers hjerte seg!

Men ikke alle dager har vært like positive. Det har vært en del ensomme dager også, forskning er ensomt når man forsker alene. Heldigvis var jeg i et forsknings-felleskap i første delen av denne studien – KUSK-prosjektet var en stor inspirasjonskilde. Fagfeller som møtes og hører på hverandre, gir enorm effekt. Så takk til alle Kusker for dager og kvelder og morgener på Voksenåsen! Spesiell takk til Kuskene Bente og Elizabeth som i tillegg har lest deler av avhandlingen og kommet med gode råd! Og takk til Norges forskningsråd som bevilget pengene til KUSK-prosjektet under Program for kulturstudier og til Institutt for lingvistiske fag som har latt meg forske. Takk også til Cathrine Fabritius Hansen som har gitt god tilbakemelding på tidligere versjoner av avhandlingen og til Rolf Theil som har sett kritisk på metaforkapitelet. Marit Ruud McGhie fortjener også takk for at hun tok seg tid til å bruke sitt skarpe korrekturoye på deler av avhandlingen.

En stor takk går til vennekollegaene på Hamar - Lise og Lars Anders - for alle de gode diskusjonene og den store gjestfriheten, og en ekstra takk til Lise for den alltid skikkelige responsen på alt hun fikk å lese. Det er få som inspirerer meg som Lise, og det trengtes i bølgedalene. Kari har også bidratt med kritikk og oppmuntring og Norunn har vært en god leser og en god metaforpartner som alltid har stilt opp! Og Ellen, min hovedfagspartner, har også denne gang bistått med sitt skarpe hode og evige optimisme. Takk til dere alle! Og ikke minst takk til Ingeborg som har passet på det meste og alltid har fulgt med på hvor jeg til en hver tid har vært i prosessen. Det har vært uvurderlig!

Den aller varmeste takken går til hjemmet som ikke bare har metaforer i hverdagslivet (sitat fra Lakoff og Johnson), men også har fått dem servert til frokost, lunsj og middag i en årrekke, eller rett og slett ikke har sett meg til måltidene fordi jeg har vært opptatt – med metaforene mine. Takk barna og takk Tore!

Dedikasjon

Til min bror Knut som lærte meg det meste – også å telle – og til min kollega Anne som videreutdannet meg.

Innhold

Innhold	i
Tabeller.....	xiv
Forkortelser	xix
Del I Utgangspunktet	1
Kapittel 1: Bakgrunn og problemstilling.....	3
1.1 Skolebøker.....	3
1.2 Problemstilling	8
1.3 Presisering av problemstilling – plassering av studien	10
1.4 Framgangsmåte.....	12
1.5 Disposisjon av avhandlingen.....	14
Kapittel 2: Metaforer og metaforiske uttrykk	15
2.1 Er metaforene overalt?	15
2.2 Erfaring og projisering	18
2.3 Metaforer og metaforiske uttrykk.....	20
2.3.1 Ulike typer metaforer definert ut ifra ulike kriterier	22
Konvensjonalitet	23
Funksjon.....	24
Spesifisitet.....	26
Kompleksitet.....	26
2.3.2 Metaforenes motivering	27
2.3.3 Metaforer og idiomer.....	29

2.3.4	Primærmetaforer.....	31
2.3.5	Universalitet	34
	Kjennskap til enkeltordene	35
	Kulturelle forhold – hvor kjent er kildedomenet?.....	36
	Språklige realiseringer av metaforer.....	37
2.3.6	Kategorier.....	37
	Prototyper.....	38
	Basisnivå.....	38
2.4	Metaforiske uttrykk i lærebøker	39
2.5	Studier i metafortilegnelse og -forståelse	42
	2.5.1 Faktorer ved individene.....	44
	2.5.2 Faktorer ved testingen	46
	2.5.3 Faktorer ved de metaforiske uttrykkene.....	47
	2.5.4 Prosessering av fraser med metaforisk innhold.....	50
2.6.	Metafor-forståelse på et andrespråk	51
2.7	Oppsummering	52
Kapittel 3:	Forståelse i et andrespråkperspektiv.....	53
3.1	Innledning.....	53
3.2	Lesing	53
3.3	Ordforrådet	56
	3.3.1 Ordforrådsforskning generelt	56
	3.3.2 Ordstudier i Norden.....	60
	3.3.3 Andre ordstudier som inkluderer metaforiske uttrykk	62
	Pedagogiske studier med metaforer	64

3.4 Møte med ord i tekster.....	68
3.4.1 Kognitiv teori om andrespråklæring.....	68
3.4.2 Forståelsesprosessen.....	71
3.5 Oppsummering.....	73
Del II Gjennomføringen.....	75
Kapittel 4: Undersøkelsen.....	77
4.1 Innledning.....	77
4.2 Informanter og testgjennomføring.....	77
4.2.1 Inndeling av elever.....	79
Morsmål.....	82
Norsk i hjemmemiljøet.....	83
Start i norsk skole.....	83
4.3 Utvelgelse av metaforiske uttrykk.....	84
4.4 Flervalgsoppgavene.....	87
4.4.1 Ordutvalget.....	89
4.4.2 Metaforutvalget.....	90
4.5 Oppsummering.....	91
Kapittel 5: Inndeling av metaforiske ord og uttrykk.....	92
5.1 Innledning.....	92
5.1.1 Prototypisk tilnærming.....	93
5.2 Ulike sett metaforiske uttrykk.....	93
5.2.1 Enkeltord og flerordsuttrykk.....	94
Tilordning: omfangsvariabel.....	94
Hypotese: omfangsvariabel.....	100

Terminologi.....	100
5.2.2 Ordklasser.....	100
Tilordning: ordklassevariabel	102
Hypotese: ordklassevariabel	103
5.2.3 Syntaktisk kompleksitet	103
Tilordning: strukturvariabel	104
Hypotese: strukturvariabel	106
5.2.4 Frekvens	107
Tilordning: frekvensvariabler	108
Hypotese: frekvensvariabler	115
5.2.5 Kontekst.....	116
5.2.6 Tema.....	116
Tilordning: temavariabel.....	117
Hypotese: temavariabel.....	120
5.2.7 Nærhet	120
Tilordning: nærhetsvariabel.....	120
Hypotese: nærhetsvariabel.....	124
5.2.8 Kjennskap til ordet	124
5.2.9 Bildestyrke.....	126
Vurdering av bildestyrke.....	127
Forsøkspersonenes vurdering.....	128
Tilordning: bildestyrkevariabel.....	129
Bildestyrke og forståelse.....	131
Hypotese: bildestyrkevariabel.....	133

5.3 Utvalgte språkgrupper	133
5.3.1 Morsmålskvivalenter	134
Tilordning: morsmålsvariabler.....	134
Hypotese: morsmålsvariabler.....	136
5.4 Oppsummering	137
5.5 Hypoteser.....	138
Del III - Resultatene	141
Kapittel 6. Elevgrupper – Skårer totalt og på ulike sett	143
6.1 Innledning.....	143
6.2 Hele testapparatet	144
6.3 Inndeling av elever og sammenlikning av skårer	144
6.3.1 Inndeling etter egenvurdering av bestespråk.....	144
Skårer	145
6.3.2 Inndeling på grunnlag av ordsåre	148
Skårer	149
6.3.3 Inndeling på grunnlag av metaforåre	150
6.3.4 Kompetansegruppene	152
NBest-gruppen	152
NMmLk-gruppen	152
MmBest-gruppen	153
Kommentar – forholdet prestasjonsgruppene og kompetansegruppene ..	153
6.3.5 Inndeling av elevene med norsk som morsmål	154
6.3.6 Inndeling etter språkbruk i hjemmemiljø	155
Skårer	156

Kommentar – språkbruk i hjemmemiljø	156
6.3.7 Inndeling etter start i norsk skole	157
Skårer	159
Kommentar – start i norsk skole	160
6.3.8 De ulike gruppenes gjennomsnittsskåre	161
Elevene som vurderer norsk som deres beste språk.....	162
Elevene som vurderer morsmålet og norsk likt	162
Elevene som vurderer morsmålet som deres beste språk.....	162
6.3.9 Elever fra språklige minoriteter – med høye og lave skårer.....	163
Kommentar – minoritetselever med høye og lave skårer	164
6.4 Resultater på ulike sett med metaforiske uttrykk	165
6.4.1 Settene med metaforiske ord og metaforiske uttrykk.....	166
Forskjell mellom elevgrupper	167
Hypotesetesting.....	168
Konklusjon.....	169
6.4.2 Settene med metaforiske verb, substantiv og adjektiv/adverb	169
Forskjell mellom elevgrupper	170
Hypotesetesting.....	171
Konklusjon.....	172
6.4.3 Settene med komplisert og nøytral syntaks	173
Forskjell mellom elevgrupper	174
Hypotesetesting.....	175
Konklusjon.....	175
6.4.4 Settene med hyppig og mindre hyppige ord og uttrykk generelt	176

Forskjell mellom elevgrupper	177
Hypotesetesting.....	179
Konklusjon.....	181
6.4.5 Settene med ungdommelig og voksent tema.....	182
Forskjell mellom elevgrupper	183
Hypotesetesting.....	183
Konklusjon.....	184
6.4.6 Settene med bestemt og ubestemt aktør	184
Forskjell mellom elevgrupper	185
Hypotesetesting.....	185
Konklusjon.....	186
6.4.7 Settene med høy og lav bildestyrke.....	186
Forskjell mellom elevgrupper	187
Hypotesetesting.....	187
Konklusjon.....	188
6.4.8 Oppsummering: hypoteser og resultater på de ulike settene.....	188
6.4.9 Kommentar: settenes vanskelighetsgrad	190
Ujevne sett	190
Omfang	192
Kommentar – omfang	192
Bildestyrke	193
Kommentar – bildestyrke.....	193
Tema	194
Kommentar – tema.....	194

Frekvens.....	194
Kommentar – frekvens.....	196
6.4.10 Oppsummering settene.....	196
Konklusjon – ujevne sett.....	197
6.5 Inndeling i språkhomogene grupper.....	198
6.5.1 Innledning.....	198
6.5.2 Resultater på ordutvalget og metaforutvalget	198
6.5.3 Resultater på ulike sett: elever fra utvalgte språkgrupper	199
6.5.4 Konklusjon: utvalgte språkgrupper og ulike sett.....	201
6.6 Morsmålsspesifikk variabel.....	201
6.6.1 De utvalgte språkgruppene.....	201
Kommentar	203
6.6.2 De ulike Urd-elevene.....	204
Totalresultater	204
Resultater på de ulike settene.....	205
Kommentar til resultatene for Urd-elevene	205
6.7 Oppsummering	206
Kapittel 7 Elevgrupper – Skåre på enkeltoppgaver.....	208
7.1 Innledning.....	208
7.2. Resultater på ordutvalget.....	209
7.2.1 Elever med norsk som morsmål	210
Oppgaver med høyest rettsvarsprosent	210
Oppgaver med lavest rettsvarsprosent	210
Sammenlikning mellom ulike grupper elever med norsk som morsmål ...	211

Kommentar ordutvalget: elever med norsk som morsmål	212
7.2.2 Elever fra språklige minoriteter	213
Oppgaver med høyest rettsvarsprosent	213
Oppgaver med lavest rettsvarsprosent	214
Sammenlikning mellom ulike grupper elever fra språklige minoriteter ...	215
Kommentar ordutvalget: elever fra språklige minoriteter	217
7.2.3 Sammenlikning mellom elever med norsk som morsmål og elever fra språklige minoriteter	217
7.3 Ordutvalget og metaforutvalget	219
7.3.1 Innledning	219
7.3.2 Forholdet mellom forståelse av bokstavelig og metaforisk betydning av samme ord	220
Elever med norsk som morsmål	221
Elever fra språklige minoriteter	223
Konklusjon: bokstavelig og metaforisk betydning	225
7.4 Oppgaver hvor elevene er i tvil – metaforutvalget	226
Kommentar: ikke svar og flere svar	227
7.5 Rangering av metaforoppgaver	228
7.5.1 Toppoppgaver	230
Elever med norsk som morsmål	230
Elever fra språklige minoriteter	232
Kommentar lette oppgaver: rang, rettsvarsprosent og nivå	233
7.5.2 Bunnoppgaver	235
Elever med norsk som morsmål	235
Elever fra språklige minoriteter	236

Kommentar vanskelige oppgaver: rang, rettsvarsprosent og nivå	237
7.5.3 Oppsummering rang, rettsvar, nivå: lette og vanskelige oppgaver	240
7.5.4 Flere topp- og bunnoppgaver	242
Vanskelige MetOrd-oppgaver.....	243
Sammenlikning: vanskelige MetOrd-oppgaver	243
Lette MetUtt-oppgaver.....	244
Sammenlikning: lette MetUtt-oppgaver	245
Kommentar flere lette og vanskelige oppgaver	246
7.5.5 Oppsummering: lette og vanskelige oppgaver	246
7.5.6 Forskjell på rettsvarsprosent: Høy- og Lavgrupper.....	247
Grupper inndelt etter ordskåre	248
Grupper inndelt etter metaforskåre	249
7.5.7 Forskjell på rettsvarsprosent: Nor og ulike kompetansegrupper.....	252
Kommentar: avstand til Nor.....	258
7.6 Svaralternativer.....	259
7.6.1 Elever med norsk som morsmål	259
Kommentar: elever med norsk som morsmål.....	262
7.6.2 Elever fra språklige minoriteter.....	263
Kommentar: elever fra språklige minoriteter.....	264
Sammenlikning av feilsvar: Nor-elever og LinMin-elever.....	268
7.7 Oppsummering ordskåre og metaforskåre.....	269
7.7.1 Mest lette oppgaver	271
Lett-for-alle oppgaver	271
Lette oppgaver for Nor- og Høy-gruppen.....	272

Lett og vanskelig.....	273
7.7.2 Mest vanskelige oppgaver	274
Vanskelig-for-alle oppgaver	274
Vanskelige for LinMin.....	274
Vanskelig for Lav, lett for andre.....	275
7.7.3 Overraskende oppgaver.....	276
Overraskende lav skåre for Nor-gruppen og Høy-gruppen	276
7.8 To begrepsmetaforer.....	276
7.8.1 Innledning.....	276
7.8.2 Begrepsmetaforen Å FORSTÅ ER Å SE.....	277
Projisering.....	278
7.8.3 Begrepsmetaforen ENIGHET ER SAMLOKALISERING	280
Projisering.....	280
7.8.4 Hypotese om rangering	282
7.8.5 Resultat.....	282
Å FORSTÅ ER Å SE.....	282
ENIGHET ER SAMLOKALISERING	283
7.8.6 Oppsummering begrepsmetaforer	284
7.9 Oppsummering	285
Del IV Konklusjoner og drøfting	287
Kapittel 8: Hypotesene	289
8.1 Innledning.....	289
8.2 Hypotese 1.....	291
8.2.1 Elever med norsk som morsmål	291

8.2.2 Elever fra språklige minoriteter.....	292
8.2.3 Resultat hypotese 1.....	292
8.3 Hypotese 2.....	292
8.3.1 De ulike settene.....	293
8.3.2 Lette og vanskelige oppgaver.....	294
8.3.3 Resultat hypotese 2.....	295
8.4 Hypotese 3.....	295
8.4.1 Resultat hypotese 3.....	297
8.5 Hypotese 4.....	297
8.5.1 Resultat hypotese 4.....	298
8.6 Hypotese 5.....	298
8.6.1 Elever med urdu/punjabi som morsmål.....	298
8.6.2 Resultat hypotese 5.....	299
8.7 Hovedhypotesen.....	299
Kapittel 9: Drøfting og konsekvenser.....	301
9.1 Hovedresultater.....	301
9.1.1 Forskjell i skårer.....	301
Individer.....	303
9.2 Den generelle rekkefølgen.....	304
9.2.1 Tospråklige elever.....	305
9.2.2 VK1-elever.....	308
9.2.3 Andre opplysninger.....	309
NBest-gruppen.....	310
NMmLk-gruppen.....	311

MmBest-gruppen	311
Karakteristikker av gruppene	312
9.3 Lette og vanskelige oppgaver	313
9.3.1 Forskjell i grad - ikke i type	314
9.4 Konsekvenser	314
9.4.1 Situasjonen i skolen	314
9.4.2 Undervisning av ord og uttrykk	318
Pedagogiske implikasjoner	318
Høyne bevissthetsnivået	319
9.5 Videre forskning	320
Litteraturliste	321

Tabeller

Tabell 4.1: Elevgrupper, inndelt etter oppgitt morsmål og bestespråk.	80
Tabell 4.2: Antall elever i de tre kompetansegruppene.....	81
Tabell 4.3: Antall elever med ulike morsmål fordelt på kompetansegrupper.....	82
Tabell 4.4: Antall elever som oppgir at norsk blir snakket i hjemmet.....	83
Tabell 4.5: LinMin-elevers start i norsk skole.....	83
Tabell 5.1: Oppgavestammer med kursivert substantiv, verb, adjektiv eller adverb.....	95
Tabell 5.2: Oppgavestammer med kursivert verb pluss partikkel.....	95
Tabell 5.3: Oppgavestammer med flere kursiverte ord.....	95
Tabell 5.4: Diskutable oppgavestammer: MetOrd eller MetUtt?.....	97
Tabell 5.5: Omfangsvariabel: tilordning nivået MetOrd.....	99
Tabell 5.6: Omfangsvariabel: tilordning nivået MetUtt.....	99
Tabell 5.7: Strukturvariabel: tilordning nivåene kompleks og nøytral.....	105
Tabell 5.8: Eksempel på ulike frekvensmålinger av metaforiske element.....	108
Tabell 5.9: Metaforiske ord: tilordning frekvensvariabler.....	112
Tabell 5.10: Fordeling av oppgaver med metaforiske ord på ulike frekvensnivåer.....	113
Tabell 5.11: Metaforiske uttrykk: tilordning på frekvensvariabler.....	114
Tabell 5.12: Fordeling av oppgaver med metaforiske uttrykk på ulike frekvensnivå.....	115
Tabell 5.13: Temavariabel: tilordning ulike nivåer.....	118
Tabell 5.14: Nærhetsvariabel: tilordning ulike nivåer.....	121
Tabell 5.15: Bildestyrkevariabel: vurdering og tilordning av oppgaver.....	129
Tabell 5.16: Morsmålsvariabler: tilordning ulike nivåer.....	135
Tabell 6.1: Resultat på ordutvalget og metaforutvalget: ulike elevgrupper.....	145

Tabell 6.2: Resultat på ordutvalget og metaforutvalget: forskjeller mellom elevgrupper.	147
Tabell 6.3: Resultater på metaforutvalget: ulike prestasjonsgrupper, variant ordutvalget.....	149
Tabell 6.4: Fordeling av elever fra ulike kompetansegrupper i ulike prestasjonsgrupper, variant ordutvalget.	149
Tabell 6.5: Fordeling av elever fra ulike kompetansegrupper i ulike prestasjonsgrupper, variant metaforutvalget.	151
Tabell 6.6: Fordeling av elever fra prestasjonsgrupper, variant metaforutvalget, på prestasjonsgrupper, variant ordutvalget.	151
Tabell 6.7: Fordeling av NBest-elever på prestasjonsgrupper.	152
Tabell 6.8: Fordeling av NMmLik-elever på prestasjonsgrupper.	152
Tabell 6.9: Fordeling av MmBest-elever på prestasjonsgrupper.	153
Tabell 6.10: Bruk av norsk i hjemmemiljø: ulike kompetansegrupper og ulike prestasjonsgrupper.	155
Tabell 6.11: Resultater på ordutvalget og metaforutvalget: minoritets elever inndelt etter bruk av norsk i hjemmemiljøet.....	156
Tabell 6.12: LinMin-elevs start i norsk skole, ulike elevgrupper.	157
Tabell 6.13: Elever med skolestart i 1. klasse og barnehage og med skolestart senere uten barnehage: fordeling på ulike grupper.	158
Tabell 6.14: Resultater på ordutvalget og metaforutvalget: minoritets elever inndelt i grupper etter skolestart og barnehagedeltagelse.	159
Tabell 6.15: Resultater på ordutvalget og metaforutvalget: ulike kompetansegrupper inndelt i grupper etter skolestart.	160
Tabell 6.16: Hypoteser om de ulike settenes vanskelighetsgrad.	166
Tabell 6.17: Resultat på Metaforordsettet og Metaforuttrykksettet: ulike elevgrupper.	166
Tabell 6.18: Resultat på Metaforordsettet og Metaforuttrykksettet: forskjell mellom elevgrupper.	168

Tabell 6.19: Parplantest, ulike elevgrupper: enkeltordsettet og flerordsettet.....	169
Tabell 6.20: Resultat på KlassSubst, KlassVerb og KlassAd: ulike elevgrupper.....	170
Tabell 6.21: Sett fra ulike ordklasser: forskjell mellom elevgrupper.....	171
Tabell 6.22: Parplantest, ulike elevgrupper: oppgaver med metaforiske substantiv og metaforiske verb.....	171
Tabell 6.23: Parplantest, ulike elevgrupper: oppgaver med metaforiske verb med partikkel og metaforiske verb uten partikkel.....	172
Tabell 6.24: Resultat på sett med komplisert og nøytral syntaks: ulike elevgrupper.....	173
Tabell 6.25: Resultat på sett med metaforiske ord og metaforiske uttrykk sammenholdt med sett med komplisert og nøytral syntaks: ulike elevgrupper.....	173
Tabell 6.26: Sett med nøytral og komplisert syntaks på Metaforordsettet og Metaforuttrykksettet: forskjell mellom elevgrupper.	174
Tabell 6.27: Parplantest, ulike elevgrupper: oppgaver med komplisert syntaks og nøytral syntaks på Metaforuttrykksettet.	175
Tabell 6.28: Resultat på sett med høy og lav frekvens på oppgaver med metaforiske ord: ulike elevgrupper.....	177
Tabell 6.29: Resultat på sett med høy og lav frekvens på oppgaver med metaforiske uttrykk: ulike elevgrupper.....	177
Tabell 6.30: Frekvenssett med metaforiske ord: forskjell mellom elevgrupper.....	178
Tabell 6.31: Frekvenssett med metaforiske uttrykk: forskjell mellom elevgrupper.	179
Tabell 6.32: Forventet og faktisk rekkefølge på frekvenssett: oppgaver med metaforiske ord, ulike elevgrupper.....	179
Tabell 6.33: Forventet og faktisk rekkefølge på frekvenssett: oppgaver med metaforiske uttrykk, ulike elevgrupper.	180
Tabell 6.34: Resultat på sett med ungdommelig og voksent tema: ulike elevgrupper.....	182
Tabell 6.35: Sett med ungdommelig og voksent tema: forskjell mellom elevgrupper	183

Tabell 6.36: Parplantest, ulike elevgrupper: oppgaver med ungdommelig og voksent tema.	184
Tabell 6.37: Resultat på sett med bestemt og ubestemt aktør: ulike elevgrupper.	184
Tabell 6.38: Sett med bestemt og ubestemt aktør: forskjell mellom elevgrupper.	185
Tabell 6.39: Parplantest, ulike elevgrupper: oppgaver med bestemt og ubestemt aktør.	185
Tabell 6.40: Resultat på sett med høy og lav bildestyrke: ulike elevgrupper.	186
Tabell 6.41: Resultat på sett med høy og lav bildestyrke: forskjell mellom elevgrupper.	187
Tabell 6.42: Parplantest, ulike elevgrupper: oppgaver med høy og lav bildestyrke.	187
Tabell 6.43: Bekreftelse og avkreftelse av hypoteser: ulike sett og ulike elevgrupper.	189
Tabell 6.44: Resultat på ordutvalget og metaforutvalget: utvalgte språkgrupper.	199
Tabell 6.45: Resultater på samtlige sett: Nor-elever og tre utvalgte språkgrupper.	199
Tabell 6.46: Forventet vanskelighetsgrad på morsmålssettene: utvalgte språkgrupper.	202
Tabell 6.47: Resultater på uttrykk med ekvivalens i morsmålet: utvalgte språkgrupper.	202
Tabell 6.48: Parplantest, uttrykk med og uten ekvivalens i morsmålet: utvalgte språkgrupper.	202
Tabell 7.1: Tre oppgaver fra ordutvalget hvor flest Nor-elever velger feil alternativ.	211
Tabell 7.2: Oppgaver fra ordutvalget hvor flest LinMin velger rett alternativ: ulike kompetansegrupper.	213
Tabell 7.3: Oppgaver fra ordutvalget hvor flest LinMin-elever velger rett alternativ: ulike prestasjonsgrupper.	214
Tabell 7.4: Oppgaver fra ordutvalget hvor flest LinMin-elever velger feil alternativ: ulike kompetansegrupper.	214
Tabell 7.5: Oppgaver fra ordutvalget hvor flest LinMin-elever velger feil alternativ: ulike prestasjonsgrupper.	215
Tabell 7.6: Skåre på korresponderende oppgaver i ordutvalget og metaforutvalget: ulike grupper.	222
Tabell 7.7: Enkeltordenes frekvens i oppgaver med feil i oppgaveparene: ulike grupper.	224

Tabell 7.8: Antall ubesvarte oppgaver i gjennomsnitt: ulike elevgrupper.	226
Tabell 7.9: Fordeling av ubesvarte og fleravkryssede oppgaver: ulike grupper.	226
Tabell 7.10: Syv oppgaver med flest ikke svar: ulike elevgrupper.	227
Tabell 7.11: Oppgaver med flest fleravkryssninger: ulike elevgrupper.	227
Tabell 7.12: De syv toppoppgavene: elever med norsk som morsmål.	231
Tabell 7.13: De syv toppoppgavene: elever fra språklige minoriteter.	232
Tabell 7.14: De syv bunnoppgavene: elever med norsk som morsmål.	235
Tabell 7.15: De syv bunnoppgavene: elever fra språklige minoriteter.	236
Tabell 7.16: De syv MetOrd-oppgavene på bunn: elever med norsk som morsmål.	243
Tabell 7.17: De syv MetOrd-oppgavene på bunn: elever fra språklige minoriteter.	243
Tabell 7.18: De syv MetUtt-oppgavene på topp: elever med norsk som morsmål.	244
Tabell 7.19: De syv MetUtt-oppgavene på topp: elever fra språklige minoriteter.	245
Tabell 7.20: Forskjell i skåre: Nor-elever og ulike kompetansegrupper.	254
Tabell 7.21: Ulike svar på syv oppgaver med lav gjennomsnittsskåre: Nor-gruppen.	260
Tabell 7.22: Ulike svar på to andre oppgaver med høy prosent av samme feilsvaralternativ: Nor-gruppen.	261
Tabell 7.23: Hypotese om vanskelighetsgrad: metaforiske uttrykk fra to begrepsmetaforer.	282
Tabell 7.24: Resultater og rangering av uttrykk som involverer metaforen Å FORSTÅ ER Å SE: ulike elevgrupper.	282
Tabell 7.25: Resultater og rangering av uttrykk som involverer metaforen ENIGHET ER SAMLOKALISERING: ulike elevgrupper.	284
Tabell 9.1: Samlede opplysninger om elevene i de ulike kompetansegruppene.	310

Forkortelser

Elevgrupper:

DobbeltHøy:	elever som både er blant OrdHøy og MetHøy
DobbeltLav:	elever som både er blant OrdLav og MetLav
Høy-grupper:	inkluderer MetLav og OrdLav
Lav-grupper:	inkluderer MetHøy og OrdHøy
LinMin:	elever fra språklige minoriteter
MetHøy:	den tredjedelen av minoritetselevene som skårer høyest på ordutvalget
MetLav:	den tredjedelen av minoritetselevene som skårer lavest på ordutvalget
MetMel:	den tredjedelen av minoritetselevene som skårer middels på ordutvalget
MmBest:	minoritets elever som mener de kan morsmålet best
NBest:	minoritets elever som mener de kan norsk best
NMmLik:	minoritets elever som mener de kan norsk og morsmålet like bra
Nor:	elever med norsk som morsmål
NorHøy:	den tredjedelen av elevene med norsk som morsmål som skårer høyest på metaforutvalget
NorLav:	den tredjedelen av elevene med norsk som morsmål som skårer lavest på ordutvalget
NorMel:	den tredjedelen av elevene med norsk som morsmål som skårer middels på ordutvalget
NSk1:	elever som startet norsk skole i 1. klasse
NSk1Barn:	elever som startet norsk skole i 1. klasse og har gått i barnehage i Norge
NSk2pl:	elever som startet norsk skole i 2. klasse eller senere
NSk2plikBarn:	elever som startet norsk skole i 2. klasse eller senere og ikke har gått i barnehage i Norge

OrdHøy:	den tredjedelen av minoritetslevnene som skårer høyest på ordutvalget
OrdLav:	den tredjedelen av minoritetslevnene som skårer lavest på ordutvalget
OrdMel:	den tredjedelen av minoritetslevnene som skårer middels på ordutvalget
Tyr:	elever med tyrkisk som morsmål
Urd:	elever med urdu/punjabi som morsmål
Vie:	elever med vietnamesisk som morsmål

Nivåer

Best (NærBest):	nivå på nærhetsvariabelen, gir et metaforsett
H:	høyt nivå på frekvensvariablene, gir et metaforsett
HH:	ekstra høyt nivå på frekvensvariablene, gir et metaforsett
ID:	ikke definert på de ulike variablene
Ja (BildJa):	nivå på bildestyrkevariabelen, gir et metaforsett
KlassAd (oA):	nivå på ordklassevariabelen, gir et metaforsett
KlassSubst (oS):	nivå på ordklassevariabelen, gir et metaforsett
KlassVerb (oV):	nivå på ordklassevariabelen, gir et metaforsett
L:	lavt nivå på frekvensvariablene, gir et metaforsett
LL:	ekstra lavt nivå på frekvensvariablene, gir et metaforsett
M:	middels nivå på frekvensvariablene, gir et metaforsett
MetOrd:	nivå på omfangsvariabelen, gir et metaforsett
MetUtt:	nivå på omfangsvariabelen, gir et metaforsett
Nei (BildNei):	nivå på bildestyrkevariabelen, gir et metaforsett
Komp (StrukKomp):	nivå på strukturvariabelen, gir et metaforsett
Nøy (StrukNøy):	nivå på strukturvariabelen, gir et metaforsett
TyrJa:	nivå på finnes-i-tyrkisk-variabelen, gir et metaforsett

TyrNei:	nivå på finnes-i-tyrkisk-variabelen, gir et metaforsett
Ubest (NærUbest):	nivå på nærhetsvariabelen, gir et metaforsett
Ung (TemUng):	nivå på temavariabelen, gir et metaforsett
UrdJa:	nivå på finnes-i-urdu/punjabi-variabelen, gir et metaforsett
UrdNei:	nivå på finnes-i-urdu/punjabi-variabelen, gir et metaforsett
VieJa:	nivå på finnes-i-vietnamesisk-variabelen, gir et metaforsett
VieNei:	nivå på finnes-i-vietnamesisk-variabelen, gir et metaforsett
Vok (TemVok):	nivå på temavariabelen, gir et metaforsett

Andre

alt	alternativ
ant	antall
gj.snitt	gjennomsnitt
pp	prosentpoeng
r	rang
s.a	standard avvik
sig	signifikant
s>	signifikant høyere enn
>	vanskeligere enn

Del I Utgangspunktet

Kapittel 1: Bakgrunn og problemstilling

1.1 Skolebøker

En vanlig lærererfaring er at mange elever fra språklige minoriteter har vanskeligheter med å forstå tekstene i lærebøkene, selv om de snakker norsk relativt bra. En del av årsaken til dette ligger i ordforrådet, mange av ordene i tekstene er ukjente for elevene.

Det kan være ulike grunner til at det er mange ord i læreboktekstene som elevene ikke kjenner til. I tekstene blir nye fagord introdusert, og ord og uttrykk brukes med en annen betydning enn den elevene er vant til. På begynnelsen av 1980-tallet gjorde Anne Hvenekilde og jeg en undersøkelse hvor vi analyserte ordforrådet i lærebøker fra de tre fagene fysikk, geografi og historie på seks klassetrinn, fra 4. til 9. klasse¹ (Golden & Hvenekilde 1983, Golden 1984, Hvenekilde & Golden 1990). Vi delte ordforrådet i tre grupper: fagord, ikke-fagord og kjente ord². *Fagordene* fant vi fram til gjennom en undersøkelse hvor vi spurte lærerne i de respektive fagene hvilke ord de ville regne som fagord og dermed ville forklare også for elever med norsk som morsmål. Til *de kjente ordene* regnet vi de vanligste funksjonsordene, betegnelser på de vanligste gjenstandene og handlingene som elevene kommer i kontakt med i en skolesituasjon, de vanligste kjerneverbene³, slik som *se, gå, komme* og de vanligste adjektivene. Disse ordene er typiske i begynneropplæringen i norsk for dem som ikke har norsk som morsmål. Resten av ordene ble kalt *ikke-fagord*. Det som var interessant, var at disse ikke-fagordene viste seg å være relativt fagspesifikke. Omtrent halvparten av dem forekom bare i ett av fagene. Eksempler på slike ord var *skål* og *gni* i fysikk, *kvist* og *ras* i geografi og *beslutte* og *frykt* i historie. Resten forekom for det meste i to av fagene og noen forekom i alle tre⁴.

At en så stor del av ordforrådet i lærebøkene er fagspesifikt, kan være én av forklaringene på hvorfor elever som ikke har norsk som morsmål, har problemer med å forstå

¹ Klassetrinnene tilsvarer 5. -10. klasse i dag.

² Analysen ble foretatt på rotlemmanivå, dvs. lemnaene (leksemene) med samme rot ble slått sammen og utgjorde analyseenheten.

³ Se kapittel 3.3.2.

⁴ Vi sammenliknet bare rotlemnaene med en viss frekvens (mellom 2 og 7 avhengig av tekstenhetens lengde), slik at det kan være at ordene forekom, men da med en svært lav frekvens (se Golden 1998:107).

tekstene. For å ha blitt kjent med denne delen av ordforrådet, må man ha hatt erfaring fra eller ha blitt presentert for spesielle temaer eller situasjoner hvor slike ord forekommer. En del elever har ikke fått erfaringer på mange nok områder på norsk til å ha møtt disse ordene, og de har heller ikke blitt undervist spesielt med tanke på å utvide ordforrådet. Dermed er ikke ordforrådet deres tilstrekkelig variert til at det dekker det ordforrådet som forekommer i læreboktekstene. Mange av fagordene er nok like nye for elevene med norsk som morsmål, derfor blir de gjennomgått av læreren eller forklart i boka. Dette er ord som *kompass*, *borgerkrig* og *stillingsenergi*. Men ordene som brukes i forklaringene, vil med stor sannsynlighet være blant disse ”fagspesifikke ikke-fagordene” og være ukjente for mange av minoritetselevne. For eksempel blir *stillingsenergi* eksemplifisert ved en jegers bruk av pil og bue i én av lærebøkene for 6. klasse (Hansen 1975) som vi analyserte i Lærebokspråk. Det står at jegeren *spenner* buestrengen og *fører* pilen og strengen bakover. Han holder buen og pilen stille, mens han *sikter* på viltet, og når jegeren *slipper* buestrengen, *farer* pilen mot målet. De færreste lærere vil regne de verbene som jeg har kursivert som fagord, og muligens heller ikke substantivene *pil* og *bue*. Men i denne teksten er de viktige i forklaringen av *stillingsenergi* og bør forstås av elevene for at de skal kunne forstå begrepet.

Jørgen Gimbel har kalt dette ordforrådet for ”før-faglige uttrykk” (Gimbel 1995) nettopp for å understreke hvor viktige de er for forståelsen av den faglige teksten. Jørgen Gimbel hevder:

Det er derfor rimelig at antage, at en af årsagerne til mange tosprogede elevers faglige vanskeligheder på de ældre klassetrin, skyldes vanskeligheder med den del af leksikon, som ikke betragtes som faglig terminologi, men som alligevel er fagbundet.

(Gimbel 1998: 98)

Også J. Normann Jørgensen har gjort en undersøkelse av 8-18-årige minoritetsbarns forståelse av danske ord. Ca 90 pakistanske og tyrkiske elever deltok. Ordforrådet var valgt ut fra fire forskjellige kilder hvorav én var lærebøker⁵. Gjennom en samtale med forskeren skulle elevene

⁵ Kildene var: a. Fra Maagaard og Ruus (1981) frekvenslister (10 høyfrekvente ord) b. fra en forundersøkelse (12 ord), c. fra lærebøker (20 ord) og d. fra en allerede utført ordforrådstest (39 ord).

forklare betydningen av 111 ord. Både forklaringer, eksempler og oversettelse til morsmålet ble akseptert og samtalen ble tatt opp på bånd. Jørgensen fant at bare et mindretall av ordene var kjent for elevene, og hevder at det mest problematiske er at de antakelig ble forutsatt å være kjent (Jørgensen 1984). Dessverre er det ikke tatt med noen dansk kontrollgruppe i denne undersøkelsen, slik at det er uvisst om dette er et spesielt problem for minoritets elevene⁶ eller om det er et generelt problem for alle elever. Over en tredel av ordene var imidlertid brukt i en tidligere undersøkelse av danskspråklige barn, og det viste seg å være stor forskjell på resultatet til elevene med dansk som morsmål i den første undersøkelsen og resultatene til minoritets elevene i Jørgensens undersøkelse.

I Gimbel's studie av 1998 undersøkte han 16 tyrkiske elevers forståelse av det han kalte 'førfaglige' uttrykk. Elevene gikk i en 5. klasse i Køge kommune. Like mange danske elever på samme klassetrinn deltok også i undersøkelsen. Ordforrådet ble valgt ut fra lærebøker i historie, biologi og geografi etter visse kriterier⁷. Videre gjennomgikk disse ordene den samme behandlingen som i undersøkelsen Lærebokspråk. Først ble erfarne lærere bedt om å krysse av de ordene de ville forklare i klasser for elever med dansk som morsmål, og disse ble fjernet fra listene. I tillegg ble flertydige ord fjernet. Da gjenstod 50 ord, som ble presentert for elevene både muntlig og skriftlig uten kontekst. De tyrkiske elevene hadde muligheter for å svare på tyrkisk, enten ved å oversette ordet eller forklare det, eller de kunne – som de danske elevene – forklare ordet på dansk eller sette det inn i en dansk setning slik at det kom tydelig fram hva ordet betydde. Det var stor forskjell på resultatene til de danske og de tyrkiske 5.klassingene. De danske elevene hadde en gjennomsnittsverdi på 42,0 rette svar⁸, og de tyrkiske hadde en gjennomsnittsverdi på 15,6⁹. Gimbel fikk altså bekreftet sin antakelse om at langt de fleste 'førfaglige' ordene var ukjent for de tyrkiske elevene. Dessuten fant han at de tyrkiske elevenes feil oftest kunne forklares med lydmessig likhet, for eksempel "grænse" = "græs", "skind" = "glide på isen med ski", "landbruk" = "bro". I de danske elevenes feil fant Gimbel heller en slags innholdmessig eller kontekstuell likhet, slik som "døgn" = "når en dag er gået, så er der

⁶ Som en forkortelse for den omstendelige betegnelsen "elever fra språklige minoriteter" bruker jeg også betegnelsen "minoritets elever" som er vanlig i skolesammenheng.

⁷ Et tilfeldig ord fra hver tiende side i bøkene ble valgt ut. Ordet skulle "ligge innenfor fagbogens semantiske univers" (Gimbel 1998:99) og ikke finnes blant de 200 hyppigste ordene i danske barnebøker etter Mægaards og Ruus undersøkelse fra 1981.

⁸ Standardavvik 3,8.

⁹ Standardavvik 11,3.

gået et døgn”, ”frost” = ”det kan være is, sådan noget man glider på”. Den største forskjellen mellom de to gruppene var i antall ganger de hadde svart at de ikke visste hva ordet betydde. For de danske elevene var gjennomsnittsverdien 2,9¹⁰ og for de tyrkiske elevene var gjennomsnittsverdien 24,2¹¹. Gimpel hevder at dette vitner om stor forskjell på elevgruppens strategiske kompetanse: De tyrkiske elevene så ikke ut til å ha etablert hensiktsmessige gjetningsstrategier i forhold til andrespråket. Gimpel fant imidlertid ikke noen ordkategori hvor de tyrkiske elevene skilte seg spesielt ut, det vil si han fant ingen kulturbestemte forskjeller mellom de ordene som de to språkgruppene hadde vanskeligheter med. Stort sett var det de samme ordene som var vanskelige for begge grupper, men som før nevnt, var de mye vanskeligere for de tyrkiske elevene. Gimpel ser store pedagogiske utfordringer på dette området og etterlyser først og fremst utvikling av elevenes strategisk kompetanse i andrespråket.

Når elever fra språklige minoriteter leser lærebøker og verken kjenner til fagordene eller de førfaglige ordene som brukes i forklaringene, blir det til sammen mange ukjente ord i teksten for denne elevgruppa. Og jo flere ukjente ord en tekst inneholder, jo vanskeligere er den. I leseforskningen er det bred enighet om at ordforståelsen spiller en viktig rolle for forståelse av tekster, både på morsmålet og på andrespråket. Dette er et gjennomgangstema i for eksempel de fleste artiklene i Huckin, Haynes & Coady (1993) og i artiklene til Batia Laufer (slik som Laufer 1992, 1997).

Men det er også andre sider enn fagspesifisiteten til ordforrådet i lærebøker som kan være av betydning for forståelsen og som disse studiene ikke har tatt tilstrekkelig hensyn til. En rekke av ordene og uttrykkene i læreboktekstene brukes i såkalt overført betydning. Det vil si at teksten inneholder det som vanligvis kalles idiomatiske uttrykk og metaforer. I prosjektet Lærebokspråk ble riktignok grafordets¹² ulike betydninger skilt fra hverandre gjennom en såkalt homografseparering. I en del tilfeller gled imidlertid de ulike betydningene av et ord så mye over i hverandre at det var vanskelig å bestemme hvor grensene skulle settes. Da ble ordet

¹⁰ Standardavvik 1,8.

¹¹ Standardavvik 9,0.

¹² Med *graford* menes en skriftlig ordform, slik som for eksempel *helt*. Dette grafordet kan både være et eksemplar av ulike homografer slik som substantivet (*en*) *helt*, verbet (*har*) *helt* eller adverbet *helt*. Å finne fram til hvilket eksemplar som forekommer i hvert enkelt tilfelle, kalles *homografseparering*. Dette gjøres ved å kjøre ut konkordansen til de aktuelle grafordene, slik at nok av ordenes kontekst blir vist.

regnet som polysem og det fikk en felles frekvens. Men ikke noe av frekvenstillingen ble gjort på frasenivå, alt foregikk på leksemnivå. Heller ikke Jørgensen eller Gimbel inkluderte flerordsuttrykk i sine undersøkelser.

I Lise Iversen Kulbrandstads undersøkelse av leseferdighetene til innvandrerungdom på norsk var det derimot med ett metaforisk uttrykk (Kulbrandstad 1996). I en av oppgavene bad hun elevene a) foregripe innholdet i en læreboktekst ut fra tittelen som var ”medaljens bakside” b) forklare betydningen av uttrykket før og eventuelt også etter at de hadde lest teksten. Det viste seg at ingen av de fire innvandrerungdommene greide oppgaven, mens fire av de fem elevene med norsk som morsmål kunne forklare uttrykket og gi et greit svar på hva teksten handlet om. Den femte eleven kunne forklare uttrykket da hun hadde lest teksten.

Det er nettopp erfaringene fra Lærebokspråk med de påfølgende studiene til Jørgensen og Gimbel og Kulbrandstads studie som har inspirert meg til å finne ut om og hvordan andrespråkselever mestrer ord og uttrykk med overført betydning.

I neste kapittel vil jeg utdype hva jeg mener med ’overført betydning’. Foreløpig nøyer jeg meg med å si at jeg ikke skiller ut idiomatiske uttrykk som en egen type, men kaller også dem metaforiske uttrykk, og at de metaforiske uttrykkene kan bestå av et enkelt ord så vel som flere ord. For å bli identifisert som metaforisk, må et ord eller et uttrykk høre til et annet domene enn det som det brukes om. I dette ligger det implisitt at et ord eller et uttrykk har et eget hjemmeområde (kalt kildedomene), men at det allikevel kan brukes i andre sammenhenger, det vil si det kan ha andre måldomener.

Jeg ønsker å undersøke om elever som ikke har norsk som morsmål, forstår metaforiske uttrykk av den nevnte typen, idet jeg forutsetter at det finnes rikelig av dem i lærebøkene deres. I dette baserer jeg meg på Lakoff og Johnsons observasjoner slik de kommer til uttrykk i *Metaphors we live by* fra 1980. Der hevder de at man vanligvis har forbundet metaforer med noe ekstraordinært, snarere enn med noe vanlig – med poetisk fantasi eller retorisk blomstrende stil framfor hverdagslig stil eller sakprosa. I tillegg, skriver Lakoff og Johnson, ser de fleste på metaforer i første rekke som et trekk ved *språket* (ikke ved *begrepssystemet*), og tror man klarer seg utmerket uten å bruke metaforer. Selv ser Lakoff og Johnson annerledes på det. Etter deres syn er metaforer ikke bare svært vanlige, men også uunnværlige: Hele vårt begrepssystem er gjennomsyret av metaforer, hevder de.

Med utgangspunkt i metaforsynet til Lakoff og Johnson – som jeg skal gjøre nærmere rede for i kapittel 2 – er det åpenbart at jeg vil finne en rekke metaforiske uttrykk i lærebøkene¹³. Men med dette synet på metaforer er det ikke opplagt at metaforiske uttrykk er så vanskelige å forstå, snarere tvert imot. Hvis de gjennomsyrer livet vårt, må de jo være ganske naturlige. Derfor er det ikke slik at teksten nødvendigvis blir vanskeligere fordi ord er brukt i overført betydning. Metafor-forekomster¹⁴ kan altså gjøre teksten både enklere og vanskeligere å forstå avhengig av en del faktorer som for eksempel hvilket uttrykk det er som forekommer, hvor frekvent det er, hvilken støtte konteksten gir, hvilken bakgrunn leseren har osv. Det er nettopp slike fenomen jeg vil undersøke og diskutere i denne avhandlingen. Det endelige målet er at en slik kunnskap kan bringes videre ut i skoleverket, og få både lærebokforfattere og den enkelte lærer til å demonstrere metaforenes rolle som kognitivt redskap. På den måten kan elevene øke sin metakognitive innsikt og bli bevisst forbindelsen mellom de enkelte ordene og uttrykkene og de kognitive strukturene som binder disse sammen. Dette tror jeg vil bidra til å øke elevenes ordforråd.

1.2 Problemstilling

For å få innsikt i hvilke vanskeligheter elever fra språklige minoriteter har med metaforiske ord og uttrykk, har jeg foretatt en undersøkelse i 10. klasse i grunnskolen for å analysere metaforforståelsen blant elevene på dette klassetrinnet. Både elever med norsk som morsmål og elever med andre morsmål er med i undersøkelsen. Det jeg ønsker å finne ut med denne studien, er følgende:

- Er det noen systematiske forskjeller mellom forskjellige elevgrupper når det gjelder forståelsen av metaforiske ord og uttrykk, og er det noen systematiske forskjeller mellom de ordene og uttrykkene elevene forstår og de ordene og uttrykkene de ikke forstår?

For å kunne svare på dette spørsmålet stiller jeg meg følgende delspørsmål:

¹³ Se kap 2.3 for forskjellen på metafor og metaforisk uttrykk.

¹⁴ For å lette lesingen velger jeg å sette inn en bindestrek i dette ordet og noen andre sammensetninger hvor *metafor* er førsteledd. Det gjelder særlig når hovedleddet starter med *for*-.

- Forstår elever i slutten av ungdomsskolen typiske metaforiske ord og uttrykk som finnes i lærebøker?
- Har elevene med et annet morsmål enn norsk større problemer med metaforiske ord og uttrykk enn elever som har norsk som morsmål?
- Er det enkelte metaforiske ord eller uttrykk som skiller seg ut som vanskeligere enn andre?
- Hvis noen metaforiske ord eller uttrykk er *lettere* enn andre for elever fra språklige minoriteter, er det noen fellestrekk ved disse ordene og uttrykkene eller ved konteksten de forekommer i, for eksempel, at ordene de består av, er frekvente, at syntaksen er enkel, at de er bildeskapende eller at temaet er kjent?
- Hvis noen metaforiske ord eller uttrykk er *vanskeligere* enn andre for elever fra språklige minoriteter, er det noen fellestrekk ved disse ordene og uttrykkene eller ved konteksten de forekommer i, for eksempel, at ordene de består av, er infrekvente, at syntaksen er komplisert, at de ikke er bildeskapende eller at temaet er ukjent?

For å finne svar på disse spørsmålene har jeg en overordnet hypotese som kan formuleres slik:

H: Elever som ikke har norsk som morsmål, vil ha større vanskeligheter med å forstå metaforiske uttrykk enn de som har norsk som morsmål. Dette vil spesielt gjelde enkelte grupper elever og enkelte typer metaforiske uttrykk.

Den tilhørende nullhypotesen vil derfor kunne formuleres slik:

H₀: Det er ingen forskjeller mellom elever som har norsk som morsmål og elever som ikke har norsk som morsmål når det gjelder å forstå metaforiske uttrykk. Det gjelder verken for enkelte grupper elever eller enkelte typer metaforiske uttrykk.

Min hypotese innebærer at jeg antar at det går an å finne fram til visse karakteristika for elevene og også visse karakteristika for de metaforiske uttrykkene som kan være faktorer i forklaringen. Jeg har følgende delhypoteser:

H1: Elever som har lite ordforråd generelt, forstår færre metaforiske uttrykk enn elever med stort ordforråd.

H2: Noen metaforiske uttrykk er lettere å forstå enn andre.

H3: Metaforiske uttrykk som er vanskelige for elever med norsk som morsmål, er spesielt vanskelige for elever som ikke har norsk som morsmål.

H4: Enkelte elevgrupper har større vanskeligheter med å forstå metaforiske uttrykk enn andre.

H5: Blant elever med samme morsmål vil det være enkelte uttrykk som skiller seg ut som enklere eller vanskeligere avhengig av om tilsvarende uttrykk brukes i morsmålet deres.

1.3 Presisering av problemstilling – plassering av studien

Studien hører inn under den forskningsdisiplinen som i engelsk faglitteratur omtales som 'Second Language Acquisition', og som i Norge gjerne omtales som *andrespråksforskning* (Kulbrandstad 1996:30). I min studie ser jeg på hvordan elever som er i en andrespråkssituasjon, som sannsynligvis har ulike ferdigheter i andrespråket, forstår en avgrenset del av målspråket. Forståelsen sier noe om elevenes språklige ferdigheter på målspråket på et gitt tidspunkt, altså om deres mellomspråksferdigheter¹⁵. Mellomspråk viser da til de språklige ferdighetene innlærere har i sitt andrespråk, altså det språket innlærerne har tilegnet seg etter morsmålet og i et språksamfunn hvor dette språket er majoritetsspråket¹⁶.

Andrespråksforskningen er en relativt ny disiplin også internasjonalt sett. Man daterer den enten til slutten av 60-tallet hvor forskningsinteressen forandret seg fra undervisningsprosessen til innlæreren og den læringsprosessen som skjer (Kulbrandstad 1996:30), eller man daterer den til 40-tallet (samtidig med framveksten av anvendt språkvitenskap) da den kontrastive analysen hadde sitt gjennombrudd (Tenfjord 1993,

¹⁵ *Mellomspråk* er en direkte oversettelse av Selinkers term *interlanguage* fra 1974, brukt først på norsk hos Andenæs og Golden i 1980. *Mellomspråk* viser nå etter hvert til både den observerte språkbruken hos innlærerne og til den indre grammatikken som innlærerne har konstruert for andrespråket for et bestemt tidspunkt eller en periode (Berggreen & Tenfjord 1999:18).

¹⁶ Ved å bruke betegnelsen *mellomspråkferdigheter* ønsker jeg å understreke at disse ferdighetene er i utvikling og at utviklingen er noe annerledes enn den utviklingen en finner i studier av elevers morsmål.

1997:14). Selv om forskningen på den tiden hadde et pedagogisk siktemål, var den sterkt teoretisk forankret.

Andrespråksforskningen kan være både grunnforskning og anvendt forskning avhengig av studienes karakter og hvordan man definerer anvendt forskning. Som Kulbrandstad (1996:27) peker på, kan det være vanskelig å skille mellom grunnforskning og anvendt forskning og heller ikke er det like nødvendig hvis det ikke har fagpolitiske konsekvenser med hensyn til styring og bevilgning. Et annet spørsmål er hvilken status anvendt språkvitenskap skal ha, om det er en egen disiplin eller om det er en del av lingvistikken (Tenfjord 1993:35). Spørsmålet blir igjen hvilke kriterier man bruker og om hensikten med kriteriene¹⁷. Hvis en tar utgangspunkt i Evensens kriterier¹⁸ (Evensen 1986:3), må min studie sies å høre til anvendt språkvitenskap fordi jeg tar utgangspunkt i et praktisk, språklig problemområde (elevene har vanskeligheter med læreboktekstene, lærerne oppfatter at elevene ikke forstår idiomatiske/metaforiske uttrykk). Kunnskap fra språkvitenskapen (kunnskapen om det norske språkets struktur og ordforråd) spiller en sentral rolle i et slikt forskningsprosjekt, men også kunnskap fra andre vitenskaper eller vitenskapsgrener er nødvendig (kunnskap om forholdet mellom ord og begreper, om metaforenes kognitive karakter, om hva forståelse innebærer). Slik kunnskap kommer fra vitenskaper som psykologi og filosofi (eller disipliner som psykolingvistik og språkfilosofi). Metodene jeg bruker, er typiske for anvendt språkvitenskap (bruk av flervalgsoppgaver for å måle forståelsen), men også for språkvitenskapen (typologisering av uttrykkene ut fra likheter på ulike nivå).

Innenfor andrespråksforskningen vil min studie komme i kategorien ordforrådsstudier. Dette er egentlig en svært generell term og rommer mange ulike tilnærminger til ordforrådet hvor både objektet for studiene og siktemålet med dem varierer. Det som kalles ordforrådsstudier, kan omhandle ordforrådet i språket, ordforrådet i tekster og ordforrådet til individer. Siktemålet kan være pedagogisk (for eksempel hvor mange ganger vi må se et ord før det læres, hvor vanskelig ordforrådet er i en tekst), lingvistisk (for eksempel hvordan ordforrådet i et språk er bygd opp, sammenlikning mellom ordforrådet i ulike språk) og psykologisk (for eksempel hvordan man kan måle ordforrådet hos individer, hvordan det mentale leksikon er organisert).

¹⁷ Se Evensens argumentering for at anvendt språkvitenskap er en egen disiplin i Evensen (1986, kapittel 1) og Kulbrandstads diskusjon av dette synet i Kulbrandstad (1996:28-29).

Ut fra en slik kategorisering vil min studie både kunne få betegnelsen 'ordforrådet i tekster' siden jeg studerer ord og uttrykk som finnes i lærebøker, og 'ordforrådet hos individer' siden jeg undersøker om elevene kan dem. Siktemålet kan både ses på som pedagogisk, i hvert fall på lang sikt, psykologisk (hva forstås) og lingvistisk (kategorisering av ordene og uttrykkene).

Studien er tosidig, det er både en typologisering av metaforiske uttrykk (som også inkluderer ordenes og uttrykkenes kontekst i oppgavestammen), og det er en undersøkelse av elevers forståelse av de ulike metaforiske ordene og uttrykkene (både som enkeltord og uttrykk og som typer). Når jeg ser på forståelsen av enkeltoppgavene, ser jeg også på feilene de gjør, slik at studien inkluderer en feilanalyse. Studien er dermed både eksplorerende og hypotesetestende. Den er eksplorerende ved at jeg analyserer ulike metaforiske uttrykk for å finne fram til en kategorisering, og kategoriseringen er gjort med henblikk på å kunne sammenlikne elevenes forståelse av metafortyper i tillegg til metaforiske enkeltord og uttrykk. Samtidig er den hypotesetestende fordi jeg har hypoteser om at noen typer er vanskeligere enn andre.

1.4 Framgangsmåte

For å kunne besvare spørsmålene nevnt i kapittel 1.2 og teste hypotesene mine, har jeg tatt utgangspunkt i svarene som 400 elever – 230 med norsk som morsmål og 170 med andre morsmål – har gitt på en skriftlig flervalgsoppgave som jeg har laget og som består av 50 metaforiske uttrykk. Det er elevenes norsklærere eller klasseforstandere som har utført det praktiske arbeidet med testen.

I undersøkelsen har jeg altså to populasjoner med hvert sitt utvalg med elementer: Den ene er en elevpopulasjon, og utvalget består av elever i 10-klasse på ungdomsskolen. Den andre er en metaforpopulasjon, og utvalget består av metaforiske uttrykk som finnes i lærebøker i samfunnsfag. Siden jeg er interessert i de ulike elevenes forståelse av de ulike uttrykkene, kan man si at jeg prøver å finne hvordan det ene utvalget med sine karakteristika forholder seg til det andre med sine karakteristika, eller mer presist hvordan enhetene med sine verdier på ulike

¹⁸ Kulbrandstad (1996:29) diskuterer dette mer inngående.

variabler forholder seg til enhetene med sine verdier på noen andre variabler. Utvelgelsen av elevene er beskrevet i 4.2, og utvelgelsen av de metaforiske uttrykkene er beskrevet i 4.3.

Jeg har nærmet meg analysen fra flere ulike vinkler, både med utgangspunkt i elevene – slik som ut fra elevens opplysninger om språklige forhold og ved sammenlikninger av ulike elevgrupper – og med utgangspunkt i de metaforiske uttrykkene – slik som ved å dele inn de metaforiske uttrykkene på forskjellige måter og ved å analysere de oppgavene hvor elevene har høyest feilsvarprosent.

Både elevene og de metaforiske uttrykkene er delt inn i subutvalg. For å lette lesingen har jeg kalt subutvalgene av elever for **grupper**, og når det gjelder de metaforiske uttrykkene, har jeg kalt subutvalgene for **sett**. Denne inndelingen har jeg gjort etter hvilke verdier de to utvalgene har på noen spesielle variabler. Ved å ta utgangspunkt i elevenes besvarelse på spørsmål om morsmål, har jeg etablert to hovedgrupper, elever med norsk som morsmål (Nor-elever) og elever fra språklige minoriteter (LinMin-elever). De sistnevnte elevenes besvarelse på spørsmål om hvilket språk de synes de kan best, danner grunnlaget for inndeling av tre undergrupper av minoritetselever, nemlig elever som mener de kan norsk best (NBest-gruppen), elever som mener de kan norsk og morsmålet like bra (NMmLik-gruppen), og elever som mener de kan morsmålet sitt best (MmBest-gruppen), se kapittel 4.2.1. Disse undergruppene kalles **kompetansegrupper**. Jeg har også delt elever fra språklige minoriteter i grupper etter hvilken skåre de har prestert på oppgavene. Disse undergruppene kalles **prestasjonsgrupper** (se 6.3.2 og 6.3.3).

De metaforiske uttrykkene har jeg kategorisert i ulike sett ut fra forhold som jeg antar påvirker vanskelighetsgraden til uttrykket, både ut fra pragmatiske, innholdsmessige og rent formelle forhold. Siden jeg har valgt å gi elevene en flervalgsoppgave hvor ordene og uttrykkene står i en setning eller en frase, har de metaforiske uttrykkene til en viss grad blitt kontekstualisert. Konteksttypen vil derfor også påvirke uttrykkets vanskelighetsgrad. I tillegg har jeg kategorisert uttrykkene som topp- og bunnoppgaver ut ifra elevenes resultater, både resultatene til dem som har norsk som morsmål, og resultatene til dem som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetselevenes resultater - både gjennomsnittresultatene på enkeltuttrykk, på ulike sett og totalt - er blitt sammenliknet med resultatene til elevene med norsk som morsmål. Jeg har også analysert en del av feilsvarene, særlig der hvor det er høy prosent med feilsvar, for å

søke å avdekke mønstre som igjen kan si noe om elevers strategier i møte med ord og uttrykk. Alle disse analysene har jeg sammenholdt for så – om mulig – å synliggjøre viktige faktorer som bidrar til elevenes forståelse eller misforståelse av alminnelige metaforiske uttrykk som forekommer i samfunnskunnskapsbøker i ungdomsskolen med tanke på fremtidige pedagogiske opplegg spesielt beregnet på elever fra språklige minoriteter.

1.5 Disposisjon av avhandlingen

Avhandlingen er delt i fire deler, og i den første delen (kapittel 1 til 3) er *utgangspunktet* mitt presentert. I dette første kapitlet har jeg lagt fram min egen bakgrunn for studien, først og fremst gjennom prosjektet Lærebokspråk. Jeg har dernest satt studien inn i en ramme, forståelse av ord og uttrykk i lærebøker, som igjen kan plasseres i en snevrere ramme, ordforståelse i andrespråket. Videre har jeg presentert problemstillingen og forklart framgangsmåten. I kapittel 2 legger jeg fram mitt syn på metaforer som jeg har hentet fra den kognitive lingvistikken. Jeg definerer en del uttrykk i den forbindelsen og ser på tidligere forskning som har med forståelse av metaforer å gjøre. I kapittel 3 diskuterer jeg hva forståelse i en andrespråkskontekst innebærer. Del II heter *utforskningen* og består av kapitlene 4 og 5, der jeg viser metoden, samtidig som jeg begrunner en rekke valg. Måten undersøkelsen ble utført på, presenteres i kapittel 4, og valg av variabler og inndeling av de 50 metaforiske ordene og uttrykkene kommer i kapittel 5. Del III viser *resultatene*, først med fokus på ulike elevgruppers skårer totalt og på ulike sett i kapittel 6, og deretter med fokus på elevgruppers skåre på enkeltoppgaver i kapittel 7. Del IV er *konklusjoner og drøfting* og består av bare to kapitler. I kapittel 8 bekrefter og avkrefter jeg hypoteser og i kapittel 9 avslutter jeg avhandlingen. Her tolker og diskuterer jeg det har kommet fram til og peker på behov for videre forskning.

Kapittel 2: Metaforer og metaforiske uttrykk

2.1 Er metaforene overalt?

Mitt spørsmål er altså om elever med et annet morsmål enn norsk har større problemer med metaforiske uttrykk som finnes i lærebøker i samfunnsfag enn elever som har norsk som morsmål. Forutsetningen for dette spørsmålet er at det finnes metaforiske uttrykk i lærebøkene. I denne antagelsen støtter jeg meg blant annet til Lakoff & Johnson (1980) som hevder at metaforer finnes overalt. Dette synet står i motsetning til den tradisjonelle oppfattelsen av at metaforer er noe ekstraordinært, noe som hører til poetisk stil:

We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action

(Lakoff & Johnson 1980:3)

I boka *More Than Cool Reason* fra 1989 presiserer Lakoff og Turner metaforenes allestedsnærværelse slik:

Metaphor is a tool so ordinary that we use it unconsciously and automatically, with so little effort that we hardly notice it. [...]. It is omnipresent [...], accessible to everyone [...], conventional [...], and irreplaceable [...]. It is indispensable not only to our imagination but also to our reason.

(Lakoff & Turner 1989: xi)

Men stemmer dette? Finnes det metaforiske uttrykk i lærebøker? Da jeg henvendte meg til de forskjellige forlagene for å få tilsendt lærebøker i forbindelse med det foreliggende prosjektet, fikk jeg som svar av en forlagsmedarbeider at jeg nok ikke ville finne noen metaforer i bøkene deres, ”for dem har vi luket ut”. Hun mente metaforer var for vanskelig å forstå for elever i grunnskolen, spesielt for minoritetselevne, og at forlaget derfor var bevisst dette valget. Denne uttalelsen bekreftet to av antagelsene mine:

- Vi (og dette inkluderer både ”folk flest”, lærere og fagfolk) mener forskjellige ting med betegnelsen *metafor*¹⁹.
- Folk som har tilknytning til undervisning, har erfaring med at en del spesielle ord og uttrykk (som inkluderer det mange kaller metaforer) kan være vanskelig å forstå for en del elever, særlig for de elevene som ikke har språket som morsmål.

Det er derfor nødvendig å definere begrepet metafor. Ordet kommer fra gresk der *meta* betyr *trans-* og *pherein* betyr *bære*, altså bokstavelig å *bære* eller *å føre over*. I noen tilfeldig valgte leksika står dette om metaforer:

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

(Multimedialeksikon 1997)

- metafor (gr[esk] metafora) ord eller uttrykk som brukes i overført eller billedlig betydning, men uten innledende sammenligningsord ’som’ eller ’lik’. Siden metaforer med sin appell til fantasien er utpreget illusjonsskapende, er de svært vanlige i poetisk personifikasjon og besjeling. Metafor kan være et substantiv, et adjektiv eller et verb, slik de forekommer i nasjonalsangen ”den saganatt som senker drømme på vår jord”, ”blåøyd frihet”, ”Tordenskiold langs kysten lynte”. Enkelte slike uttrykk er i den grad gått inn i vanlig språkbruk at de ikke lenger føles som metaforer, f.eks. forbindelser som ”fjellets fot”, ”fjordarm”, og helt avbleket er metaforen begripe (forstå), som egentlig betyr ”gripe om”, ”fatte om”.

(Kortner, Olaf, Preben Munthe & Egil Tveterås 1980)

¹⁹ For ytterligere å teste om dette inntrykket stemte, bad jeg 65 lærere jeg hadde på et etterutdanningskurs om å krysse av for hvilke ord og uttrykk de ville regne som metaforer. Det inneholdt 23 av de metaforiske uttrykkene jeg har brukt i denne studien og åtte uttrykk som ikke var metaforiske. Av de 23 metaforiske uttrykkene ble 12 regnet som metaforiske av 80 % eller flere, og 16 ble regnet som metaforiske av 60 % eller flere (se tabell V9.13 i vedlegget).

- metaphor [...] 1. A metaphor is an imaginative way of describing something by referring to something else which has the qualities that you want to express. For example, if you want to say that someone is very shy and timid, you might say that they are a mouse. [...].

(Sinclair 1995)

- **MÉTAPHORE** [...] lat[in] d'o[rigine] gr[ecque] metaphora "transposition". Figure rhétorique, [...]. Procédé de language qui consiste à employer un terme concret dans un contexte abstrait par substitution analogique, sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison. [...] La métaphore est à l'origine des sens nouveaux d'un mot.

(Rey-Debove & Rey 2000)

Disse forklaringene peker til sammen på mange viktige sider ved metaforer og dekker sannsynligvis den vanlige oppfatningen. Det vi kan trekke ut av disse forklaringene, er at metaforer forbindes med noe som

- brukes i overført eller billedlig betydning
- har appell til fantasien, er utpreget illusjonsskapende
- er svært vanlig i poetisk språk, spesielt personifisering og besjeling
- kan gå inn i vanlig språkbruk, fører til at ord får ny betydning
- beskriver noe ved hjelp av noe annet

Men disse forklaringene begrenser seg til å si noe om metaforer som et rent språklig fenomen, de sier ikke noe om metaforenes tilknytning til vårt **begrepssystem**. Dette – at metaforene tilhører begrepsverdenen – proklamerte Lakoff & Johnson i 1980 i første avsnitt i *Metaphors we live by*. Der hevdet de nettopp at hele begrepssystemet vårt er metaforisk:

[M]etaphor is typically viewed as characteristic of language alone, a matter of words rather than thought and action. For this reason, most people think

they can get along perfectly without metaphor. We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thoughts and action. Our conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature.

(Lakoff & Johnson 1980:3)

Dette skapte nytt liv i metafordebatten. Riktignok var det flere forskere som allerede hadde pekt på metaforenes kognitive kraft, for eksempel nevner Lipka (1996) at både Weinrich ²⁰ i 1958 og Leisi ²¹ i 1973 hadde understreket at metaforer ikke måtte ses på som isolerte fenomen, men at de måtte ses i sammenheng. Men måten Lakoff & Johnson presenterte oppfatningene sine på, og eksemplene de brukte, gjorde at de skaffet seg oppmerksomhet om sitt konseptuelle metafor-syn ²².

2.2 Erfaring og projisering

Tilhengerne av det konseptuelle metaforsynet – eller av erfaringsrealismen, som blant annet Lakoff kaller den retningen (Lakoff 1987:xv, 265) ²³ – hevder altså at hele vårt konseptuelle system er bygd opp av metaforer. De peker på metaforenes bidrag til å forstå deler av verdenen som ellers er vanskelig tilgjengelig. Dette gjelder spesielt abstrakte begreper som for eksempel *tid, årsak, forståelse, sinne, død*. Når vi snakker eller reflekterer over disse begrepene, bruker vi ord og uttrykk fra andre mer kjente områder eller *domener*. Når vi snakker om begrep som for eksempel 'tid', kan vi bruke uttrykk som *tiden går så altfor fort, jeg gav henne god tid til å bli ferdig, jeg håper jeg snart får tid til å besøke dere, politikken tar det meste av tiden min, i år kommer påsken sent*. Vi **konseptualiserer** tid som om den var en gjenstand som beveger seg og

²⁰ Harald Winrich 1958: "Münze und Wort: Untersuchungen an einem Bildfeld". I H. Lausberg & H. Weinrich (red.): *Romanica. Festschrift für Gerhard Rohlfs*.

²¹ Ernst Leisi 1973: *Praxis der englischen Semantik*. 2. opplag 1985.

²² Som Taylor (2002) uttrykker det: Possibly, one reason for the success of *Metaphors We Live By* has been the fact that the book so readily triggers a feeling of discovery: "Yes, of course all these everyday expressions are metaphorical. It's so obvious! Why didn't I notice that before?" En mer detaljert oversikt over ulike retninger innfor metaforforskningen finnes bl.a. i Gibbs 1994 kapittel 5 og i Jäkel 1997 finnes en gjennomgang av metaforsynet til flere forskere som har kognitive bidrag.

²³ I Lakoff 1988:120 kalles retningen erfaringskognisjon (*experientialist cognition*), og i Lakoff og Johnson 1999:172 kalles retningen erfaringsstilmærmingen (*the experiential approach*), Stjernfelt (1997:152) bruker *experientialisme* på dansk, Teigland (2001) velger *erfaringsbasert syntese* som norsk betegnelse (etter Lakoff & Johnsons (1980:192) *experientialist syntehesis*).

kan manipuleres på forskjellige måter: den kan gis bort, tas fra en, mottas og mangle, den kommer til en på ulike måter, og den går fra en på ulike måter. Stort sett anses denne gjenstanden som verdifull.

'Forståelse' konseptualiserer vi som 'syn', vi har uttrykk som *jeg ser poenget ditt, hva slags syn har du på saken, han er blind for andres synspunkter osv.* 'Ideer' konseptualiserer vi som objekter som vi fanger i hendene når vi oppfatter dem, eller ikke fanger når vi ikke forstår: *han fikk tak i det jeg sa med en gang, det grep han fort, det gikk over hodet på meg.*

Et sentralt begrep hos Lakoff og Johnson er 'mapping' som på norsk kan oversettes med **projisering**, overføring eller avbildning²⁴. Med projisering menes det settet med iboende likheter som finnes mellom to konseptuelle domener, slik som for eksempel mellom kjærlighetsdomenet og reisedomenet (en metafor de kaller LOVE-AS-JOURNEY)

LOVE-AS-JOURNEY mapping is a set of ontological correspondences that characterize epistemic correspondences by mapping knowledge about journeys onto knowledge about love.

(Lakoff 1993:207).

Denne projiseringen gjør at vi både bruker språklige uttrykk fra et domene og at vi trekker slutninger etter mønster fra dette domenet når vi tenker på eller snakker om et annet domene. Det første domenet kalles **kildedomenet**, det domenet er kjent og gir oss begrepene. Det andre domenet, **måldomenet**, er det vi ønsker å si noe om, som vi trenger å danne begreper til. Når vi konseptualiserer tiden som et objekt, er objektet et begrep som hører til kildedomenet (et **kildebegrep**) og tiden et begrep som hører til måldomenet (et **målbegrep**). I mange tilfeller viser kildebegrepet til noe konkret, men motsetningen abstrakt-konkret dekker ikke helt. Det er riktigere å si at kildebegrepet viser til menneskets mest grunnleggende, biologiske og **kroppslige erfaringer**, det som lett kan sanses, og det er ikke nødvendigvis det samme som det konkrete i betydningen 'det gjenstandsaktige'.

Med utgangspunkt i de mer eller mindre allmenne forståelsene, som jeg har gitt noen eksempler på, formulerer Lakoff og Johnson en rekke maksimer som illustrerer hva som

²⁴ Jeg bruker disse norske oversettelsene om hverandre i teksten, variasjonen er derfor stilistisk og ikke semantisk motivert.

projiseres når vi bruker de alminnelige metaforene, de ”vi lever etter” i hverdagen, for eksempel LOVE IS A JOURNEY, TIME IS SOMETHING MOVING, TIME IS A RESOURCE, ANGER IS HEAT, UNDERSTANDING IS SEEING, UNDERSTANDING IS GRASPING, PASSIONATE IS HOT m.m. (alle L&J)²⁵.

Projiseringen er i mange tilfeller konvensjonell, slik som i eksemplene med FORSTÅELSE-SOM-SYN, IDÉER-SOM-OBJEKTER og KJÆRLIGHET-SOM-REISE, i den forstand at det er den måten man vanligvis konseptualiserer disse begrepene på. Metaforer bidrar til en forståelse av et fenomen (målet) gjennom et annet (kilden). Definisjonen på en metafor er nettopp at det er en konseptuell projisering fra et kildedomenet til et måldomenet

[...] the metaphor can be understood as a mapping (in the mathematical sense) from a source domain [...] to a target domain [...].

(Lakoff 1993: 206-207)

2.3 Metaforer og metaforiske uttrykk

Det er altså konseptualiseringene Lakoff og Johnson kaller **metaforer**, det at vi forstår et fenomen gjennom et annet, kjent fenomen. De kjente domenenene²⁶, slik som reisedomenet, synsdomenet, temperaturdomenet er eksempler på kildedomenet, og de domenenene som de sier noe om, slik som kjærlighetsdomenet, tidsdomenet, forståelsesdomenet, er eksempler på måldomenet. De språklige uttrykkene som viser til disse begrepene, slik som uttrykkene *tiden går altfor fort, jeg ser poenget ditt, hun kokte av raseri* kalles **metaforiske uttrykk**. Altså er metaforene del av begrepsverdenen, det vi finner i den språklige verdenen, er de språklige realiseringene, det vil si de metaforiske uttrykkene.

²⁵ Jeg bruker Lakoff & Johnson notasjoner fra 1980 (og senere blant annet brukt i Lakoff 1987, Lakoff 1993, Lakoff & Turner 1989, Grady 1997b) ved å skrive metaforene med versaler på formen 'X ER Y' eller 'X-SOM-Y', hvor x viser til måldomenet og y til kildedomenet. Kildehenvisninger til metaforene står med initialer, slik at L&J står for Lakoff og Johnson, JG for Grady og AG står for dem jeg har formulert selv. Nå er det mange metaforer som er felles hos Lakoff & Johnson og Grady, dette reflekter altså bare hvor jeg har hentet dem. Hvis det ikke står noen henvisning, er det L&J.

²⁶ Sjernfeldt (1997:152) viser til Engberg-Pedersens (1995) kritikk av den uklare bruken av domene i Lakoffs arbeider ”eksemplene på domæner strækker sig lige fra metafysiske kategorier som tid og rum, over sansekvaliteter (farver, lyde etc.) og neuropsykologiske kategorier (motorik) til kulturelle praksisformer (rejse, elske etc.”).

The term metaphorical expression refers to a linguistic expression (a word, a phrase, or sentence) that is the surface realization of such a cross-domain mapping (this is what the term metaphor referred to in the old theory).

(Lakoff 1993: 203)

Dette skillet mellom metaforer som altså hører til begrepsverdenen, og det språklige uttrykket som de kommer til syne igjennom - altså den språklige realiseringen - er viktig. Derfor er det brukt ulike betegnelser. I mitt prosjekt er det spesielt viktig å være seg dette skillet bevisst, for det er metaforene som

- viser likheter mellom språk, de metaforiske uttrykkene kan ofte være forskjellige
- bidrar til å redusere arbeidet med å lære seg nye betydninger av tilsynelatende ubeslektede ord og uttrykk på et andrespråk

Fordi dette skillet ikke alltid har vært tydelig i tidligere diskusjoner, kan det til tider være vanskelig å forstå hva forskerne har referert til.²⁷

Andre forskere (for eksempel Cameron 1999, 2003) bruker betegnelsene *begrepsmetafor* (conceptual metaphor) og *språklig metafor* (linguistic metaphor) for å skille mellom de to nivåene. I denne avhandlingen veksler jeg mellom å bruke betegnelsene *metafor* og *begrepsmetafor* om det som hører til det konseptuelle nivået. Disse betegnelsene er altså synonyme. Jeg bruker både *språklig metafor* og *metaforisk uttrykk* synonymt med det Lakoff (1993) kaller *metaphorical expressions*, altså er dette betegnelser om fenomenen på det språklige nivået. Men i noen tilfelle skiller jeg mellom *metaforiske ord* og *metaforiske uttrykk* der dette skillet er viktig, og samlet kalles de også **metaforiske elementer**. Når *metaforiske uttrykk* bare betyr 'metaforiske elementer som består av flere ord' og når det også inkluderer 'metaforiske ord', kommer fram av sammenhengen.

Betegnelsene *kilde* og *mål*, som blant annet erfaringsrealistene bruker, har også sine motsvarigheter i annen terminologi. Richards (1936) brukte betegnelsene *Vehickle* og *Tenor* om

²⁷ Steen (1997:58) hevder for eksempel at i metafordiskusjonen på 70-tallet ble det vesentlig brukt bildemetaforer (se under) og poetiske metaforer som eksempler i stedet for de systematiske begrepsmetaforene, noe som gjorde at metaforenes begrepsmessige status heller ikke ble fokusert.

henholdsvis kildeuttrykk og måluttrykk og kalte relasjonen mellom dem *Ground*. Denne terminologien brukes fortsatt, men *Tenor* er oftest erstattet med *Topic* (blant annet av Cameron 1999, 2003). Denne terminologien er også brukt på skandinavisk, skrevet for eksempel som *vehikkel*, *topikk* og *grunn*²⁸. Lakoff og Johnson har ingen egen betegnelse på 'Ground', men snakker generelt om *the grounding of the metaphors*, som altså generelt er erfaringer i dagliglivet²⁹.

Når ord og uttrykk brukes i sine kildedomener, altså når vi sier at *vannet koker*, eller når to personer *står langt fra hverandre på en fotballkamp* sier man at gjerne at de brukes i en **konkret** eller med en **bokstavelig** betydning. Selv om begge disse betegnelse kan kritiseres for å gi andre assosiasjoner enn dem det legges opp til i den kognitive lingvistikken, er det disse jeg bruker videre, altså synonymt med ordenes og uttrykkenes **ikke-figurlige** betydning.

2.3.1 Ulike typer metaforer definert ut ifra ulike kriterier

I erfaringsrealistenes arbeider forekommer det en rekke benevnelser på ulike konseptuelle metaforer som viser til forskjellige kategorier av dem. I Lakoff & Johnson (1980) brukes benevnelser som *structural metaphor*, *ontological metaphor*, *idiosyncratic metaphor*³⁰ og *orientational/ spatializational metaphor*, i Lakoff (1987) finner vi også *conventional metaphor*, *event-structure metaphor*, *novel metaphor*, *image/one-shot metaphor* og *generic-level metaphor*. I Lakoff & Turner (1989) utvides benevnelser med *basic/general metaphor*, *poetic metaphor*, *composite/complex metaphor*. Grady (1997b) introduserer *primary metaphor* og *compound metaphor*, mens Kövecses (2002) bruker benevnelser som *simple* og *complex metaphor* og *megametaphor*. Det er ganske uklart hvordan alle disse typene forholder seg til hverandre. Kövecses (2002) rydder imidlertid noe opp i betegnelse og klassifiserer metaforer i henhold til forskjellige kriterier:

²⁸ Oversettelsen *vehikkel* er hentet fra Haukaas (1990) og *grunn* (egentlig dansk *grund*) er hentet fra Johansen (1997).

²⁹ Begrunnelsene for selve metaforteorien er 1) The systematicity in the linguistic correspondences. 2) The use of metaphor to govern reasoning and behavior based on that reasoning. 3) The possibility for understanding novel extensions in terms of the conventional correspondences (Lakoff 1993:210).

³⁰ Denne betegnelsen bruker Lakoff og Johnson riktignok om usystematiske og isolerte metaforer som "[...] do not interact with other metaphors, play no particularly interesting role in our conceptual system, and, hence are not metaphors that we live by", og mener at hvis noen metaforer burde kalles døde, så er det disse (Lakoff & Johnson 1980:55)

[T]here are distinct kinds of conceptual metaphor and [...] it is possible to classify metaphors in a variety of ways. These include classifications according to the conventionality, function, nature, and level of generality of metaphor. [...] It is possible to classify metaphors in several other ways, but these are the ways that play an especially important role in the cognitive linguistic view.

(Kövecses 2002:31)

I tillegg kategoriserer han metaforene ut fra kompleksitet som enkle og komplekse. I det følgende vil jeg legge Kövecses kriterier til grunn for inndelingen for å komme fram til en hensiktsmessig inndeling med norsk terminologi.

Konvensjonalitet

En inndeling etter konvensjonalitet indikerer hvor vanlige metaforene er i dagligdags språkbruk i et språksamfunn. Både begrepsmetaforer og metaforiske uttrykk kan være vanlige eller uvanlige. Mange uttrykk som av erfaringsrealistene vil regnes som metaforiske, vil ikke regnes som metaforiske av morsmålsbrukere³¹. Noen vil kanskje også regnes som klisjer. Det er lett å finne eksempler på vanlige og uvanlige metaforiske uttrykk, litt verre er det å finne eksempler på uvanlige metaforer, (Kövecses (2002:32) foreslår LIFE IS A MIRROR). Kombinasjonen uvanlig begrepsmetafor, men tilhørende vanlig metaforisk uttrykk, er umulig fordi hvis metaforiske uttrykk er vanlige, så bunner de nettopp i en vanlig begrepsmetafor. Dette hevder også Lakoff & Turner:

Any discussion of the uniqueness or idiosyncrasy of metaphor must therefore take place on two levels: the conceptual level and the linguistic level. A given passage may express a common conceptual metaphor in a way that is linguistically either commonplace or idiosyncratic. An idiosyncratic conceptual metaphor is another matter. By its very nature, it cannot yet be deeply conventionalized in our thought, and therefore its linguistic expression will necessarily be idiosyncratic in at least some

³¹ Se fotnote 19 og tabell V9.13 i vedlegget.

respect. Modes of thought that are not themselves conventional cannot be expressed in conventional language. In short, idiosyncrasy of language may or may not express idiosyncrasy of thought, but idiosyncratic thought requires idiosyncratic language.

(Lakoff & Turner 1989:50)

Konvensjonelle metaforer og **nye metaforer** kan anses å være ytterpunkter på en slik konvensjonalitetsskala. Slik er det med flere av klassifiseringene, de inngår i en gradering, snarere enn i dikotomier:

It is important to avoid simpleminded dichotomies when talking about metaphor. Metaphors have many statuses. One cannot just talk of them as being basic versus nonbasic, poetic versus everyday, conventionalized versus nonconventionalized, and so on. Metaphors differ along many parameters, and often the difference is a matter of degree.

(Lakoff & Turner 1989:55)

Idiosynkratiske metaforer plasseres her på konvensjonalitetsskalaen, men denne betegnelsen sier mer om utbredelsen (altså hvor metaforen brukes) enn om hvor ny den er (altså når den dukket opp). Men det ligger også i denne betegnelsen at slike metaforer er uvanlige. Språkhistorisk sett vil mange ord og uttrykk utvikles fra å være nye eller idiosynkratiske metaforer til å bli konvensjonelle, de gjennomgår en konvensjonalisering (se kapittel 2.4).

Funksjon

Denne klassifiseringen tar utgangspunkt i hva slags kognitiv funksjon en metafor har. Både **strukturmetaforer**, **ontologiske metaforer** og **orienteringsmetaforer** plasseres her³². Jeg har allerede gitt flere eksempler på strukturmetaforer, slik som LOVE IS A JOURNEY, TIME IS SOMETHING MOVING, ANGER IS HEAT, UNDERSTANDING IS SEEING. Kildedomenet i slike metaforer bidrar med en frodig eller detaljert kunnskapsstruktur til målbegrepet, det hjelper

³² Goatlys betegnelse *root analogy* (Goatly 1997) hører også hjemme her.

altså virkelig brukeren til å forstå et begrep gjennom et annet, slik som å forstå tiden som et objekt som beveger seg.

Ontologiske metaforer bidrar ikke med en tilsvarende frodig kunnskapsstruktur, men de indikerer hvilken ontologisk status en metafor har, det vil si om målbegrepet for eksempel blir sett på som substans eller objekt.

Understanding our experiences in terms of objects and substances allows us to pick out parts of our experience and treat them as discrete entities or substances of a uniform kind. Once we can identify our experiences as entities or substances, we can refer to them, categorize them, group them, and quantify them – and, by this means, reason about them.

(Lakoff & Johnson 1980:25)

Et eksempel på en ontologisk metafor er THE MIND IS A MACHINE (L&J), det vil si den indikerer at vi ser på hjernen (som egentlig er en vag størrelse for oss) som et fysisk objekt som produserer noe. Ontologiske metaforer kan utdypes nærmere gjennom det som er klassifisert som strukturmetaforer.

Orienteringsmetaforer bidrar med enda mindre kunnskapsstruktur, men deres hensikt er å gjøre et sett med målbegreper koherente eller like. De fleste metaforene har med romlige begreper å gjøre, derav betegnelsen orienteringsmetaforer (også kalt *spatial metaphors* for eksempel i Lakoff & Johnson 1980). De forekommer gjerne i par, slik som MORE IS UP, LESS IS DOWN, HAPPY IS UP, SAD IS DOWN, og de har en evaluerende funksjon.

Metaforer kan ha både kunnskap og bilder som utgangspunkt. Med bilder menes da ulike figurer eller former, slik som beholder, bane, kontakt, retning (slik som opp-ned, ut-inn, sentrum-periferi), bevegelse, kraft. Det er ikke kunnskapselementer som blir projisert i disse **bildeskjemaene** (*image-schema*), men heller strukturelementer. Disse strukturene er også slike vi har god erfaring med i hverdagen, for eksempel gjennom fysiske objekter vi er i kontakt med, erfaringen med egen kropp både som beholder og som utsatt for krefter og så videre. Disse bildeskjemaene strukturerer mange av våre abstrakte begreper metaforisk og er utgangspunkt for andre begrep (se 2.3.2 for flere eksempler).

Det finnes også en annen type bildebaserte metaforer som er mye mer detaljerte og frodige. De bruker ikke bildeskjemaer, men detaljerte bilder og kalles **bildemetaforer** (*image metaphors*). De er dannet ved at to bilder korresponderer slik som i Lakoff & Turners eksempel fra André Bretons dikt i engelsk oversettelse *My wife [...] whose waist is an hourglass* (Lakoff & Turner 1989) eller et mer prosaisk eksempel som *bilringene mine skal bort før badesesongen*. Disse metaforene kalles også *one-shot metaphors*.

Spesifisitet

Begrepsmetaforer kan også klassifiseres i henhold til spesifisitet, det vil si de kan være på et generelt (også kalt generisk) eller spesifikt nivå. Metaforer som LOVE IS A JOURNEY, TIME IS SOMETHING MOVING er **spesifikke**, mens eksempler på **generelle** metaforer er STATES ARE LOCATIONS, CHANGES ARE MOVEMENTS, EVENTS ARE ACTIONS, GENERIC IS SPECIFIC & THE GREAT CHAIN METAPHOR (alle L&T)³³. De generelle metaforene (generalmetaforene) kan altså ses på som overordnet strukturmetaforene eller vi kan si at strukturmetaforene videreutvikler generalmetaforene ved å spesifisere dem. Konvensjonelle, spesifikke metaforer går også under betegnelsen **basismetaforer** (Lakoff & Turner 1989:81).

Kompleksitet

Kövecses **enkle** og **komplekse** metaforer er parallelle til Gradys **primære** og **sammensatte** metaforer, men de er ikke helt samsvarende. Gradys primærmetaforer danner riktignok basisen for sammensatte metaforer, men det er den begrepsdannende funksjonen som er motivering for hans kategorisering, (dette behandles videre i 2.3.4).

Kövecses (2002:117) legger vekt på oppbyggingen av metaforene når han betegner dem som enkle eller sammensatte. Et eksempel på en sammensatt metafor hos han er THEORIES ARE BUILDINGS fordi den består av metaforene ABSTRACT CREATION IS PHYSICAL BUILDING, ABSTRACT STRUCTURE IS PHYSICAL STRUCTURE, ABSTRACT STABILITY IS PHYSICAL STRENGTH, som han da regner for enkle. De enkle metaforene karakteriserer en rekke målbegreper. Vi finner for eksempel de nettopp nevnte enkle metaforene også i de sammensatte metaforene ECONOMIC SYSTEMS ARE BUILDINGS, RELATIONSHIPS ARE BUILDINGS, LIFE IS A

BUILDING. Enkle metaforer er altså ofte abstrakte, generelle metaforer. Et annet eksempel på en enkel metafor hos Kövecses er THE INTENSITY (OF A SITUATION) IS THE INTENSITY OF HEAT. Den er del av flere komplekse metaforer som ANGER IS FIRE, LOVE IS FIRE, CONFLICT IS FIRE, ARGUMENT IS FIRE. De enkle metaforene bidrar altså med det mest sentrale i projiseringene, slik at det er den intense varmen (*heat*) i brannen som er det sentrale i overføringene i de komplekse metaforene.

2.3.2 Metaforens motivering

Lakoff og Johnson hevder at opphavet for mange av metaforene er våre dagligdagse erfaringer. Disse erfaringene brukes til å begripe eller konseptualisere ideer som ikke så lett lar seg uttrykke, ideer som på mange måter er mer abstrakte eller i hvert fall mindre tilgjengelige for oss³⁴. Siden kroppen vår er den mest dominerende aktøren i erfaringene som vi får i hverdagen, spiller kroppen en viktig rolle når vi konseptualiserer. Derfor kan vi si at vår forståelse av verden er legemlig (*embodied*), den vokser ut av bevegelsene og interaksjonen vår i ulike fysiske omgivelser. Disse kroppslige aktivitetene er strukturerte på den måten at det foreligger ulike mønstre som gjentas, og forskjellige former og andre regelmessigheter som hjelper oss i å organisere erfaringene på en forståelig måte. Erfaringene organiseres ved å plasseres i skjema etter hvert som vi møter dem, og vi bruker disse bildeskjemaene når vi trenger å forstå og reflektere over verden. Eksempler på bildeskjemaer som vi jevnlig bruker i organiseringen, er skjemaer for beholdere (*containers*), kraft (*force*), baner (*paths*), forbindelser (*links*), sykluser (*cycles*), skalaer (*scales*)³⁵.

Årsaken til at ett spesielt domene brukes for å forstå et annet, hevder erfaringsrealistene ligger i menneskets måte å orientere seg i verden på, nemlig det at vi går fra det kjente til det ukjente. Derfor bruker vi de erfaringene vi har, det vil si erfaringene fra dagliglivet for å forstå mer komplekse fenomen. Chris Johnson hevder for eksempel at metaforen Å FORSTÅ ER Å SE kommer av at vi som barn starter med å forstå bare det vi ser (Johnson 1999a, 1999b). Han

³³ Vi kunne kanskje kalle disse *spesialmetaforer* og *generalmetaforer* på norsk, da får vi i hvert fall tydelig fram det overordnede aspektet ved 'general metaphors'.

³⁴ Grady hevder at målbegrepene bare er mer abstrakte i den betydning at de mangler innhold en kan forestille seg, at de er "less strongly associated with specific sensory experience" De er ikke abstrakte i betydningen av at de er resultat av "sophisticated reasoning and invention" slik som for eksempel begrepet 'rettferdighet' er (Grady 1997b:28).

³⁵ Se Johnson (1987) kapittel 5, for en videre diskusjon av bildeskjemaene.

viser at i barns begrepsutvikling er det begrepet som *forstå* viser til, sammenfiltret med det begrepet som *se* viser til. Etter hvert som barnet får mer erfaring, blir begrepene differensiert og de blir til slutt til to ulike begrep slik de er hos voksne. Han ser altså på begrepsutviklingen i dette tilfelle som en utvikling fra et sammenfiltret begrep til differensierte begrep, og ikke som en utvidelse av et begrep fra ett domene til et annet.

Nettopp fordi metaforene har sitt opphav i menneskets erfaringer og spesielt erfaringer med egen kropp i vanlige omgivelser³⁶, og fordi de fleste slike grunnleggende erfaringer må antas å være felles for menneskeheten, vil mange av metaforene være universelle eller i det minste utbredt i mange kulturer. Metaforen Å FORSTÅ ER Å SE er en slik utbredt metafor, og uttrykk for den finnes i mange språk (se for eksempel Sweetser 1990 for en nærmere redegjørelse for etymologien til *see*). Men det betyr ikke nødvendigvis at alle de ulike uttrykksmåtene finnes i disse språkene eller at de er like. For eksempel finnes ikke uttrykket *å føre noen bak lyset* på engelsk selv om begrepsmetaforen Å FORSTÅ ER Å SE, som dette uttrykket hører til, finnes. Mange andre metaforiske uttrykk viser at denne metaforen er svært produktiv, og ligger til grunn for svært frekvente uttrykk slik som *I see what you mean*, *Let's see what we'll do* (se videre diskusjon i 2.3.5).

Siden metaforene hjelper oss til å forstå abstrakte begrep som ellers er vanskelig å begripe, kan vi si at de er til hjelp for forståelsen. Selv om en har tilgang til andre ikke-metaforiske måter å uttrykke et fenomen på, er det metaforen som hjelper oss til å forstå begrepet, den er sentral i selve begrepsdannelsen. Uttrykkene *å være enig* og *å være uenig* (som også kommer av *å være en*, *å enes*) kan forklares med at noen mener det samme, noen mener noe annet, men en videre presisering eller forklaring gjøres ved hjelp av uttrykk som *stå på samme side*, *stå sammen i en sak*, *stå langt fra hverandre* og så videre som inngår i metaforen Å VÆRE ENIG ER Å VÆRE PÅ SAMME STED (AG³⁷), Å VÆRE ENIG ER Å UTGJØRE EN ENHET (AG)

Hvis man legger erfaringsrealistenes definisjon av metaforer til grunn, er det ikke like sikkert at bruk av metaforer og metaforiske uttrykk gjør en tekst vanskeligere. Bruk av metaforer kan også gjøre en tekst enklere, eller kanskje de til og med er uunnværlige for at teksten skal kunne forstås. At metaforene var uunnværlige, hevdet Lakoff & Johnson i 1980:

³⁶ Erfaring med *body in space* som det også kalles.

³⁷ Notasjon: se fotnote 25.

Metaphor is one of our most important tools for trying to comprehend partially what cannot be comprehended totally: our feelings, aesthetic experiences, moral practices and spiritual awareness.

(Lakoff & Johnson 1980:193)

I 1999 holder de fast ved denne sentrale posisjonen til metaforene:

Can we think about subjective experience and judgment without metaphors? Hardly. If we consciously make the enormous effort to separate metaphorical from non-metaphorical thought, we probably can do some very minimal and unsophisticated non-metaphorical reasoning. But almost no one ever does this, and such reasoning would never capture the full inferential capacity of complex metaphorical thought.

(Lakoff and Johnson 1999:59)

Derfor kan vi ikke hevde at det er metaforer generelt som gjør en tekst vanskelig å forstå. Men det kan være enkelte metaforer som er mer kulturspesifikke eller snarere enkelte metaforiske realiseringer av ellers kjente metaforer som kan være ugjennomsiktige og følgelig vanskelige å gripe innholdet i. Dette kommer jeg tilbake til i 2.3.5.

2.3.3 Metaforer og idiomer

Hva skiller så metaforiske uttrykk fra idiomer? Prefikset *idio-* kommer fra gresk *idios* som betyr *egen, særegen*, og i Landrø & Boye Wangensteen (1986) står det at *idiom* kommer fra fransk og har betydningene

- vending, uttrykksmåte som er spesiell for et språk
- dialekt, språk

Det står også at *idiomatisk* betyr ”som er særegen for et språk, ekte, genuin”. Av det skulle det følge at et norsk idiomatisk uttrykk er noe som er særegent for norsk eller en genuin måte å bruke norsk på. At et idiomatisk uttrykk nødvendigvis må være særegent i den betydning at man ikke finner tilsvarende uttrykk i et annet språk (bortsett fra det selvsagte at det er ikledd norsk språkdrakt og ikke en svensk eller fransk og følgelig bare finnes i norsk), stemmer ikke

alltid. Det er mange uttrykk som kalles idiomatiske, som finnes i flere språk slik som *aldri si aldri* (*never say never, man soll niemals nie sagen*), *miste hodet* (*lose one's head, den Kopf verlieren, perdre la tête*). At det er en genuin måte å bruke norsk på, er selvfølgelig riktig, men det skiller jo ikke idiomatiske uttrykk fra andre ord eller uttrykk i språket. I faglig litteratur legges det gjerne til at et idiomatisk uttrykk er ikke-komposisjonelt, og med dette menes det at uttrykket har én betydning som ikke uten videre kan sluttes ut fra kombinasjonen av de enkelte ordene. Men denne forklaringen brukes også ofte om metaforiske uttrykk.

Idiom og idiomatisk uttrykk brukes om hverandre, i hvert fall i betydningen 'språklig vending som ikke kan tolkes direkte ut fra enkeltordene'. I dette ligger det at det dreier seg om fraser, ikke om enkeltord. Det vil si at man kaller hele frasen idiomatisk, eller sier at frasen er et idiom og ikke plukker ut enkeltord. En begrepsmetafor er en betydningsoverføring fra ett begrepsdomene til et annet, og et metaforisk uttrykk er den språklige realiseringen av en slik overføring. Et metaforisk uttrykk kan følgelig bestå både av flere ord og av et enkeltord. Fordi det er så vanskelig å avgrense idiomer og metaforiske flerorduttrykk fra hverandre, er det enkleste ikke å skille mellom metaforiske og idiomatiske uttrykk og kalle alle metaforiske. Mange av idiomene hører jo til en begrepsmetafor. Men betegnelsen metaforisk uttrykk passer dårligere i forbindelse med fastspikrede uttrykk hvor tilhørighet til en begrepsmetafor er svært fjern, slik som uttrykk av typen *med nød og neppe, i sin tid, det går ikke an*, altså det man også kunne kalle vanlige kollokasjoner. Slike uttrykk kler betegnelsen idiomer bedre, men også her vil det være glidende overganger, og folk vil ha ulik evne til å se motiveringen for uttrykket.

En måte å presisere forskjellen mellom betegnelsene på er den pragmatiske. Metaforiske uttrykk har med betydning å gjøre, idiomatiske uttrykk har med form å gjøre. Parallelt med at metaforiske uttrykk er et spørsmål om grad (Grady, Oakley & Coulson 1997), vil også et idiomatisk uttrykk være mer eller mindre idiomatisk i betydningen og mer eller mindre spesielt i formen. Dette blir i hvert fall min løsning: Ikke alle metaforiske uttrykk er idiomer og ikke alle idiomer er metaforiske uttrykk, men en del uttrykk er både metaforiske og idiomatiske. I og med at det er forståelse og dermed betydning av uttrykkene som er det overordnede i denne avhandlingen, bruker jeg altså betegnelsen metaforiske uttrykk eller språklige metaforer (som begge inkluderer både ord og uttrykk som er metaforiske) om begge deler, hvis jeg ikke oppsummerer andre forskere som bruker betegnelsen idiomer.

2.3.4 Primærmetaforer

Grady (1997b) presenterer en interessant dekomposisjon av metaforene, det vil si han søker å finne fram til det han kaller **primærmetaforer** (primary metaphors), som andre metaforer er bygd opp av. Han gjennomgår i avhandlingen sin en rekke metaforer – blant annet mange av Lakoff & Johnsons metaforer – og diskuterer hvilke som kan regnes for primære og hvilke som må regnes for **sammensatte** (compositional). Gode eksempler på primærmetaforer, som også finnes i Lakoff & Johnsons presentasjon, er CHANGES ARE MOTIONS, STATES ARE LOCATIONS og DIFFICULTY IS HEAVINESS.

Fra et språksammenliknende perspektiv er begrepet primærmetaforer spesielt interessant. Det må forstås slik at primærmetaforer er metaforer som er grunnleggende i menneskets begrepsdannelse, og dermed burde man kunne anta at de er universelle. Med andre ord: primærmetaforer kan sees på som velkjente verktøy mennesker bruker når de skal forholde seg til noen abstrakte fenomener (i den erfaringsrealistiske betydning se kapittel 2.2, side 19), og det burde derfor være like naturlig for alle – uansett morsmål – å bruke disse. Spørsmålet er da hvilke språklige uttrykk disse primærmetaforene realiseres gjennom.

Grady introduserer begrepet **primærscener** (primary scenes) og **subscener** (subscenes) for å forklare primærmetaforenes motivering. Ved at enkelte aspekt ved en situasjon stadig gjentar seg, blir sammenhengen mellom disse aspektene assosiert med hverandre og representert kognitivt, og denne kognitive representasjonen av disse assosierte aspektene kalles en primærscene.

A primary scene is a cognitive representation of a recurring experience type which involves a tight correlation between particular aspects of the experience

(Grady 1997b: 86)

I vår erfaring finnes det altså en rekke episoder, og i disse episodene er det noen fenomen som blir representert kognitivt i det som kalles primærscener og som motiverer primærmetaforene. Slike representasjoner trekker fram enkelte fenomen ved episoden snarere enn andre. For eksempel er det en rekke detaljer ved spising som kunne listes opp, slik som smaken på maten, kroppsstillingen og temperaturen. Men det er selve handlingen å svelge som Grady trekker fram som motivasjon for metaforen ACCEPTING IS SWALLOWING. Han argumenterer med at

den fysiske handlingen ' svelging ' er knyttet til den kognitive handlingen ' beslutning ' (for når vi er oss bevisst svelgingen – og altså erfarer den – foregår det samtidig en beslutning om å svelge, om ikke å beholde maten i munnen).

In many of the cases where we are aware of the swallowing, and therefore can be said to experience it, the physical act is accompanied by and tightly correlated with a cognitive act – a low-level decision – and this act forms another distinguishable aspect of the experience.

(Grady 1997b:86).

Disse handlingene assosieres med hverandre og representeres som en primærscene. Hver av disse handlingene er avgrensede og kalles subscener. Grady hevder at det er subscenene som er velkjente, de er hverdagslige og inneholder allmenne erfaringer.

Primærmetaforene har et kildebegrep (for eksempel ' svelging ') og et målbegrep (for eksempel ' akseptering '). Kildebegrepene har mer sanseinnhold enn målbegrepene. Målbegrepene har lite bildeinnhold, men det vil ikke si at de er sofistikerte, abstrakte begrep. Derimot refererer de til de mest fundamentale aspektene av vårt kognitive maskineri, slik som følelser (for eksempel ' ønske ' og ' sinne ') og evnen til å gjøre oss opp meninger om fenomen som ' kvantitet ' og ' likhet '. Altså er Gradys kilde- og målbegrep i forbindelse med primærmetaforene mer begrensede størrelser enn mange av dem som Lakoff og Johnson viser til.

Gradys dekomposisjon har imidlertid etter mitt skjønn i noen tilfeller et forklaringsproblem ved at selve motiveringen for metaforene blir uklar. Fra erfaringsrealistenes synspunkt er det nettopp vår erfaring som motiverer metaforer

[...] we feel that no metaphor can ever be comprehended or even adequately represented independently of its experiential basis.

(Lakoff & Johnson 1980: 19)

Som små barn erfarer vi for eksempel at foreldrekjærlighet ledsages av kroppsvarme (derav AFFECTION IS WARMTH), eller at det å forstå noe henger sammen med det å se noe (derav UNDERSTANDING IS SEEING), men når primærmetaforene blir så abstrakte (i betydningen generelle, eller som ikke har med gjenstander som er synlige å gjøre) som tilfelle er med

Gradys metafor som ORGANIZATION IS PHYSICAL STRUCTURE, forutsetter det at man er i stand til å abstrahere eller se utover de konkrete eksemplene for å forstå dem. Da må man forutsette at vi er utstyrt med noen kognitive mekanismer som gjør at vi trekker analogier og ser likheter til tross for at de vises i ulike situasjoner. Dette er sannsynlig, men slike ferdigheter må nødvendigvis være av en annen type og utvikles senere enn det å erfare at to ting stadig vekker skjær samtidig³⁸.

Gradys primærsener går på tvers av domener som reising, matlaging og lignende. For eksempel vil matlaging ofte innebære løfting av tunge objekter (som en kjele med vann), bevegelse fra sted til sted (som mellom komfyren til bordet til benken), mengdeutmåling (som å tilsette en viss mengde væske). Disse aktivitetene er eksemplarer av mer generelle kategorier (av løfting, bevegelse mot et mål osv.) og er basis for begrepsmetaforer, men de er ikke sentrale for mat-domenet. Det er altså ikke komplekse domener som direkte motiverer begrepsmetaforene, men heller erfaringene på et mer lokalt nivå

While the broad domain can serve as a useful tool for identifying linguistic expressions which are metaphorical rather than literal, we need different tools to allow for finer-grained analyses of metaphors and their experiential correlates.

(Grady 1997b:176)

Riktignok er jeg i tvil om dekomposisjonen av metaforene i alle tilfellene gjør motivering mer erfaringsorientert, eller om de subscenene han viser til, er like velkjente. Likevel går jeg ikke inn i den diskusjonen her, men tar med meg Gradys tankegang om at noen metaforer er mer grunnleggende enn andre (altså burde de være enklere å forstå), og noen er mer sammensatte, og at dette kan relateres til alminnelig, menneskelig erfaring. Men en sammensatt metafor er ikke ensbetydende med en vanskelig metafor. Om en metafor er vanskelig vil komme an på hvor gjennomsiktig den er, og om den er knyttet til erfaringer på mer lokalt nivå, altså til det Grady kaller subscener.

Årsaken til den tette koblingen mellom to domener er enkel: Vi bygger opp vår begrepsverden gjennom det vi ser og opplever rundt oss i dagliglivet. Som barn får vi en rekke

³⁸ Dette kaller Christopher Johnson (1997) *conflation*, og denne sammenkoblingen av to fenomen regnes for primærmetaforenes opphav, se også Lakoff & Johnson (1999:46).

erfaringer fra enkle hendelser rundt oss, og disse erfaringene bruker vi videre for å forstå det som er mindre enkelt. Barnet starter antagelig med å se ulike objekter og hendelser og går videre til å forstå dem ved å se dem. Senere kan barn forstå objektene og hendelsene uten å se dem. Chris Johnson har undersøkt hvordan små barn bruker verbet å se. Han har analysert Clarks Shem-korpus og finner at barnet først bruker *see* om det som er bare visuelt, slik som *I see the box*, deretter er det en periode hvor barnet bruker *se* i situasjoner hvor det både har en visuell og en intellektuell betydning, dvs. slik som *Let's see what's in the box* (det vil si vi ser og derved forstår det). Senere bruker barnet *see* også i situasjoner hvor det bare betyr å forstå, slik som *I see what you mean*. Chris Johnson forklarer det med at barn går gjennom en ”conflation period” – en sammensmeltingsperiode – hvor altså i dette eksempelet det visuelle og det mentale (eller intellektuelle) smelter sammen, for siden å skille lag, men etterlater seg ”begrepsmessige spor” som gjør at de lett kobles sammen.

Grady tar utgangspunkt i Chris Johnsons teori om sammensmeltning. Tidlig sammensmeltning i hverdagslivet gir opphavet til hundrevis av primærmetaforer. De kobler subjektive erfaringer og vurderinger med sansemotoriske erfaringer, og dette legges til grunn for de mer komplekse metaforene. Primærmetaforene er altså som atomer, og de mer komplekse metaforene er – som molekylene – bygd opp av enklere enheter.

Når vi sammenholder dette, finner vi altså at metaforer og begreper er nøye sammenkoblet, og sammenkoblingen har sitt utspring i dagligdagse erfaringer som vi har opplevd siden tidlig barndom. Med andre ord - en rekke metaforiske begreper er ikke bare primære, de er også primitive i den betydningen at de er et resultat av enkle koblinger mellom enkle fenomener.

2.3.5 Universalitet

Hvis opphavet til metaforene er erfaringer og særlig kroppslige erfaringer, må mange metaforer være universelle fordi menneskene har de samme sansene og bevegelsesmulighetene, det samme utgangspunktet og i hvert fall i teorien de samme utviklingsmulighetene. Da burde også de metaforiske uttrykkene i ett språk som hører til en universell begrepsmetafor, være like

enkle å forstå som et hvert annet leksem som viser til et kjent begrep, uavhengig av hvilket morsmål en har ³⁹.

Men her er det flere forhold man må ta i betraktning. Det første og svært opplagte er at man til en viss grad må kjenne til enkeltordene som det metaforiske uttrykk består av. Det andre er kulturelle forhold, og Kövecses (2002) skiller mellom det han kaller ”Broader Cultural Context” og ”Natural and Physical Environment”. En annen faktor er underprojiseringene, det vil si hvor enkelt det er å trekke slutningene slik at man forstår relasjonene. Det er i første rekke de generelle metaforene og bildeskjemaene (se 2.3.1) som er universelle, den videre spesifisering av dem vil variere noe:

Since bodily experience is pretty much alike across the globe, image schemas are likely to be universal, and their associated conceptual metaphors will probably be shared by many different cultures. Nevertheless, cultures may differ by virtue of the more specific imagery that is often added to the image schema. [...] In other words, a given metaphor may be more typical of the discourse of one community than of another.

(Boers 1997:48) ⁴⁰

Blant de strukturelle metaforene er det mer variasjon. Men den største variasjonen finnes i de metaforiske uttrykkene, og det er ganske enkelt fordi det der finnes et større valg av uttrykksmåter for mer eller mindre det samme innholdet, parallelt til at det finnes en rekke forskjellige ikke-figurative uttrykksmåter innenfor et språk for det samme innholdet.

Kjennskap til enkeltordene

Det hjelper lite om man er kjent med projiseringen fra kildedomenet til måldomenet, hvis man ikke er klar over hvilket kildedomene det er snakk om eller hva som uttrykkes om kildedomenet. Er enkeltordene ukjente, vil man ikke ha tilgangen til noe domene i det hele tatt. Noen ord kan riktignok være redundante i sammenhengen eller i hvert fall lette å gjette

³⁹ Grady (1997c:80) viser at metaforen BIG IS IMPORTANT finnes i så ulike språk som zulu, hawaiiisk, tyrkisk, malayisk, russisk.

⁴⁰ Kövecses (2000:149, 152) viser for eksempel at i engelsk regnes hele kroppen som beholder for sinne, mens i ungarsk brukes både hele kroppen og bare hodet. I japansk er magen (det vil si hara) det mest sentrale stedet for sinne, men hele kroppen brukes også.

betydningen til, fordi de omkransende ordene er velkjente og gir nok ledetråder til å forstå uttrykket. Dette krever imidlertid en stor grad av språklig selvtilit som mange mangler på et andrespråk. I så måte er dette parallelt med forståelse av ords konkrete betydninger. De kan gjettes, men det krever mye både av den språklige konteksten og av kjennskap til temaet.

Kulturelle forhold – hvor kjent er kildedomenet?

Selv om en metafor er universell, kan spesifiseringene av den gjennom detaljer i kildedomenet være ukjente. Som eksempel på forskjeller forårsaket av den bredere kulturelle konteksten nevner Kövecses (2002) synet på opphavet til ulike sinnsstemninger i ulike kulturer. Selv om projiseringen mellom trykk i en beholder og negative sinnsstemninger som 'sinne' ser ut til å være universell (på et generisk nivå), er det ulike spesifiseringer av denne i ulike kulturer. På japansk har man for eksempel en metafor som kan uttrykkes som ANGER IS IN THE HARA⁴¹, hvor *hara* viser til et begrep som ikke har noen motsvarighet i vesten. I kinesisk bruker man kildedomenene 'oppover-retning', 'lys', 'væske i en beholder' for lykke, slik man gjør i vesten, men i tillegg finnes det ifølge Kövecses en metafor som kan uttrykkes som HAPPINESS IS FLOWER IN THE HEART, men metaforen BEING HAPPY IS BEING OFF THE GROUND finnes ikke. Kövecses viser til Yus forklaring at dette reflekterer en forskjell i karakter mellom for eksempel kinesere og blant annet amerikanere, hvor kineserne er mer introverte (Ning Yu, referert i Kövecses 2000:170). For meg virker dette noe svakt dokumentert. Forskjellene kan like gjerne tilskrives andre forhold i kulturen, for eksempel at blomster har en spesiell konnotasjon i kinesisk eller at blomster viser til kjente sagn eller lignende. Det kan også like gjerne være forskjell med hensyn til hvor kjent kildedomenet er i kulturen, hvilke attributter som trekkes fram og på hvilket detaljnivå man opererer. Og da er man igjen over i de språklige realiseringene av metaforene (se under).

Det Kövecses kaller forskjeller i naturlige og fysiske omgivelser, er fenomener som også påvirker forståelsen av alle ord og uttrykk i språket. Her finnes det mange eksempler fra

⁴¹ Kövecses (2002:186) viser til de tidligere utbredte vestlige forestillingene i humoral-psykologien om de fire sentrale kroppsvæskers ubalanse (blod, lymfe-væske, grønn og sort galle) som årsak til ulike sinnsstemninger og til at denne forestillingen også har påvirket mye av tankegangen på andre områder, for eksempel innen medisin. I Japan og i Kina finnes det andre kulturelt særegne begrep som ikke er kjent i vesten (for eksempel *hara* i japansk og *qi* i kinesisk), og som brukes i forbindelse med sinnsstemninger, slik som for å uttrykke begrepet 'sinne'.

vær-domener. Man har flere assosiasjoner til ordet *skred* hvis man på en eller annen måte har erfart det. Utsagnene *han utløste et skred i påskefjellet* og *det utløste et skred av protester* vil derfor sannsynligvis oppfattes forskjellig, eller i hvert fall vekke forskjellige bilder, avhengig av den erfaringen den enkelte har med skred. Tilsvarende er det med andre vær-ord og vær-uttrykk, både hva det vil si konkret at *isen er tynn* eller *isen er glatt* og hva det vil si å *være på tynn is* eller *bevege seg på glattisen* i overført betydning.

Språklige realiseringer av metaforer

Det tredje forhold man må ta med i betraktningen, er den språklige realiseringen av metaforene i spesielle metaforiske uttrykk, det vil si hvilke ord de gjør bruk av. På norsk har vi uttrykket *brenne alle broer*, på engelsk sier man *burn one's boat*. Begge disse uttrykkene hører til metaforen ET (MENINGSFYLT) LIV ER EN REISE (L&J), men det engelske og det norske uttrykket trekker fram ulike sider ved reiseaktiviteten. Konklusjonen i kildedomenet er imidlertid den samme, man kan ikke komme tilbake til utgangspunktet, fordi man har ødelagt noe som er nødvendig for å kunne returnere. Tilsvarende ser vi når vi sammenlikner amerikansk og britisk realisering av metaforen (PRIVAT) INFORMASJON ER STOFF (NA⁴²) i kombinasjon med metaforen Å FORSTÅ ER Å SE. Vi finner uttrykk som *Air your dirty laundry/linen in public* (vesentlig amerikansk) *wash your dirty linen/laundry in public* (vesentlig britisk), eventuelt *do your dirty washing in public* (britisk) (Moon 1997:53). Alle de språklige realiseringene sier noe om å vise fram skittentøyet sitt.

Før jeg går over til den faktiske forekomsten av metaforiske uttrykk i lærebøker, vil jeg ta opp et par andre sentrale begrep innenfor den kognitive lingvistikken, som erfaringsrealistene utnytter, nemlig prototyper og basisnivåkategorier.

2.3.6 Kategorier

Både prototyper og basisnivåkategorier (*basic-level categories*) forbindes først og fremst med psykologen Eleanor Rosch⁴³ som helt fra slutten av 60-tallet utførte en rekke undersøkelser og eksperimenter som viste at enkelte medlemmer av kategorier og sub-kategorier fungerte

⁴² NA viser til Norunn Askeland (u.a.)

⁴³ Også under navnet Heider.

annerledes enn andre med hensyn til memorering, likhetsvurdering og andre kognitive teknikker. Arbeidet bygget på Berlin & Kays (1969) begrep om fokale farger, det vil si på ideen om at det fantes noen fargetoner med høyere status enn andre, og altså var bedre eksemplarer av en fargekategori ⁴⁴. At Rosch (1973, 1975) innførte termen prototype (i stedet for fokal) gjorde det samtidig enklere å bruke termen om alle kategorier, ikke bare om naturlige kategorier som fargekategorier.

Prototyper

Innenfor den kognitive lingvistikken er kategoriseringene basert på menneskenes forestillinger om **prototypiske** eksemplarer, det vil si at enkelte eksemplarer er udiskutable medlemmer av en kategori, i den betydningen at man er enige om at akkurat det eksemplaret tilhører kategorien. Innenfor kategorien kan det også finnes andre, dårligere eksemplarer, det vil si at kategoriene ikke er absolutte, og det aksepteres at grensene er uklare eller **frynsete** (*fuzzy*). I en slik tilnærming ligger det at det ikke finnes et fasitsvar for kategoriseringer, men at kategorier glir over i hverandre – og at det dermed ikke er mulig å finne et sett med nødvendige og tilstrekkelige kriterier. Dette bryter med den klassiske tankegangen om at noen enten tilhører eller ikke tilhører en kategori. Verden foreligger altså ikke i ferdiglagede naturlige enheter, men kategoriseres av oss.

Prototypiciteten er således ingen basal egenskap ved kategoriene, den er en effekt af, at sproget bygger på en blandet og ikke nødvendigvis konsistent mengde af IKM'er ⁴⁵, der organiserer forskjellige erfaringsområder.

Prototypiciteten er derfor et *tegn* på kategorisering, [...].

(Stjernfelt 1992: 117).

Basisnivå

Hierarkisk strukturering av kategorier finnes i mange versjoner, både i vitenskapelig organisering av dyr og planter (jf Linnés inndeling av plantene) og i folketaksonomier av ulik

⁴⁴ Denne tankegangen viser igjen tilbake til Wittgensteins familielikhetsbegrep (Wittgenstein 1997).

⁴⁵ IKM viser til idealiserte kognitive modeller, det vil si Lakoffs "idealized cognitive models" (ICM). Dette er de kognitive redskapene mennesket har for å konstruere språk og realitet. De kaller modellene idealiserte for de i virkeligheten vil variere i forhold til flere faktorer som ikke tas med i modellene (se Lakoff 1987:68).

art⁴⁶. Det viser seg imidlertid at ett nivå i hierarkiet er mer fremtredende enn andre. ”This is the **basic level** – the level at which things are called unless there are good reasons to do otherwise” (Taylor 2002:131). Med andre ord: Det varierer med hensyn til folks interesser og hensikter hvilket nivå man bruker når man snakker om ting. Basisnivå-kategorier er altså kategorier som er privilegerte i kategoriernes hierarki. De blir lært tidlig, og mye av kunnskapen i et gitt semantisk felt er organisert rundt dem (Rosch m.fl 1976). *Hest* og *pære* er eksempler på ord på dette nivået. Sammenliknet med ordene på nivåene over og under er ordene på dette nivået mer konkrete, de hører til en mer sentral del av ordforrådet (i hvert fall i den grad hierarkiet er kjent) og ordformen er gjerne et enkelt ord (ikke sammensatt). Ordene på nivåene under er selvfølgelig også konkrete når basisordet er et konkret ord, de er enda mer spesialiserte, men de brukes i sammenhenger hvor det er viktig å spesialisere. Derfor kan de være ukjente for dem som ikke har behov for å uttrykke nyansen. I norsk er ofte ordene på nivåene under basisnivået sammensatte, slik som *traverhest* og *gråpære*.

Det som er interessant, er hvordan vi kan forestille oss begrepene på de ulike nivåene. Begrepene på nivået over basisnivået har få konkrete likheter og er derfor vanskelig å danne seg et bilde av (det er vanskelig å tegne *et verktøy*, *et møbel* eller *en frukt* som dekker alle eksemplarene på basisnivået). På nivået under basisnivået vil vi derimot kunne forestille oss begrepene, men det forutsetter i en del tilfeller at en har spesialkompetanse (hvordan ser egentlig en *stikksag* ut?).

Det er ikke bare objekter som har basisnivåstatus, også blant handlinger og egenskaper finnes det kategorier på basisnivå. *Løpe*, *spise*, *hoppe* er eksempler på handlinger på basisnivået, mens *høy*, *varm*, *lys* er eksempel på egenskaper. Men de er ikke like enkle å kategorisere.

2.4 Metaforiske uttrykk i lærebøker

Når vi ser på metaforer i det teoretiske perspektivet som jeg nettopp har presentert og har i minne den enestående plassen metaforene har i menneskenes liv, blir det kanskje unødvendig å spørre om det faktisk finnes metaforer i skolebøker. Men la oss stille spørsmålet på en litt

⁴⁶ Se for eksempel planteklassifiseringen til Tzeltal-folket (Mexico) nedskrevet av Berlin m/fl. (1974) og presentert i bl.a Ungerer & Schmid (1996:64).

annen måte: Hva slags metaforer og metaforiske uttrykk finnes? I en lærebok fra Aschehoug for 8. klasse finnes følgende tekst på en av de første sidene i et underkapittel om fellesskap⁴⁷:

Konflikter kan *løses*.

[...] Snart *tar* det ene ordet det andre, og beskyldningene *hagler* fra begge parter. Skoletimen er enda en gang ødelagt.

Hvordan *kommer man ut av en slik vond sirkel*? Det finnes klare råd for å løse konflikter. De som deltar i konflikten, kaller vi parter. Dette må til for å løse en konflikt:

1. Partene må være villige til å møtes og snakke sammen:

Klasse 8c vil gjerne *ta opp* konflikten i klassens time, men alle gruer seg for å snakke rett til læreren. Anders sier seg villig til å *ta* ordet først, [...]

2. Partene bør være *jevnsterke*:

Læreren og elevene er noenlunde *jevnsterke*. Elevene har sin *styrke* i at de er mange. Læreren har sin *styrke* i det å være leder.

3. Partene må *tjene på* at de blir enige:

Det vil si at begge partene mener de har en *fordel* av at de finner en *løsning*. [...]

4. Begge parter må være villige til å *gi* seg litt og gjøre innrømmelser:

Læreren innrømmer at han har *tatt for hardt* på Eva. [...] Elevene innrømmer at de fleste av dem nok har *gått over streken*. [...] Å ta ansvar for å *løse* konflikter er en viktig *side* av dette.

(Blom, Christophersen & Vennerød 1997:17-18)

Denne teksten er relativt stemningsbeskrivende, men også i mer saksorienterte tekster finnes det mange metaforer, slik som i Cappelens Samfunnskunnskap 10:

⁴⁷ Jeg har ikke fulgt den originale linjedelingen. Kursiveringene er gjort av meg

Den europeiske union – EU

I Europa *utløste* motsetninger mellom Frankrike og Tyskland flere kriger de siste hundreårene. Noe av *bakgrunnen* var konkurranse om grenseområder med kull og jern. I 1957 begynte de et *nært* samarbeid med andre land gjennom Det europeiske fellesskap (EU). Flere stater *sluttet seg til* dette samarbeidet, og i 1993 *opprettet* de Den europeiske union, EU. I denne unionen er det *fri flyt* av varer, tjenester, penger (kapital) og arbeid mellom landene. Fri flyt betyr at toll mellom statene er *fjernet*. I 1999 var det 15 land *innenfor* unionen, og som du ser av kartet, ønsket 12 nye land å *komme med*.

(Mikkelsen m.fl.1999:85)

Selv om de fleste forbinder metaforer med poetisk stil, har metaforer vært et vanlig verktøy i pedagogisk sammenheng for å formidle fagkunnskap. Tekniske termer er ofte metaforiske og Norunn Askeland hevder at metaforer er vanligst når forklaringsbehovet er størst (Askeland u.a, Stålhammer 1997). Men bevisstheten om metaforbruk har nok vært svak. Pedagoger har vel heller hatt en intuitiv følelse av at bildebruk og analogier er noe som gjør formidlingen enklere uten at de egentlig har regnet dem som metaforer. Mayer (1993) skiller mellom to tilnærminger til vitenskapelig språk i formidlingen av for eksempel naturvitenskapelige emner, den bokstavelige (the literal) og den konstruktivistiske (the constructivist). Den første retningen understreker nødvendigheten av en utvetydig og klar beskrivelse av et fenomen og hviler på ideen at kommunikasjon er en direkte overføring av informasjon fra en person til en annen. Den konstruktivistiske tilnærmingen hviler på ideen at forståelse er en mental konstruksjon. Leseren må altså konstruere begrepene selv. Til dette trengs det forklaringer for hvordan ting fungerer, og analogier er derfor tilstrebet. Dermed vil en rekke vanlige ord brukes med en metaforisk betydning.

Men også i etableringen av fagtermer er metaforbruk vanlig, det er spesielt tydelig når nye termer etableres, slik som for eksempel innenfor dataterminologien. Da datamaskinene først ble et verktøy for alle, og man hadde behov for å snakke om det som nå kalles *vindu* og *virus*, følte det nok først som litt spesielle uttrykk, men for den generasjonen som vokser opp med datamaskiner, oppleves de som helt alminnelige ord og vil sannsynligvis kategoriseres

som etablerte fagtermer på linje med *taster* og *kabler*. Det er nettopp denne overgangen ord og uttrykk gjennomgår fra å bli lagt merke til ikke å bli lagt merke til, som kan kalles **konvensjonalisering**.

Skillet mellom etablerte fagtermer og metaforbruk som forklaring kan derfor være vanskelig å oppfatte for noviser i faget i og med at en ikke kjenner til fagterminologien. Dette gjelder spesielt for innlærere som i tillegg fort blir usikre på betydningsutstrekningen av alminnelige ord. Cameron (1999) viser til sin egen studie av tolkning av språklige metaforer i tekster hvor andrespråkselever deltar. I samtalen mellom to av elevene regner en elev det metaforiske ordet *blanket* for en teknisk term synonymt med fagordet *atmosphere*, og Cameron reflekter over dette slik

It is hard to see how L2 users at an early stage in learning the language, and working on a unfamiliar Topic domain, would be able to tell the difference between a *metaphorical use* and a new *technical term*, especially since many technical terms (like *crust*) are metaphorical in origin.

(Cameron 1999:6 ⁴⁸).

Forståelsen av om noe er en fagterm eller ikke, kommer gjennom kjennskap til ordbruken i språket generelt og i et fagområde spesielt, altså om kjennskap til konvensjonaliseringen innenfor ulike fagområder. Spørsmålet om et dagligdags ord faktisk er en fagterm innenfor et bestemt fagområde en har lite kunnskap om, kan nok melde seg, men vil sannsynligvis komme fram ved spesielle signaler i teksten som en med god kompetanse i språket fanger opp.

2.5 Studier i metafortilegnelse og -forståelse

Et forskningstema som andrespråkselevs forståelse av metaforiske ord og uttrykk i lærebøker har ulike faglige inspirasjonskilder og berører flere ulike fagområder utenom andrespråkforskning, blant annet leseforskning, psykolingvistisk forskning (forståelse, prosessering), lærebokforskning, tospråklighetsforskning ⁴⁹. Siden metaforer også er tema

⁴⁸ Min sidehenvisning er til manuskriptet og ikke til den ferdig, trykte artikkelen.

⁴⁹ Skillet mellom andrespråkforskning og tospråklighetsforskning er egentlig kunstig, men forskning med fokus på innlærerspråket, kalles gjerne andrespråkforskning, mens forskning med fokus på innlærerne, kalles tospråklighetsforskning (eventuelt flerspråklighetsforskning)

innenfor litteratur- og filosofistudier, gjør dette at metaforlitteraturen er enorm og variert og vanskelig å få oversikt over⁵⁰.

Men når det gjelder forståelse av metaforer, er forskningen noe mer oversiktlig. Det er først og fremst barns forståelse av metaforiske uttrykk i morsmålet som er blitt studert, og diskusjonen har gjerne dreid seg om i hvilken alder barn forstår og bruker metaforiske uttrykk. Disse studiene er altså del av studier om barns språkutvikling. I noen slike studier er også voksne representert, oftest for sammenlikningens skyld. I denne tradisjonen finnes det en rekke studier, både eldre og nyere. Şeyda Özçalışkan (2002) gir en oversikt over forskningen om barns metaforiske utvikling og hevder at aldersrelatert forandring er det mest studerte aspektet ved metafor-forståelse og metafor-produksjon hos barn (Özçalışkan 2002:89). I disse studiene har mange vært opptatt av det metodologiske aspektet. Man har erfart at bruk av ulike metoder har ført til at forskerne kommer fram til forskjellige resultater, spesielt i studier av små barn. Özçalışkan nevner også studier som, i tillegg til aldersaspektet, tar opp temaer som elisiteringsmåter (for eksempel bruk av bilder eller verbale stimuli), hvorvidt det finnes kontekstuelle spor (for eksempel det å vise metaforiske uttrykk i en fortelling eller som isolerte setninger), kompleksiteten i den lingvistiske formen som det metaforiske uttrykket ble presentert i (for eksempel å presentere metaforiske uttrykket som similier⁵¹, som predikativer). De siste årene er også metaforer fra ulike konseptuelle domener blitt utforsket. I tillegg finnes det i barnespråkforskningen en rekke refleksjoner om hva metaforer egentlig er (deres ontologiske status) og deres språklige og konseptuelle funksjon.

En mulig kategorisering av forskningen som har metaforforståelse som tema, kan være i studier som fokuserer på

- faktorer ved individene, slik som alder, språkbakgrunn
- faktorer ved testingen, slik som bruk av kontekst

⁵⁰ Blant annet Gibbs (1999:29) viser til Booths etter hvert utslitte sitat om at det i 2039 "will be more students of metaphor than people" og han hevder at han begynner å tro "that Booth's prophecy might turn out to be literally true!"

⁵¹ I en similie er likheten mellom de to domenene eksplisitt uttrykt (på norsk ved *lik* eller *som*), slik som *babier er som små kattunger*.

- faktorer ved de metaforiske uttrykkene, slik som ordklassetilhørighet, ordenes (kategorienes) attributter, tema og domenetilknypning og uttrykkenes kompleksitet

I tillegg kan vi ha en kategori som inneholder generelle prosesseringsspørsmål slik som hvordan tolkningsprosessen foregår. I mange av studiene blir flere av disse forholdene tatt opp samtidig. Her skal jeg presentere noen sentrale studier, som jeg er kjent med, innenfor hver av disse kategoriene.

2.5.1 Faktorer ved individene

Det ser ut til at det først og fremst er studier om når barn forstår metaforiske uttrykk, som er blitt utforsket. Det piagetiske synet har vært at barn først forstår metaforiske utsagn sent i den konkret-operasjonelle periode, altså i 10-11 års alderen. Men flere forskere (blant annet Vosniadou, Genter, Özçalışkan, se under) hevder at barn forstår metaforiske uttrykk mye tidligere, hvis man bruker aldersadekvate metoder. Forskning om alderens betydning for forståelsen er derfor ofte framstilt sammen med kritikk av tidligere metoder.

I stedet for å se på metafor-forståelse som et resultat av barns forbedrede kognitive ferdigheter, hevder enkelte forskere (for eksempel Vosniadou) at metaforbruk heller kan ses på som et redskap som utvikler barns kognitive ferdigheter

We can conceptualize it [i.e. metaphor] as the reflection on the linguistic medium of an underlying transfer of knowledge from one conceptual domain to another, similar in kind to the transfer of knowledge taking place in adults.

(Vosniadou 1987: 882)

Vosniadou med kolleger fant at barn helt ned i 4-års alderen forstod metaforiske uttrykk når de ba dem uttrykke forståelsen gjennom leker i en lekeomgivelse⁵². Şeyda Özçalışkan kommer i sin avhandling også fram til et mye tidligere tidspunkt for metaforforståelse enn det man tradisjonelt har regnet med. Hennes studie starter med en sammenlikning av metaforer i engelske og tyrkiske tekster hvor kildedomenet er 'bevegelse-i-rommet' (movement-in-space) innenfor

⁵² Se Vosniadou (1987) for en oppsummering av forskning om alderens betydning for forståelse av metaforer.

rammene av den kognitive metafor-teorien. Hun finner store likheter i de to språkene, både når det gjelder type projiseringer og i hvilke måldomener de forekommer. Den største variasjonen er i kildedomenet, nærmere bestemt i spesifiseringen av måten bevegelsen skjer på (Özçalışkan 2002). Dette forklarer hun med at tyrkisk og engelsk hører til typologisk forskjellige språkgrupper. Den semantiske strukturen i engelsk gjør det enkelt å inkorporere måten en beveger seg på, det ligger i selve verbenes innhold (for eksempel *run*, *creep*, *dart*), mens dette ikke er like enkelt i tyrkisk⁵³ (Slobin 1996, Talmy 1985).

Dernest undersøker Özçalışkan barns forståelse av metaforer som har bevegelse-i-rommet som kildeområde. Måldomenene er tid, mental tilstand og kroppstilstand, og hun har delt inn de metaforiske uttrykkene i to typer, idiomatiske og nye. Skillet går altså mellom de metaforiske uttrykkene som har en kjent form (slik som høyfrekvente bevegelsesverb) og de som har en ny form (slik som lavfrekvente bevegelsesverb)⁵⁴. Hun intervjuer barn med engelsk og tyrkisk som morsmål som er 3, 4 og 5 år og voksne. Oppgavene består av en fortelling som inkluderer et metaforisk uttrykk som skal gjenfortelles, og et åpent intervju med spørsmål til bilder⁵⁵. Hun finner store likhetstrekk ved barns utvikling av metafor-forståelse i begge språkgruppene. Utviklingen presenteres som en tre-trinns-stige fra mangel på forståelse i 3-års alderen, til forståelse i støttende kontekster i 4-års alderen og til slutt til refleksjon over metaforiske overføringer i 5-års alderen. Både alderen og konteksten metaforen ble presentert i, viser altså klare forskjeller. Hun finner imidlertid ingen forskjell i forståelse som kan forklares ut fra om de metaforiske uttrykkene er idiomatiske eller nye, eller ut fra hvilket måldomene de tilhører. Undersøkelsen antyder at metafor-forståelse er nært knyttet opp mot barns forståelse av de underliggende metaforiske projiseringene. Så snart et barn forstår én spesiell metaforisk projisering, vil det raskt utvide den til andre måldomener og til ulike språklige forekomster av den samme metaforiske projiseringen, og barnet griper betydningen av disse med letthet.

⁵³ Talmy (1985) kategoriserer språk i to grupper avhengig av hvordan kjerneattributter til hendelser blir uttrykt språklig. I hendelser som beskriver bevegelse, er retningen til hendelsen et slikt kjerneattributt, og noen språk, som tyrkisk, inkorporerer retningen i verbet. Disse språkene kalles V-språk (verb-framed). Andre språk, som engelsk og norsk, plasserer retningen i egne partikler som er løsrevet fra verbet. Disse språkene kalles S-språk (satellite-framed). Språk som har 'retning' inkorporert i verbet, har ikke 'måte' inkorporert. Siden engelsk foretrekker å uttrykke 'retning' gjennom en partikkel, kan det inkorporere 'måte' i verbet.

⁵⁴ Se Özçalışkan (2002: 92).

⁵⁵ I tillegg bruker hun en oppvarmingsoppgave når hun tester barna, dette både for å venne dem til scenen og for å kunne skille ut dem som av ulike grunner nekter å delta.

2.5.2 Faktorer ved testingen

At nyere forskning kommer fram til at barn forstår metaforiske uttrykk når de er langt yngre enn det blant annet Piaget hevdet, kan antagelig tilskrives at den nyere forskningen er metodologisk mer sofistikert. Det er blitt utviklet metoder som er bedre tilpasset små barn. Metodene må for eksempel ta hensyn til barnas **generelle kunnskaper** om et emne. Når barna i studien til Winner & Rosenstiel (1976) ikke forstår *the prison guard was a hard rock*, kan det godt være et resultat av at barna hadde for dårlige kunnskaper om fengselsvoktere og/eller om spesielle personlighetstrekk (Vosniadou m.fl. 1984:1589). Mangel på **passende kontekst** vil også føre til at et uttrykk blir misforstått – det gjelder jo også for voksnes tolkning av ikke-figurlig språk. Dessuten kan det bli stilt for store krav til formuleringsevne, det vil si **hvilke svartyper** som kreves av barna i studiene. I studier hvor det brukes flervalgsoppgaver, greier barn å svare bedre på oppgaver i tidligere alder enn i studier hvor barna må parafrasere uttrykkene. I studier hvor barn blir bedt om å definere uttrykkene, må barna være eldre for å kunne svare adekvat, og derfor blir aldersgrensen for forståelse satt høyere i slike studier. Med andre ord fører de ulike operasjonelle definisjonene av forståelse til ulike resultater

Although the ability to paraphrase and expand metaphors is worth investigating, paraphrase and explanation may not be valid indices of metaphor comprehension. They require the ability to reflect on one's comprehension and therefore impose cognitive demands in addition to those required for comprehension alone (Brown, 1980, Flavell, 1981). Thus while appropriate paraphrases and explanations certainly suggest successful comprehension, inadequate paraphrases and explanations cannot be taken as evidence of comprehension failure.

(Vosniadou m.fl.1984:1589)

Ifølge Özçalışkan (2002) finner vi to konkurrerende hypoteser om framveksten av barns metaforiske språk og tanke i studiene av barns utvikling av metaforforståelse og metaforproduksjon, og disse hypotesene bunner i ulike metoder som er brukt. En hypotese – som opprinnelig ble framsatt av Asch & Nerlove (1960) – hevder at barn først lærer den fysiske (bokstavelige) betydningen før de forstår den psykologiske (metaforiske) betydningen, slik som for eksempel *hardt materiale – hardt menneske*. Man antar da at konsolideringen mellom disse

to betydningene ikke kommer før senere, noen forskere hevder ved 9-års alderen, andre ved 14-års alderen (eksempler på dette synet finner vi i Gardner m fl 1975, Schechter & Broughton 1991, Winner & Rosenstiel 1976). Den andre hypotesen ble framsatt av Chris Johnson i 1999 (jf 2.3.5). Han snur på forklaringen og hevder – som jeg tidligere har nevnt – at barn starter med å blande den konkrete og den metaforiske betydningen og at de etter hvert gradvis lærer å skille betydningene. Özçalışkan relaterer denne motsetningen mellom forskerne til måten datainnsamlingen er blitt utført på, semistrukturerte intervjuer hos Asch og Nerlov og naturlige interaksjoner mellom barn og omsorgspersoner hos Johnson. En tilsvarende forskjell fant nemlig Özçalışkan spesielt tydelig hos sine tyrkiske 4-åringer: Ved hjelp av kontekstuell støtte kunne de svare på det som de tidligere ikke kunne forklare ved direkte spørsmål (Özçalışkan 2002:144).

2.5.3 Faktorer ved de metaforiske uttrykkene

Vosniadou m.fl. (1984:1590) konkluderer med at det å lykkes eller mislykkes i å forstå metaforisk språk, avhenger av den overordnede vanskeligheten i forståelsesoppgaven, det vil si hvordan de ulike kildene til vanskeligheter virker inn på hverandre, snarere enn det metaforiske i seg selv. I sin egen studie undersøkte de barn i tre aldersgrupper (fra førskole, 1. og 3. klasse). Barna fikk høre en fortelling som endte med et metaforisk uttrykk og barna skulle demonstrere fortellingen ved hjelp av leker. Noen av fortellingene hadde en mindre sannsynlig avslutning enn andre. Det viste seg at kombinasjonen mindre sannsynlig avslutning og et uvanlig metaforisk uttrykk forstyrret forståelsen mer enn et uvanlig metaforisk uttrykk eller usannsynlig avslutning enkeltvis. De forklarer dette med at kombinasjonen av disse faktorene gjør den totale summen av vanskeligheter større. Dette er også den endelige konklusjonen i denne studien: Det er de totale vanskelighetene som slår ut, særlig for de yngste barna. Summen av vanskeligheter barna tåler, øker med alderen.

Winner (1988) hevder at relasjonelle forbindelser forstås senere enn perseptuelle forbindelser, men Vosniadou (1987) påpeker at en entitets egenskaper og relasjoner gjerne er avhengige av hverandre. Barn bruker de relasjonene som er fremtredende for dem, når de tolker metaforer. Når empirien viser at forståelsen av relasjoner øker med alderen, kommer det av barns stigende evne til å se relasjoner, både mellom begreper og innenfor et begrep. Det kan også relateres til barnas økende kjennskap til flere domener etter hvert som de blir eldre.

[...] when the knowledge variable is controlled, relational metaphors are not harder to understand than attribute metaphors.

(Vosniadou 1987:880).

Evans og Gamble (1988) viste at de fleste avvikende tolkninger av metaforiske uttrykk kom av at barna oppfattet andre attributter som fremtredende enn det voksne gjorde. Eksempelvis ble *her skirt was a balloon as she walked* tolket av barn mellom 8 og 13 år som at skjørtet var rødt, fordi ballongen hadde attributtet 'sterkt rød', og en farge er ofte et fremtredende attributt hos barn. Cameron (2003:149) diskuterer også dette eksempelet og hevder at mistolkningen også kan tilskrives barnas mangel på erfaring med skjørt og vind, altså med **måldomenet**. Muligens hadde barna aldri lagt merke til hva som skjer med skjørt i vinden. I denne studien ble det metaforiske uttrykket heller ikke presentert i en lengre kontekst, bare i setningen. For å komme fram til den voksne tolkningen måtte barna – gjennom kombinasjonen av ordene *skjørt*, *ballong* og *gå* – trekke fram et 'dag-med-vind' skjema. Hvis konteksten hadde vært mer informativ, er det mulig at barna hadde tolket uttrykket annerledes.

Cameron (2003) regner **kjennskap til kilde- og måldomene** som noe av det viktigste i barns tolkning av uttrykk. Hun viser til Keil (1979, 1983) som hevder at så snart domenekunnskap er fjernet som en variabel, blir typen kunnskap (om den er abstrakt/konkret eller generell/spesifikk) mindre viktig.

Metaphor comprehension follows and can be predicted by the acquisition of domain distinctions. Basic level categories are among the first distinctions made, and should therefore offer easily comprehended metaphors.

(Cameron 2003:148)

Cameron hevder allikevel at når det er kontrollert for domenekunnskap, vil forståelsen fortsatt variere. Hun bruker eksempelet *dancing dinghies* (dansende joller) og hevder at viktige faktorer for forståelsen er

- perseptuelle likheter (formen til dansere og joller ligner)
- relasjonelt samsvar (opp-og-ned-bevegelse relativt til et underlag gjelder både for joller og dansere)

- psykologiske forbindelser etablert som konnotasjoner i den sosiokulturelle gruppen (både dansingen og solskinnet som blir reflektert i jollens vannbevegelser, forbindes med lykke)

Camerons konklusjon er at barns eventuelle forståelses- og tolkningsproblemer når de møter metaforiske uttrykk kan komme både av faktorer i samtalen og av konseptuelle faktorer. I hennes egen studie (Cameron 2003) søker hun derfor å finne ut på hvilken måte elevene går fram når de prøver å forstå tekster som inneholder metaforiske uttrykk. Siden denne studien også inkluderer elever med engelsk som andrespråk, vil jeg referere den i kapittel 2.6. Men i hovedstudien, hvor det deltar to til fem elever med engelsk som morsmål i 10-11 års alderen, konkluderer hun med at det både er store likheter i hvordan elevene går fram når de kommer fram til den rette tolkningen av de metaforiske uttrykkene, spesielt når det gjelder de nominale metaforiske uttrykkene. Elevene observerer kontrasten mellom kildedomenet og måldomenet, diskuterer hvert av domenenene gjennom blant annet å bruke signaler i teksten og personlige erfaringer og kunnskap for å trekke fram visse attributter ved kildedomenet, slik at de til slutt finner fram til sammenhengen mellom kildeuttrykket og måldomenet. Men elevene kommer ikke alltid fram til den rette tolkningen. Det er mange faktorer som spiller inn, like gjerne skyldes det mangelfull kjennskap til måldomenet som til kildedomenet. Det kan også komme av at de ikke ser sammenhengen mellom de to domenenene. I slike tilfeller kan oppklarende samtaler eller ikke-verbale illustrasjoner være til hjelp (Cameron 2003:237).

Også Vosniadou oppsummerer vanskelighetsgraden til oppgavene i forståelsesstudiene til å være avhengig av både konteksten uttrykkene presenteres i, og av selve det språklige uttrykket:

[...] the complexity of the metaphor comprehension task can be conceptualized as depending on the interaction of two interdependent sources of difficulty: (1) the difficulty of deriving the intended meaning on the bases of the established context, and (2) the complexity of the linguistic input itself.

(Vosniadou 1987:878)

2.5.4 Prosessering av fraser med metaforisk innhold

Et sentralt tema i mange metaforstudier er om man går veien om en konkret forståelse av et uttrykk for å forstå den metaforiske. Erfaringsrealistene er overbevist om at dette ikke er tilfelle. Psykologen Gibbs gjennomgår ulike teorier om tolkning av metaforiske uttrykk (Gibbs 2001) og imøtegår blant annet det han kaller the Standard Pragmatic Modell, det vil si det synet som blant annet er presentert i Grice (1975) og Searle (1979). I denne modellen for prosessering hevdes det at man først tolker en setning bokstavelig, og så forkaster den hvis den ikke gir mening, for så å tolke den figurlig. At prosesseringen ikke nødvendigvis starter med en bokstavelig tolkning, begrunner Gibbs med utførte eksperimenter hvor han og kolleger måler tiden det tar å tolke et utsagn som inneholder et metaforisk uttrykk, og et lignende utsagn som ikke inneholder metaforiske uttrykk. (se bl.a. Gibbs 1992:502, 1997:150, 2001:318). De finner ingen forskjeller i prosesseringstiden for de to uttrykkstypene. Det vil ikke si at metaforiske uttrykk alltid blir prosessert like fort som de ikke-metaforiske. I noen tilfeller tar det metaforiske uttrykket lengre tid, i andre tilfeller tar det kortere tid, det avhenger av andre faktorer enn bare av at uttrykket må tolkes metaforisk (Gibbs 1992). Giora (1997) forklarer dette med det hun kaller 'the graded salience hypothesis'. Denne hypotesen sier at det er ordets og uttrykkes saliens eller fremtredenhet som er avgjørende for hvilken tolkningen som har fortrinn i hvert tilfelle. Saliensen til et ord eller uttrykk avhenger av hvor konvensjonelt, kjent eller frekvent det er eller hvor gitt det er i en viss kontekst (både i en språklig og en ikke-språklig kontekst).

Dedre Gentner viser i sin studie fra 1977 at metaforisk evne er utviklet tidligere enn før antatt. Hun hevder at tidligere undersøkelser blant annet har brukt for komplekse oppgaver som inkluderer andre evner enn evnen til å forstå metaforer. Det kan for eksempel være at barna har for lite vokabular, at de har for liten kjennskap til kildedomenet, eller at barna ikke forstår invitasjonen til å bruke et metaforisk uttrykk (Gentner 1977). I hennes undersøkelse var det ti førskolebarn (mellom 4;4 og 5;2), ti førsteklassinger (mellom 6;7 og 7;1) og ti studenter (college studenter på andre året). De ble bedt om å identifisere kroppsdeler på et tre i ulike posisjoner, slik som å plassere øyne og munn på et fjell som allerede hadde en detalj som liknet en munn og finne ut hvor et tres kne ville ha vært ('hvis treet hadde knær, hvor ville de være') Det viste seg at det ikke var noen signifikante forskjeller mellom gruppene i tre-oppgaven. I fjell-oppgaven gjorde barna det bedre enn de voksne, fordi de voksne inkorporerte detaljene fra

fjellet (muligens fordi de hadde forstått oppgaven som mer kompleks enn den var).

Konklusjonen er at den grunnleggende analogitenkningen er utviklet hos førskolebarn.

Vosniadou & Ortony (1983) undersøkte barns evner til å skille mellom utsagn som er bokstavelige, metaforiske og unormale ved å be dem vurdere utsagn som 'a river is like a lake/snake', (ordparet var bokstavelig/metaforisk), 'lake/cat' (ordparet var bokstavelig/unormalt), eller 'snake/cat' (ordparet var metaforisk/unormalt). Barna var 3, 4, 5 og 6 år og en voksen gruppe deltok også. Resultatene viser at også de yngste kunne skille ut de unormale utsagnene og at fra 4 års alderen var de bevisst at de metaforiske uttrykkene hørte til andre kategorier enn de ikke-metaforiske. Hennes tolking er at fra 4-års alderen har barn en slags metaforisk kompetanse.

2.6. Metafor-forståelse på et andrespråk

Etter det jeg har klart å finne fram til, foreligger ikke noen forskning som går direkte på andrespråkselevs forståelse av metaforiske uttrykk i noen av de skandinaviske språkene. Som tidligere nevnt har Lise Iversen Kulbrandstad gjort en studie av andrespråkselevs lesing, og i den studien forekommer uttrykket 'medaljens bakside' blant overskriftene som elevene skal lese og kommentere. Men dette ble ikke tematisert i hennes avhandling.

Forskningen om andrespråkselevs forståelse av metaforiske uttrykk i engelsk er også relativt beskjedent. I Camerons studie (allerede nevnt i 2.5.3) deltok det også seks elever med engelsk som andrespråk, referert i Cameron (1999). I studien bruker hun en metode hun kaller GITA (goal-directed interactive think-aloud), det vil si hun setter to elever sammen og ber dem lese og forklare en tekst setning for setning. For at de skal huske det de har lest tidligere, ber hun dem om å gjenta alle setningene fra begynnelsen før de begynner på en ny setning. I tillegg skal elevene vurdere hvorvidt teksten passer for litt yngre elever (samtalesetningen har altså et mål). Hun er selv støttende med for å holde samtalen i gang. Samtalen tas opp på bånd. Hun fant at andrespråkselevene oppfattet ord og uttrykk som metaforiske sjeldnere enn de elevene som hadde engelsk som morsmål (selv om de hadde problemer med forståelsen), og at de hadde mindre muligheter til å få hjelp av ledetrådene i teksten i forsøket på å forstå den.

2.7 Oppsummering

Lakoff & Johnsons syn på metaforer revitaliserte metafordebatten i 1980 da *Metaphors we live by* kom ut. Det var først og fremst eksemplene på metaforiske uttrykk og sammenhengen mellom dem som vakte interesse, ved at eksemplene demonstrerte at mennesker er i besittelse av et konseptuelt metaforisk system som genererer alminnelige, hverdagslige uttrykk. Dette synet skaper fortsatt i dag entusiasme hos nye grupper, for eksempel hos pedagoger som ser at dette kan brukes i undervisningen.

I dette kapittelet har jeg introdusert en del termer som brukes innenfor denne rammen. Skillet mellom begrepsmetaforer og metaforiske uttrykk er presentert og ulike typer metaforer og betegnelser for dem er beskrevet. Motivering for metaforene ut fra menneskets erfaringer er diskutert, og Gradys beskrivelse av primærsener og subscener som danner basis for det han mener er de grunnleggende metaforene, primærmetaforene, er tatt opp spesielt. Jeg har også stilt spørsmålet om ikke den store andelen universelle metaforer burde føre til at metaforiske uttrykk er lette å forstå, og diskutert hvilke forhold som kan vanskeliggjøre forståelsen.

Størstedelen av forskningen i metaforforståelse som jeg har funnet fram til, har vært i forbindelse med barns språkutvikling i morsmålet. Disse studiene gir imidlertid verdifulle bidrag til faktorer som influerer testingen, og jeg har kategorisert studiene og presenterer noen eksempler på studier innenfor disse kategoriene.

Men siden det først og fremst er andrespråkelevers forståelse av disse uttrykkene når de forekommer i lærebøker jeg er interessert i, er det nødvendig å si noe om andrespråksforskning og lesing generelt, og om forståelse av ord og uttrykk i andrespråksforskning spesielt. Dette kommer i kapittel 3.

Kapittel 3: Forståelse i et andrespråksperspektiv

3.1 Innledning

Når jeg stiller spørsmålet om de metaforiske ordene og uttrykkene skaper vanskeligheter for elever i 10.klasse, mener jeg egentlig om de er vanskelige å forstå når de forekommer i en tekst i en lærebok. Det er derfor nødvendig å si noe om selve leseprosessen – spesielt om leseprosessen på et andrespråk – og om forståelse av ord og uttrykk, spesielt i tekster.

3.2 Lesing

Det er etter hvert vanlig å si at lesingen består av to prosesser, en **avkodingsprosess** og en **forståelsesprosess**. Med avkodingsprosessen menes den prosessen som fører til at man ved å se enkeltbokstaver i linje på ark, plakater eller lignende, kan overføre dem til lyder i språket som kan uttales ved behov. Med forståelsesprosessen menes den prosessen som fører til at et skriftbilde forbindes med et begrep, altså med et innhold. Men disse termene brukes på litt ulike måte. Dette gjelder først og fremst hvor forståelsen av enkeltordene hører hjemme, og det kan fører til misforståelse om hva man egentlig snakker om. Kulbrandstads (2003: 21) løsning på dette er å bruke avkodingen som en uspesifisert term som kan spesifiseres ved behov. Når man mener avkoding som en rent teknisk aktivitet, uten forståelse, kaller hun det **avlesing**. Når man inkluderer forståelse av ordet som blir avkodet, kaller hun aktiviteten **ordgjenkjenning**⁵⁶.

For å være en adekvat leser er det ikke nok bare å kunne kjenne igjen enkelord og forstå dem, altså den prosessen som kalles ordgjenkjenningen. Man må også kunne forstå hva ordet betyr i den situasjonen hvor det forekommer. Når det for eksempel står 'Salg' på en plakat i et vindu må man forstå at det ikke bare selges ting i butikken, men at det nå er avslag i prisen på varene. I tillegg må man forstå hva kombinasjonen av ord i uttrykk, fraser, setninger og tekster viser til, at *hunden bet postmannen* betyr noe annet enn *postmannen bet hunden* i et språk som norsk. Tilsvarende må man forså at *medaljens bakside* har forskjellige betydninger i setningen

⁵⁶ For en nærmere diskusjon av termene, se Kulbrandstad 2003:20ff.

*medaljens bakside var helt blank og når medaljens bakside står som overskrift i en lærebok i samfunnskunnskap*⁵⁷.

Når det gjelder forståelse av tekster, må skriftbildet en møter, føre til at leseren på en eller annen måte kan trekke en mening ut av det en leser. Arbeidet som utføres i leserens møte med teksten, er avhengig av at man kombinerer ordene som står der, og relaterer dem blant annet til **situasjonen** og **egen erfaring**. I dette ligger det implisitt at ordene er gjenkjent, det vil si at de er koblet til det mentale leksikonet. Hvordan akkurat dette skjer, finnes det ulike teorier om. En teori som er akseptert innenfor den kognitive grenen av leseforskningen, hevder at noe, for eksempel et ord eller en rekke ord, i kombinasjon med konteksten eller situasjonen det leses i, framkaller et **skjema** som brukes videre etter hvert som lesingen går fram.

The process of comprehension is identical to the process of selecting and verifying conceptual schemata to account for the situation (including linguistic components) to be understood. Having selected and verified that some configuration of schemata offers a sufficient account for the situation, it is said to be understood. As I use the term, a “schema” is taken to be an abstract representation of a generalized concept or situation, and a schema is said to “account for a situation” whenever that situation can be taken as an instance of the general class of concepts represented by the schema.

(Rumelhart 1993:77)

Skjemaene inneholder altså det som må til for å gjenkjenne situasjonen. Det kan ses på som en skisse uten detaljer, men med de viktigste punktene utfylt. I disse skjemaene er **bakgrunnskunnskapen**, som vi må bruke for å orientere oss, representert:

[...] our schemata *are* our knowledge. All of our generic knowledge is embedded in schemata.

(Rumelhart 1980:41)

Selve leseprosessen beskrives ved hjelp av modeller, og det finnes tre typer: Nedenfra-og-opp modeller (bottom up models), ovenfra-og-ned modeller (top down models) og interaktive

⁵⁷ Det var nettopp denne overskriften ev av Kulbrandstads tekster hadde, se Kulbrandstad 1996:358.

modeller. I **nedenfra-og-opp** modeller antar man at leseren tar utgangspunktet i de minste elementene i teksten, går fra bokstav til bokstav, så fra morfem til morfem osv. og setter dette sammen slik at dette danner grunnlaget for tolkningen. Slike modeller er altså sekvensielle i den betydning at et stadium er over før det neste begynner. **Ovenfra-og-ned** modeller står i kontrast til disse modellene, der ligger utgangspunktet for tolkningen utenfor selve teksten, i bakgrunnskunnskapen en leser sitter inne med, som på et vis blir aktivert. Lesernes forventning til det som skal komme, er sentral, han eller hun lager hypoteser som blir innfridd eller forkastet. **Interaktive modeller** av leseprosessen beskriver prosessen som både nedenfra-og-opp og ovenfra-og-ned. I slike modeller mener man informasjonen hentes inn samtidig fra flere kilder. Det vil si at man finner ledetråder i teksten som trigger forståelsen både fra lavere nivåer (som morfemer) og fra høyere nivåer (som bakgrunnskunnskap som er organisert i skjema). Carrell (1983) skiller mellom formelle skjemaer, som sjangerkunnskap og kunnskap om tekstoppbygging hører inn under, og innholdsskjemaer (content schema) som annen type kunnskap er organisert i (se blant annet Kulbrandstad 1996 og Urquhart & Weir 1998 for en grundig gjennomgang av lese teoriene).

Men hva innebærer det å være en god leser, bortsett fra det opplagte: at teksten blir forstått? Og ikke minst, hvordan skal dette testes? Ulike syn finnes også på dette, og Urquhart og Weir (1998) presenterer to retninger som på mange måter danner ytterpunktene. I den ene retningen – flerkomponentsynet – mener man at lesingen består av diverse komponenter (både ferdigheter og strategier) og at disse kan testes hver for seg. I den andre retningen – enhetssynet – mener man det er umulig å skille disse komponentene, verken gjennom empiriske studier av hvordan de ulike komponenter er operasjonalisert i ulike oppgaver, eller ved å la eksperter vurdere hva hensikten med de ulike oppgavene er⁵⁸. Tilhengere av dette synet mener at lesing er en enkel, enhetlig ferdighet som ikke kan deles opp. Vi skal ikke gå videre i denne diskusjonen, men legger merke til at det er én faktor som selv skeptikerne til flerkomponentsynet ser ut til å enes om: Ordkunnskap skiller seg ut som en egen faktor som korrelerer med leseforståelse. Urquhart & Weir (1998) uttrykker det slik:

⁵⁸ Urquhart & Weir 1998 kaller disse *a multidivisible view* (side 123) og *unidimensionality* (side 129) eller *a unitary view* (side 134).

Though [...] quantitative studies [...] seem to suggest that it may not be consistently possible to identify multiple, separate reading components, there does seem to be a strong case for considering vocabulary as a component separate from reading comprehension in general.

(Urquhart & Weir 1998:128)

Jeg kan derfor støtte meg til mange leseforskere når jeg hevder at hvis mange av ordene i lærebøkene er ukjente, er det stor sannsynlighet for at tekstene er vanskelige å forstå.

3.3 Ordforrådet

Siden leseforskere er relativt enig om at forekomsten av mange ukjente ord i en tekst gjør teksten vanskeligere, har jeg i denne studien valgt å begrense meg til å finne ut hvorvidt visse ord (og uttrykk) fra lærebøkene er ukjente for elevene uten å sette ordene og uttrykkene inn i tekstene fra lærebøkene. Med et ukjent ord (og uttrykk) mener jeg et ord (eller uttrykk) som elevene ikke forstår, i den forstand at eleven ikke kan assosiere dem med et innhold som gir mening, det vil si at de ikke framkaller et passende skjema (se over). Men siden et ord kan ha forskjellige betydninger i forskjellige sammenhenger, må det være betydningen i en bestemt sammenheng som undersøkes. Og når hensikten med studien er å undersøke om elevene forstår den metaforiske betydningen, sier det seg selv at ordene må presenteres i en kontekst som er entydig i forhold til den betydningen man ønsker å undersøke om elevene kan.

Men før vi ser på møtet med metaforiske ord og uttrykk i tekster, skal vi se på hva slags ordforrådsforskning som foreligger.

3.3.1 Ordforrådsforskning generelt

I 1980 skrev Meara en artikkel som het ”Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning” og hevdet at vokabularforskning var blitt neglisjert til fordel for forskning om syntaktisk utvikling⁵⁹. Meara hadde gjennomgått noen sentrale bibliografier om ordforrådsforskning og fant grunn til å kritisere vokabularstudiene for å være lite teoretisk begrunnet og spredt over mange emner.

⁵⁹ Dette hadde også Levenston gjort året før (se Levenston 1979), så Meara var egentlig ikke den første.

The principal impression that emerges from these bibliographies is that research in vocabulary acquisition has been largely atheoretical and unsystematic. There are no clear theories of vocabulary acquisition, and the level of research activity is in general fairly low.

(Meara 1980:221)

15 år senere erfarer han at interessen i emner som har med ordforråd å gjøre, har økt betraktelig, men han er fortsatt kritisk (Meara 1996a). Etter en gjennomlesing av de gamle studiene som det var blitt henvist til i disse nye artiklene, fant han veldig lite nytt. De spørsmålene som ble reist i studiene fra 1900-1960, finner han fortsatt ikke besvart i 1996. Interessen hadde altså økt, men feltet manglet etter hans vurdering fortsatt teoretisk forankring. I 1997 etterlyser han mer samarbeid mellom lingvister og psykologer i vokabularforskningen, sannsynligvis fordi han mener denne koblingen kan gi et bedre fundament. I 2002 – i en anmeldelse av fire nye bøker ⁶⁰ om ordforråd i *Second Language Research* – sier Meara

To summarize, then, the last 20 years or so have indeed seen a considerable amount of work in the area of vocabulary acquisition, and these four books represent much that is good about this development. However, taking these books as typical, it is clear that the agenda they are following is one that was largely laid down by the pioneers of the 1920s. Although these books all seem to be aware of these historical roots – and very aware of the limitations – it is not obvious that the study of vocabulary acquisition has made huge strides since those days.

(Meara 2002: 406)

Videre sier han at det kan være nærliggende å hevde at lite nytt er gjort, i hvert fall når det gjelder tilegnelse av ordforråd, siden 1920-tallet ⁶¹. Men han hevder at det ville være å misforstå tilstanden på vokabularfronten. Man må huske på at vokabularstudiene – i motsetning til

⁶⁰ Disse bøkene er Singleton (1999), Read (2000), Schmitt (2000) og Nation (2001).

⁶¹ Det er først og fremst Palmers (med kolleger og etterfølgere) arbeider han tenker på som la grunnlaget for den britiske tradisjonen når det gjelder vokabularkontroll og vokabularundervisning. Dette er bl.a. beskrevet i Bongers, H 1947: *The history and principles of vocabulary control as it affects the teaching of foreign languages in general and of English in particular* og i Smith, R.C. 1998: The Palmer-Hornby contribution to English teaching in Japan. *International Journal of Lexicography* 11, 269-91.

syntaks- og morfologistudiene – var helt på sidelinjen på 50-tallet og at interessen bare dalte i tiårene som fulgte. Disse studiene er nå i ferd med å bli gjenoppdaget. Meara understreker at denne gjenoppdagelsen må ses på som et stort steg forover, selv om mange av spørsmålene som blir stilt i dag, like gjerne kunne ha vært stilt av Palmer og kolleger for 80 år siden. Han mener det nå er lyse utsikter, særlig fordi forskerne nå virkelig kan utnytte IT-kunnskapene i vokabularstudiene.

Som nevnt innledningsvis, er ordforrådsstudier en svært generell term. Feltet rommer undersøkelser med forskjellig datagrunnlag siden ordenes vesen varierer, de finnes som del av det abstrakte språket, som elementer i konkrete tekster og som del av ideer og tanker hos det enkelte individet. Derfor drives ordforrådsforskningen nødvendigvis ut fra ulike synsvinkler. Den kan høre til **semantikken** ved at forskningen har språket som gjenstand. Da beskrives ordenes betydning og relasjoner mellom ordene. Ordforrådsforskningen kan også høre til **psykolingvistikken** ved at man gjennom studiene søker å forstå de mentale prosessene som foregår i språkbrukernes hode når de oppfatter, husker, glemmer og forsøker å komme på ord. Psykologene kaller dette *det mentale leksikon*, *ordlageret*, *ordene i det semantiske nettverket* osv for å hjelpe oss til å forstå de ikke-observerbare prosessene (Henriksen 1999:73). I slike studier kan vi si at indre kognitive prosesser er i fokus. Hit hører også studier om ordtilegnelse. En annen gren innenfor psykolingvistikken er den **eksperimentelle psykolingvistikken**, slik som studier av ordassosiasjoner (som for eksempel studiene presentert i Meara (1984) og i Wilks & Meara (2002) faller inn under). Slike studier har ofte som formål å si noe om det mentale leksikonet, hvordan ordene er lagret der og hvilke forbindelser det er mellom dem.

Det Meara etterlyser, er en sterkere teoriforankring og en sterkere kobling mellom semantikken og psykolingvistikken ved at de utnytter hverandres kunnskaper, altså mer søken etter hypoteser og eventuell forklaring på tilegnelse og mindre vekt på beskrivelser. Mange av bøkene, både monografiene og artikkelsamlingene, som er utgitt fra 1980 og litt utover på 1990-tallet med ordforrådet i andre- og fremmedspråk⁶² som emne, er riktignok beskrivende⁶³. Dette har med framveksten av denne disiplinen å gjøre. Det er i klasserommene at ordene har blitt diskutert, og det er særlig i leseforskningen at dette har blitt problematisert. Derfor har de

⁶² Skillet i andrespråk og fremmedspråk er ikke alltid like gjennomført.

⁶³ Jeg tenker på bøker som Carter (1987b), Carter & McCarthy (1988), Nation (1990), McCarthy (1990).

fleste bøkene en didaktisk målsetning. Bøkene var først og fremst beregnet på å gi lærere i engelsk som fremmedspråk en bred semantisk kunnskap og flere av dem avslutter med kapitler om undervisning av ord og uttrykk. Dette er hovedgrunnen til at undervisningsaspektet er framtredd, mens tilegnelsesaspektet er fraværende i deler av litteraturen.

De artikkelsamlingene som kobler ordforråd og lesing, er av en litt annen karakter ganske enkelt fordi rammen blir smalere. Og det er her vi finner de fleste studiene som har med forståelse å gjøre. Det er blant annet gjort en del studier om forholdet mellom størrelsen på ordforrådet og forståelsen av tekster nettopp fordi dette – som nevnt – ser ut til å være den faktoren som korrelerer best med leseforståelse. Laufer (1992) og Nation (1983) har for eksempel søkt å finne et terskelnivå som innlærerne må nå, før vedkommende vil ha noe utbytte av å bli undervist i lesestrategier, slik som ulike gjetningsstrategier, og kunne bruke dem i lesing av andrespråkstekster.

Diskusjonen om ordforrådets størrelse foregår egentlig på tvers av første- og andrespråkstilegnelsen, og er et interessant tema på mange måter. Det involverer mange sider av den faglige vokabularkunnskapen, som dermed burde forbinde semantikken og psykologivistikken. For å måle ordforråd må man både ha noe å måle det mot (ordbøker), man må enes om definisjonen av et ord, om hva som skal måles (altså hva som skal aksepteres som riktig svar eller hvilke svaralternativer en skal lage), og man må utføre testingen. Dessuten reiser det spørsmålet om hvordan man egentlig lærer alle ordene man kan på morsmålet.

Spørsmålet er interessant også i undervisningssammenheng. Svaret man kommer fram til, får nemlig konsekvenser for om det i det hele tatt har noen hensikt å drive vokabularundervisning. Hvis man mener at en 18-åring har et ordforråd på 216 000 ord (slik som i Diller 1978), vil antall ord man nødvendigvis må ha lært per dag, bli veldig forskjellig fra det en må ha lært, om man mener at en 18-åring har et ordforråd på 12-18000 ord (slik som i Diack 1975)⁶⁴. For andrespråksinnlærere, som starter ordinnlæringen senere, vil dette øvre estimatet virke som en nærmest uoverkommelig arbeidsbyrde fordi tiden man må fordele læringen på, er mye kortere. Og den pedagogiske konklusjonen blir gjerne at det ikke er

⁶⁴ Se Golden (1998: 64-65) for en oversikt over hvor ulike resultatene på ordforrådets størrelse er i diverse undersøkelser.

nødvendig å drive med ordforrådsundervisning – det bidrar så lite allikevel – uten at man har noen forklaring på hvordan man skal gå fram for å lære nye ord.

En retning som er beslektet med det å bestemme størrelsen på ordforrådet, er å gi en beskrivelse av det mentale leksikon og hvordan dette er organisert. Meara har for eksempel søkt å bekrefte en hypotese om at denne struktureringen er forskjellig i første- og andrespråket og at innlærerne på begynnernivå strukturerer ordene annerledes enn innlærere på høyere nivåer. Han hevder at når innlærerne har nådd et bestemt antall ord som de kan, fører veksten i ordforrådet til en reorganisering av leksikon. Dette gjør leksikonet langt mer effektivt og mer likt leksikonet til dem som har språket som morsmål (se Meara 1996b).

3.3.2 Ordstudier i Norden

I Norden har ordforrådet og ordforrådsforskningen ikke hatt samme perifere posisjon relativt sett, snarere tvert i mot. Arbeidet med ordforråd har stått sentralt helt siden forskning i andrespråk startet. Dette har sannsynligvis noe med premissene for andrespråksforskningen generelt i Norden å gjøre. Forskningen her har hele tiden hatt sterke forbindelser til skoleforskningen siden innvandringen hit først startet, når framveksten av forskningen internasjonalt begynte å skyte fart. Dermed ble det behov for å løse den utfordringen det økende antallet barn fra språklige minoriteter skapte i skoleverket, samtidig som man hadde internasjonale studier å støtte seg til.

Vibergs bidrag i ordforrådsforskningen startet allerede på midten av 1970-tallet med rapportene fra prosjektet Svenskan som Målspråk (SSM-prosjektet) med den første rapporten i 1975 (Hammarberg & Viberg 1975⁶⁵). Viberg har først og fremst arbeidet med å beskrive det svenske leksikonets typologiske struktur, for å vise hvilke trekk som er universelle, og hvilke som er språkspesifikke. Spesielt verbets semantikk har fått stor oppmerksomhet. Arbeidet hans har vært grunnleggende også i et internasjonalt perspektiv idet den leksikalske sammenlikningen generelt var mangelfull⁶⁶. Deretter har han gjennomført en rekke studier

⁶⁵ SSM-rapport nr 1 har årstallet 1977, mens SSM-rapport nr 2 har årstall 1975.

⁶⁶ ”Den lexikala språkjämförelsen måste sägas vara styvmoderlig behandlad jämfört med syntax, morfologi och fonologi ” (Viberg 1981:2). Han hevder at det er få studier - og bare noen få leksikalske felt - som er behandlet i et typologisk perspektiv, og nevner på det tidspunktet seks studier.

hvor han nettopp viser i hvilken grad innlærere i ulike aldre behersker både de universelle og de språkspesifikke trekkene i det svenske ordforrådet. Vibergs utgangspunkt i beskrivelsen av det han kaller språkets leksikalske profil, er studier i språktypologi og i kontrastive analyser. Han velger ut de mest frekvente ordene i forskjellige ordklasser, setter dem inn i semantiske felt, finner fram til de mest frekvente ordene innenfor de ulike feltene og sammenlikner dem på tvers av språk. På den måten har han blant annet funnet fram til det han kaller nukleære verb⁶⁷. Det viser seg nemlig at det innenfor et semantisk felt ofte er ett eller to verb som skiller seg ut som spesielt frekvent, og som har en motsvarighet i flere av språkene, også språk som er ubeslektede (se for eksempel Viberg 1990, 1998). Viberg har også testet ut hypotesen om at innlærerne favoriserer typologisk umarkerte kjerneverb, noe han har fått bekreftet (Viberg 1988, 1991, 1993). Senere har han testet ut hypotesen om at innlærere søker å unngå verb som representerer språkspesifikke mønstre, og at de nøytraliserer semantiske forskjeller mellom verb som representerer en språkspesifikk semantisk kontrast (slik som *sätte, ställa* og *lägga*). Dette har han også fått bekreftet (Viberg 1998).

Vibergs arbeider har vært grunnet i en språktypologisk tradisjon. Og siden han har brukt resultatene av disse beskrivelsene videre i studier av elevers leksikalske utvikling på andrespråket, er han et eksempel på det møtet mellom forskningsdisipliner Meara etterlyser. Det jeg vil fremheve som interessant i denne sammenhengen, er nettopp hans søken etter mønstre, som jeg mener er av stor betydning, ikke bare forskningsmessig, men også pedagogisk. Mye av problemene med vokabularstudiene har nemlig vært studieobjektets **størrelse**: Det finnes rett og slett så mange ord. En søken etter mønstre eller typer er nødvendig for ikke å drukne i enkeltksemlarar. Ved å finne mønstre, ikke minst i verbenes mangfold slik han har gjort, virker undervisnings- og tilegnelsesbyrden av ordomfanget ikke lenger like uoverkommelig.

I innledningen nevnte jeg også studier av ordforrådet i lærebøker, både i Norge (Golden & Hvenekilde 1983) og i Danmark (Gimbel 1995, 1998 og Jørgensen 1994). Disse prosjektene sprang også ut fra behovet i klasserommet og var ikke like klar i sin teoretiske forankring, men de genererte ny viten. I Norge gav Golden & Hvenekildes studie blant annet

⁶⁷ Flere forskere har arbeidet – med ulikt utgangspunkt og ulik motivering – for å definere og finne fram til grunnleggende ord - nukleære ord eller kjerneord - i språket slik som Carters *Core vocabulary* i engelsk (Carter 1987a) og Hanne Ruus' *kerneord* i dansk (Ruus 1995).

inspirasjon til Kulbrandstads studier (for eksempel de som er presentert i Bjørkavåg 1990 og Kulbrandstad 1996) og til Torvatns testlingvistiske forskning av skoleboktekster (Torvatn 2003).

Kulbrandstad har også foretatt en kartlegging av tospråklige barns beherskelse av konkrete ord fra vanlige skoleemner i en 1. klasse ⁶⁸ (Bjørkavåg 1990:132). Undersøkelsen omfattet den muntlige produktive beherskelsen av 58 ord og uttrykk hos til sammen 42 minoritets elever, 14 elever hadde tyrkisk som morsmål, 28 hadde urdu. I tillegg var det 35 av klassekameratene deres med norsk som morsmål, som deltok, altså til sammen 77 elever. Minoritets elevene fikk spørsmålene både på morsmålet og på norsk. Mens elevene med norsk som morsmål svarte korrekt på nesten alle ordene og uttrykkene (97 % rett), svarte minoritets elevene riktig bare på rundt halvparten av ordene og uttrykkene (ca 52 %), men resultatene deres var mye bedre når de fikk spørsmålene på morsmålet (ca 85%). Det vil si at ordkunnskapen deres var langt bedre på morsmålet enn på norsk.

I tillegg til Gimbel og Jørgensens arbeider som allerede er nevnt, har ordforrådsstudiene i Danmark først og fremst foregått i en fremmedspråkskontekst, spesielt er danske elevers forståelse av engelske ord studert (for eksempel Haastrup (1989, 1991), Henriksen & Haastrup (1998)). Fremmedspråkskonteksten er også framtredd i Finland, hvor blant annet Takala (1984) har en avhandling om finske studenters engelske ordforråd og Palmberg har studert det engelske ordforrådet hos elever og studenter som lærer engelsk i Finland (Palmberg 1985 og 1987).

3.3.3 Andre ordstudier som inkluderer metaforiske uttrykk

Jeg kjenner til få studier som inkluderer forståelse av metaforiske uttrykk i et andrespråk, og at det heller ikke eksisterer så mange, bekreftes av en søking gjennom relevante tidsskift i andrespråkslitteraturen, utført av Thomas Fuyin Li i sin avhandling om kinesiske studenters tilegnelse av engelske metaforiske uttrykk (Li 2002). Han tar for seg de åtte ledende tidsskiftene

⁶⁸ I 1989 da denne undersøkelsen ble gjennomført, startet elevene på skolen det året de fylte syv.

innen andrespråksforskningen og et 30-talls andre internasjonale tidsskrift og kategoriserer artikler som har med ordtilegnelse i en andre- og fremmedspråkskontekst å gjøre.

The articles included are about lexical acquisition in the context of EFL or ESL which deal with theoretical topics concerning vocabulary; reports of quantitative and qualitative empirical research; other articles dealing with the teaching and learning of vocabulary; vocabulary memorizing mnemonics and strategies, etc. The other journals surveyed do not focus directly on language acquisition, but contain articles dealing with memory, cognition, etc.

(Li 2002: 21)

I kategoriseringen bruker han Ellis oppsett (Ellis 1994:18) som er en inndeling i fire hovedområder

1. characteristics of learners' vocabulary
2. vocabulary learning material
3. vocabulary learning process
4. vocabulary learning strategies

Under punkt 1 – karakterisering av innlæreres ordforråd – inkluderte han kinesiske innlæreres ordforråd ved å lage en e-post spørreundersøkelse som han sendte til 40 lærere. Spørsmålet var ganske enkelt: *What do you think is the most significant problem for Chinese university students of EFL learners in writing of English?* (Li 2003:29). Idiomatiske uttrykk var ett av de svarene som ble fremhevet.

Under punkt 2 – vokabularundervisningsmateriell – fant han bruk av begrepsmetaforer som en måte å samle ordforrådet på både i Nattinger (1988) og i McCarthy (1990) blant de tidligere publikasjonene. Men Li hevder at

Unfortunately, the existing literature [...] has suffered at least two disadvantages: (1) none of them provided empirical evidence that organization of words can facilitate learning; (2) the positive role of conceptual metaphor is not investigated in a wider cognitive context, e.g. in the context of image schemas and embodied experiences.

(Li 2002: 39)

Han finner en rekke artikler under punkt 3 – ordlæringsprosessen – som har med kognitive forklaringer på læring, men ingen av dem han nevner, diskuterer prosessering av metaforisk bruk av ordene. Heller ikke finner Li metaforiske ord og uttrykk direkte nevnt i artiklene som har med ordlæringsstrategier å gjøre, altså punkt 4 i inndelingen hans.

Når Li selv skulle utføre sin studie (se under) hevdet at det var vanskelig å finne passende materiale som han kunne bruke i undervisningen av studenter. Når det gjelder tilegnelse av metaforiske uttrykk, sier han:

There are also a lot of publications on the structure, processing, interpretation, and semantics of idioms (e.g. Cacciari & Tabossi 1993; Everaert et al 1995) [...] But there is relatively little research on the systematic acquisition of both idioms and proverbs even for native speakers, let alone for L2 learners.

(Li 2002: 51)

Jeg konkluderer derfor med at både tilegnelse av metaforiske uttrykk i en andrespråkssammenheng og bruk av begrepsmetaforer i undervisningen er relativt uutforskede felt. En gjennomgang av metafor-teori med et pedagogisk siktemål – som ikke Li nevner – finnes i et kapittel om figurativt språk i Hatch & Brown (1995). Der presenteres både det kognitive synet på metaforer og diverse eksempler som egner seg i undervisning.

I tillegg til Lis egen studie hvor undervisning i begrepsmetaforer er studieobjektet, vil jeg her referere et par studier hvor det deltar andrespråksinnlærere, og hvor metaforiske eller idiomatiske uttrykk nevnes.

Pedagogiske studier med metaforer

Thomas Li (2003) har gjort en studie av kinesiske studenters tilegnelse av engelske metaforiske uttrykk (også ordtak var inkludert) ved å undervise studentene i metafor-teorien til erfaringsrealistene⁶⁹. Til sammen deltok 385 kinesiske studenter i til sammen fem studier med mellom 27 og 127 studenter i hver. Studentene var 1. eller 2. års-studenter i engelsk i Kina. 40 metaforiske uttrykk som tilhørte seks begrepsmetaforer, ble presentert i fem forskjellige

⁶⁹ Se kapittel 2 for presentering av teorien og gjennomgang av en del terminologi.

undervisningssituasjoner. Fem av disse begrepsmetaforene var felles for engelsk og kinesisk. Omtrent halvparten av studentene i hver av studiene fikk undervisning i metafor-teori som eksemplifiserte uttrykkene på forskjellige måter, de andre fikk undervisning i uttrykkene som ikke var relatert til metafor-teori. De fem undervisningssituasjonene varte alle i 50 minutter og bestod blant annet av

- å sortere ord og uttrykk etter begrepsmetaforene
- å diskutere konseptuelle metaforer med kinesiske eksempler først
- å presentere bildeskjemaet 'beholder' og diskutere kropp-som-beholder-metaforen
- å diskutere sammenhengen mellom begrepsmetaforer og bildeskjemaer
- å diskutere ordtak

Resultatene viste at de studentene som fikk undervisning relatert til metafor-teori, husket uttrykkene signifikant bedre en uke etter undervisningen i de tre første studiene. Den fjerde og femte studien viste signifikante forskjeller bare i uttrykkenes betydning (ikke i form), og forskjellen var i favør av den studentgruppen som hadde fått undervisning.

Boers (2000) foretok tre studier hvor han ønsket å se om bevissthet om begrepsmetaforer hjelper innlærerne i å huske de tilhørende metaforiske uttrykkene. I alle studiene var informantene belgiske engelskstudenter på mellomnivå (intermediate level). I den første studien deltok 118 elever i 16-17 års alderen med belgisk som morsmål. De leste en tekst som handlet om følelser, og teksten inneholdt en rekke metaforiske uttrykk som var uttrykk for metaforene THE BODY IS A CONTAINER FOR EMOTIONS og ANGER IS HOT FLUID IN A CONTAINER. Halvparten av elevene fikk undervisning hvor de metaforiske uttrykkene ble gruppert i undergrupper av begrepsmetaforer, slik som ANGER AS A HOT FLUID IN A CONTAINER, ANGER AS FIRE, ANGRY PEOPLE AS DANGEROUS ANIMALS. I kontrollgruppen ble de metaforiske uttrykkene gruppert på andre måter (pragmatiske eller funksjonelle inndelinger). De fikk så en cloze-test med ti luker, hvor de skulle fylle inn lukene med de uttrykkene som passet. Resultatet var at den gruppen som hadde fått undervisning i begrepsmetaforer, skåret signifikant bedre på cloze-testen.

I den neste studien deltok 73 universitetsstudenter i økonomi, 19-20 år gamle, med fransk som morsmål. De fikk en liste med verbaluttrykk som de skulle bruke for å beskrive svingninger i økonomisk utvikling. 40 av studentene ble gjort oppmerksom på de ulike bildene som disse uttrykkene kunne vekke, slik som 'fly', 'stuping' og 'fjellklatring', det vil si at uttrykkenes kildedomene ble fremhevet. Kontrollgruppen ble gjort oppmerksom på andre inndelinger av uttrykkene. Studentene som ble gjort oppmerksom på kildedomenet, reproduserte disse uttrykkene oftere enn kontrollgruppen.

I den tredje studien deltok 74 universitetsstudenter på 19-20 år med fransk som morsmål. De fikk utlevert lister med verbaluttrykk som var gruppert etter orienteringsmetaforer, og disse var uttrykt i overskrifter, slik som MORE IS UP & LESS IS DOWN og ACTIVE IS UP & INACTIVE IS DOWN. Kontrollgruppen fikk presentert uttrykkene alfabetisk. Senere fikk de en cloze-test hvor de skulle fylle inn 20 verbaluttrykk. De 20 uttrykkene var oppgitt i passende form. Ti av disse var de samme uttrykkene de hadde arbeidet med, de ti andre var nye, men av samme type. Den gruppen som var blitt gjort oppmerksom på orienteringsmetaforene, gjorde det signifikant bedre enn kontrollgruppen når det gjaldt de ti uttrykkene de hadde fått presentert tidligere, men ikke når det gjaldt de nye. Boers fant altså ikke at denne presentasjonen hadde hatt noen overføringsverdi til nye uttrykk. Han stiller spørsmålet om det kunne forklares med at det var forskjell i uttrykkenes bildestyrke.

Boers har en generell positiv holdning til verdien av metaforbevisstgjøring i klasserommene, men han påpeker at ikke alle uttrykk egner seg like godt. Han understreker at selve formen på uttrykkene kan være uforutsigbar selv om man kjenner til metaforen bak uttrykket. Dette er et argument som gjelder produksjon av metaforer og ikke forståelse. Mitt spørsmål er om ikke overføringsverdien, som Boer ikke fant noen forbedring på, ville ha økt, hvis studien hadde vurdert forståelsen.

Arnaud & Savignon (1997) undersøkte innlæreres kjennskap til det de kalte sjeldne ord (rare words) og komplekse leksikalske enheter (*complex lexical units*) i engelsk. Innlærerne var viderekommende i engelsk (*advanced learners*). Innlærerne besto av fire grupper: engelskstuderende ved 1. og 3. året på universitetet, lærerstudenter og lærere i engelsk ved videregående skole. Alle hadde fransk som morsmål, og engelskspråklige studenter utgjorde kontrollgruppen. De sjeldne ordene var ord med svært lav frekvens valgt ut fra to frekvenslister. Det forskerne kalte komplekse leksikalske enheter, besto av mange metaforiske

uttrykk. Utvalget ble hentet fra deres egne samlinger med uttrykk, og de ekskluderte uttrykk som liknet franske uttrykk eller var gjennomsliktige for fransktalende, og inkluderte bare dem som var ugjennomsiktige. Ordene og uttrykkene ble presentert uten kontekst. Det viste seg at det var forskjell på læringen av de to typene:

These statistics show, somewhat unsurprisingly, a continuous increase in the knowledge of the two lexical unit samples, but also, and more interestingly, that the acquisition of complex units trails behind that of single words, and the gap increases with time.

(Arnaud & Savignon 1997:166).

Når de sammenliknet resultatene for de beste innlærerne (lærere i videregående skole) med studentene med engelsk som morsmål, fant de at det ikke var noen signifikant forskjell når det gjaldt de sjeldne ordene, men at det var en 12 % forskjell på de komplekse leksikalske enhetene⁷⁰. I denne undersøkelsen er det et fremmedspråk som testes (innlærerne bor ikke i det landet hvor språket snakkes), det vil si at de er mye mindre eksponert for målspråket enn hva språklige minoriteter er, spesielt når det gjelder muntlig språk. Arnaud & Savignon (1997) stiller spørsmålet om det, i et fremmedspråk, går an å nå et ferdighetsnivå sammenliknbart med innfødte.

Can nonnatives reach nativelike proficiency with respect to rare words and complex lexical units? The answer would seem to be yes in the first case and no in the second.

(Arnaud & Savignon 1997:167)

De forklarer forskjellen i ferdighet med mangel på innputt, det vil si mangel på den konstante eksponeringen som de mener er nødvendig for å nå et nivå på linje med dem som har språket som morsmål. De mener også at mangel på bevissthet om komplekse enheter og hvor viktige disse er i språket, fører til redusert oppmerksomhet om dem, og dermed til redusert læring. Dette kan, i tillegg til andre faktorer, spille en rolle.

Arnaud & Savignon (1997:160) understreker også at komplekse leksikalske enheter er vanskelig å klassifisere, fordi det er så mange parametere som virker samtidig, blant annet hvor

⁷⁰ Signifikant på $p = 0,001$ nivå.

fleksible de er i formen, hvordan de er oppbygd, hvilken pragmatisk funksjon de har og hvor idiomatiske de er. Disse parameterne er det vanskelig å kombinere, og hvilke man framhever, kan avhenge av målet for taksonomien.

3.4 Møte med ord i tekster

Men hva skjer når elever møter metaforiske ord og uttrykk i lærebøker? I følge Gibbs tar ikke prosesseringen av metaforiske uttrykk nødvendigvis lengre tid enn prosesseringen av bokstavelige uttrykk (se kapittel 2.5.4). Prosesseringen kan ta både lengre tid og kortere tid, den ser altså ut til å være avhengig av andre forhold enn om uttrykket er metaforisk eller ikke, slik som hvor salient en tolkning av ordet eller uttrykket er. Vi kan følgelig bruke teorier om språklæring generelt til å danne oss et bilde av dette møtet mellom eleven og uttrykkene.

3.4.1 Kognitiv teori om andrespråklæring.

Ved å se på forståelse som et prosesseringsarbeid og anta at vanlig eller kjent arbeid er lettere enn uvanlig eller ukjent arbeid, kan vi si at noen av uttrykkene en møter i tekster – på grunn av deres oppbygning – krever mer kognitiv kapasitet enn andre. I tillegg ligger det arbeid i å forbinde disse språklige uttrykkene med de tilsvarende kognitive kategoriene (begrepene) som gir dem et innhold. Denne forbindelsen kan være lite arbeidskrevende eller den kan medføre flere inferenser og altså være mer arbeidskrevende. Antagelsen er da at jo mer arbeidskrevende prosesseringsarbeidet er, jo mer kognitiv kapasitet trengs det, og jo mer behov er det for å ha **automatisert** en del av arbeidet for å komme fram til betydningen relativt raskt. Men når denne prosessen først er automatisert, det vil si når en ordform eller et uttrykk automatisk knyttes til et innhold, vil dette ordet og uttrykket være like lett å forstå som andre uttrykk som ikke har krevd samme arbeidsmengde underveis i tilegnelsesprosessen.

Automatiseringen kommer gjennom erfaring med språket, eller – som man gjerne sier i dagliglivet - etter hvert som en blir flinkere i språket. Denne oppfatningen er i tråd med den kognitive retningen innenfor andrespråklæringen slik den blant annet er presentert av McLaughlin og kolleger (McLaughlin, Rossman & McLeod 1983, McLaughlin 1987, McLaughlin & Heredia 1996) og som igjen er påvirket av Levelts ferdighetsteori (Levelt 1978) og Schiffrin og Schneiders teori om to prosesseringstyper, **automatisk og kontrollert prosessering** (Shiffrin & Schneider 1977, Schneider & Shiffrin 1977). Språklæring ses på som

en kompleks ferdighet som er bygget opp av enkle prosesser, og utvikling kommer etter hvert som flere ferdigheter automatiseres. Siden menneskene er begrenset av hjernens kapasitet, vil de bare være i stand til å vie en oppgave en viss mengde oppmerksomhet av gangen. Tilegnelse består derfor i å organisere informasjonen hensiktsmessig og bygge opp prosedyrer som er så effektive at man frigjør kapasitet til nye oppgaver.

In order to function effectively, humans develop ways of organizing information. Some tasks require more attention; others that have been well practiced require less. The development of any complex cognitive skill involves building up a set of well-learned, efficient procedures so that more attention-demanding processes are freed up for new tasks.

(McLaughlin & Heredia 1996: 214)

Dette gjøres ved at noen delferdigheter automatiseres. Der hvor man før måtte bruke en tidkrevende og kapasitetsslukende kontrollert prosess, vil man etter hvert kunne bruke en automatisk prosess slik at oppmerksomheten kan flyttes til høyere prosesseringsnivåer (*higher level of processing*) som anses som vanskeligere. I denne teorien impliseres det altså at det finnes et språklig hierarki med nivåer det er mulig å identifisere. Et velkjent eksempel som gis i denne teorien, er at i en samtale (altså en produktiv oppgave) regnes det å uttrykke hensikten som det øverste nivået, og uttalen av enkelte fonemer regnes som det laveste nivået (Levelt 1978). En tilsvarende nivåinndeling for en reseptiv oppgave (det vil si forståelse av en tekst eller en forelesning) ville plassere det å få tak i meningen i informasjonen som det øverste nivået, og gjenkjenningen av de enkelte fonemer/bokstaver som det nederste.

Hvis vi overfører dette til forståelse av metaforiske uttrykk i tekster, kan vi si at det øverste nivået er å forstå det teksten formidler av mening, og at forståelse av små tekstbiter som setningskomplekser og fraser kommer lengre ned. Selve gjenkjenningen av fonemene/bokstavene som bygger opp ordene, er det nederste nivå. En automatisering av lydsekvensen/skriftbildet og ordgjenkjenningen skulle føre til at oppmerksomheten kunne vies større tekstdeler som fraser og setningskomplekser og til slutt større tekster. Automatiseringen skjer gjennom praksis, det vil si frekvente lyder, ord og setningskonstruksjoner gjenkjennes fordi de er hørt eller sett ofte. Men de må høres eller leses med oppmerksomhet, altså de må kunne tiltrekkes oppmerksomhet (være fremtredende) og behandles med kontrollerte prosesser slik at de læres (det vil si gjenkjennes).

I denne forbindelsen finner jeg termen **bevissthet** sentral, selv om termen har vært omstridt fordi den har vært så vag og vanskelig å operasjonalisere (se for eksempel McLaughlins kritikk i McLaughlin 1990). Men Schmidt (1990) skiller mellom tre betydninger av bevissthet a) bevissthet som oppmerksomhet, b) bevissthet som intensjon og c) bevissthet som kunnskap, og det er type a) som er mest interessant her. Schmidt graderer oppmerksomheten i flere nivåer, hvor persepsjon er det laveste nivået. Neste oppmerksomhetsnivå kaller han **ensing**⁷¹ (noticing) og forklarer dette med at man retter fokuset eller oppmerksomheten mot noe, slik at stimulus for oppmerksomheten erfares subjektivt, i motsetning til den vage sansningen som er langt flyktigere. Neste nivå er oppmerksomhet som forståelse. Det forutsetter at innlæreren reflekterer over ensingen, analyserer den og sammenlikner den med hva vedkommende har enset tidligere.

Overgangen fra kontrollert til automatisk prosessering vil man derfor kunne anta er påvirket av innlærerens ensing. Ved å ense et uttrykk kan man anta at det læres fortere enn om det høres uten ensing. Når uttrykket høres uten ensing (det vil si kun persepsjon, det laveste nivået av oppmerksomhet), er det som å lese lekser mens man ser på film samtidig, da registrerer man bare det man allerede kan. Når man reflekterer over ensingen, (det vil si oppmerksomhet som forståelse, det høyeste nivået), er prosesseringen fortsatt kontrollert og kapasitetskrevende.

En interessant studie som kan illustrere dette, er Grabe's studie av egen språklæring i portugisisk (Grabe & Stoller 1997). Han tilbrakte fem måneder i Brasil og noterte det han observerte og reflekterte rundt det. Hensikten var å utforske utviklingen av lesing på et andrespråk og se på forholdet mellom lesing og ordlæringen, lesing og generell forståelse (altså både lesing og lytting) og lesing og generell andrespråkstilegnelse. Grabe forteller blant annet hvordan han, når han endelig hadde lagt merke til og husket betydningen av et nytt ord på portugisisk, plutselig oppdaget ordet overalt de neste dagene (Grabe & Stoller 1997:115). Han antar at dette har noe med bevisstgjøring og ensing å gjøre.

I den samme studien gjør han noen refleksjoner om betydningen av grammatikkunnskap og ordkunnskap. I leseforståelsen mente han å kunne observere at grunnleggende grammatikkunnskap var nødvendige, det vil si å kunne gjenkjenne verb gjennom vanlige

⁷¹ *Ensing* er Bergreen og Tenfjords (1999) oversettelse av Schmidts term.

bøyningsendelser og skille vanlige uregelmessige verb (uten endelser) fra korte funksjonsord. Men mer detaljerte grammatikkunnskaper syntes ikke å være nødvendige for ham for å kunne forstå det han leste.

If Bill knew who was being referred to by the grammatical subject of the sentence and recognized an adverbial that marked the time of the event, that was sufficient for most reading comprehension. [...] What was more crucial for comprehension was a continuous supply of new vocabulary.

(Grabe & Stoller 1997: 116)

Selv om det er en rekke metodologiske problemer med selvrapporing, stiller Grabe og Stoller en rekke interessante spørsmål om forholdet mellom lesing og ordforråd, som burde utforskes videre.

3.4.2 Forståelsesprosessen

Fra et interaktivt synspunkt på leseprosessen vil man se det slik at når metaforiske uttrykk dukker opp i tekster, vil leseren allerede ha trukket fram et skjema ut ifra en forventning om tekstens innhold, altså fra et kunnskapslager, som det metaforiske uttrykket kan tolkes ut fra (jf kapittel 3.2). Samtidig vil ordet eller de enkelte ordene påvirke tolkningen idet de bringer med seg innhold eller assosiasjoner som aktiviseres i tolkningsprosessen.

Interpretations [of the metaphors] will be constrained by the drive to maintain and develop the coherence of the ongoing interpretations of the discourse event so far.

(Cameron 2003:146)

Dette er ikke unikt for metaforiske ord og uttrykk. Både ord og fraser med ikke-metaforisk betydning vil også forekomme i kontekster av ulik tydelighetsgrad. Metaforiske ord og uttrykk vil – på samme måte som ord og fraser med bokstavelig betydning – ha kontekster som gir ulikt utgangspunkt for tolkning, hvis da ikke ordene og uttrykkene allerede er kjent for elevene. Men selv om de er kjent, må de passe i sammenhengen, de må gi mening i den konteksten de forekommer, og i samspill med elevens kunnskaper og erfaringer.

I noen tilfeller kan man si at kombinasjonen av ordene er ganske regelmessig. Det kan være frekvente kollokasjoner som elevene allerede har automatisert, altså det som blant annet Laufer (1997) kaller 'sight vocabulary', som er overført til fraser. Det første blikket på ordkombinasjonene vekker et bestemt innhold hos leseren. Men også en slik ytring krever, som Rumelhart (1993) presiserer, at den tolkes ut fra bakgrunnskunnskapen:

I believe that the processes involved in the comprehension of nonfigurative language are no less dependent on knowledge of the world than those involved in figurative language.

(Rumelhart 1993:76)

Det kan imidlertid hevdes at bokstavelige uttrykk kan være mer grunnleggende ved at ordene brukes nærmere sin basis- eller prototypiske betydning, men hvis den metaforiske betydningen er mer salient (i den betydningen Giora (1997) legger i ordet, se kapittel 2.5.4), vil denne betydningen sannsynligvis være den mest nærliggende.

I andre tilfeller er betydningen av ordkombinasjonene opplagt flertydig, de kan få en ganske forskjellig tolkning avhengig av situasjonen (slik som for eksempel når et utsagn som 'Det er varmt her' er en beskrivelse av et forhold eller når det er en oppfordring til handling, altså når det reflekterer ulike språkhandlinger). Når både den bokstavelige og den metaforiske betydningen er like saliente, må ordet eller uttrykket forbindes med det metaforiske innholdet gjennom signaler i konteksten og leseren må reagere adekvat på disse signalene. I mange tilfeller krever dette en spesiell type bakgrunnskunnskap utover kjennskap til språkets struktur, det vil si det kreves faglig og/eller kulturell kunnskap for å forstå om ordet eller uttrykket skal tolkes metaforisk er ikke. Setningen

- Jens fikk en skikkelig smekk av Carl

kan ha flere tolkninger, men hvis vi føyer til etternavnene Stoltenberg og Hagen, forstår vi – hvis vi har den rette bakgrunnskunnskapen både om partiledernes navn og omgangsformen på Stortinget (og selvfølgelig kjenner til ordene eller uttrykket) – at det ikke kan være et slag med hånden det er snakk om. Bakgrunnskunnskapen, nærmere bestemt **den faglige bakgrunnskunnskapen**, snevrer inn tolkningsmulighetene.

Det er imidlertid ikke bare adekvat faglig bakgrunnskunnskap som er nødvendig. Når det gjelder setningen

- Selgeren førte oss bak lyset da vi kjøpte huset.

må man riktignok kjenne noe til handel (men dette er en mer allmenn kunnskap og man kan hevde at det ligger i forståelsen og ordene *selge* og *kjøpe*), men i dette tilfellet er det først og fremst den metaforiske tolkningen som skaper vanskeligheten. Det er bare den tolkningen som gir mening. Hvis man forstår setningen slik at en selger tok med noen bak et lys, er ikke setningen forstått. Her er det altså **den språklige bakgrunnskunnskapen** i form av kjennskap til det metaforiske uttrykket, som frambringer den rette tolkningen.

For å kunne tolke ord og uttrykk, både metaforiske og bokstavelige, må uttrykkene tolkes i kontekst, og til dette må man ha adekvat bakgrunnskunnskap, både faglig og språklig. En del ord og uttrykk kan man riktignok forstå når de forekommer isolert, da vil man – når man har språket som morsmål – sannsynligvis gi dem den mest saliente betydningen, som også er en ferdighet man har i morsmålet. Men svært mange ord og uttrykk har et potensial til å brukes i en annen betydning, og dette er det konteksten som gir signaler om.

Når jeg videre sier at et ord er ukjent for elevene, eller at elevene ikke forstår et ord, mener jeg at elevene enten ikke kan tolke ordet eller at de tolker det forkjørt i den sammenhengen det står i. Det samme gjelder uttrykkene, et uttrykk som er ukjent, er et uttrykk som enten elevene ikke klarer å tolke eller som de tolker på en måte som ikke passer i den sammenhengen det står i, for eksempel at uttrykket tolkes bokstavelig når bare den metaforiske tolkningen gir mening.

3.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett på forståelse av ord og uttrykk i en tekstsammenheng og presentert skjemat teorien for å kunne forklare bakgrunnskunnskapens betydning for forståelsen. Jeg har også søkt å vise at forståelsen av metaforiske ord og uttrykk ikke er vesensforskjellig fra forståelsen av ord og uttrykk brukt i en bokstavelig betydning. I begge tilfeller er konteksten det forekommer i, og leserens bakgrunnskunnskap avgjørende.

Ordforrådsstudier er mangfoldige fordi ord forkommer i helt ulike sammenhenger, både i tekster, i ordbøker og i folks tanker og erfaringer, og studiene reflekterer denne variasjonen.

Jeg har derfor delt ordforrådsforskningen inn i kategorier og diskutert behovet for at forskning fra ulike disipliner bør møtes, i tråd med Mearas synspunkt. Et annet synspunkt som Meara har, er at ordforrådsstudiene har vært svakt teoretisk forankret, særlig når det gjelder tilegnelsesaspektet. Meara forklarer årsaken til dette slik: vokabularet ble oversatt i flere tiår både i pedagogisk sammenheng og i språkforskningen generelt, og når interessen igjen ble vakt, fikk studiene – og vokabularbøkene – først og fremst et pedagogisk siktemål. Selv har jeg satt forståelse av ord og uttrykk inn i en tilegnelsesramme som bygger på en kognitiv teori om hvordan læringen av et andrespråk skjer.

Ordforrådsstudier i Norden presenteres spesielt, fordi denne kritikken ikke rammer Norden like hardt, særlig på grunn av Vibergs arbeider. Men det viser seg at andrespråksstudier hvor metaforiske uttrykk er med, er en mangelvare, både i Norden og generelt. Jeg presenterer derfor også noen studier hvor idiomer eller metaforiske uttrykk er med blant andre språklige uttrykk.

Del II Gjennomføringen

Kapittel 4: Undersøkelsen

4.1 Innledning

Til undersøkelsen valgte jeg elever i 10. klasse i ungdomsskolen. Dette klassetrinnet ble foretrukket fordi jeg gjerne ville bruke elever i en skolesituasjon hvor klassene ennå ikke var spesialiserte i forhold til interesser og evner, samtidig som jeg ville sikre meg elever som var modne nok til også å kunne reflektere over uttrykkene. Dessuten har jeg god kjennskap til denne aldersgruppen.

Undersøkelsen skulle opprinnelig bestå av to deler, noe upresist kalt den skriftlige og den muntlige delen. Den skriftlige delen skulle være en kvantitativ undersøkelse med et stort antall elever fra flere skoler med ulike morsmål, og de metaforiske uttrykkene skulle være varierte. Denne delen skulle gi meg generelle opplysninger om elevenes beherskelse av metaforer og skulle fungere som et bakteppe for den muntlige delen som skulle være kvalitativ og langt smalere bygd opp⁷². Til den skriftlige delen trengte jeg derfor et testformat som var enkelt å administrere og enkelt å rette, og valget falt på en flervalgsoppgave. Men fordi den skriftlige undersøkelsen ble så omfangsrik, har jeg valgt å konsentrere meg om den kvantitative delen i denne avhandlingen og la den kvalitative delen vente. Når jeg heretter bruker betegnelsen undersøkelsen, er det altså den kvantitative delen jeg viser til. Den kvalitative delen blir imidlertid noe brukt i diskusjoner der elevenes besvarelser kan kaste lys over tolkningene.

4.2 Informanter og testgjennomføring

Materialet ble samlet inn ved åtte skoler - seks i Oslo og to i Trondheim - høsten 2000, og 22 klasser deltok (se tabell V 4.1 i vedlegget). Jeg startet med en ringerunde til skoler i de to byene

⁷² Der intervjuet jeg noen norske, tyrkiske og vietnamesiske elever om betydningen av 16 metaforiske uttrykk som forekom i overskrifter. De var delt inn i fire grupper med fire uttrykk i hver. I tre av gruppene hørte uttrykkene til samme begrepsmetafor, den fjerde gruppa var en blandet gruppe med spesielt interessante uttrykk. Noen av uttrykkene var de samme som i den skriftlige delen.

som hadde høy andel elever fra språklige minoriteter. Fordi jeg var interessert i elever med tyrkisk og vietnamesisk som morsmål til den førnevnte kvalitative delen av undersøkelsen, spurte jeg skolene om de hadde 10.-klassinger med disse språkene som morsmål. Til de skolene som svarte bekreftende, sendte jeg en skriftlig forespørsel om å få gjennomføre undersøkelsen. Etter hvert som jeg mottok bekreftende svar, laget jeg avtaler med skolene, jeg fikk kontakt med klassestyrerne eller norsklærerne i 10.klassene og sendte forespørsler til elevenes foresatte om tillatelse etter Datatilsynets retningslinjer. På seks av de åtte skolene ble hele klassetrinnet involvert, på to av skolene var det bare én av klassene på klassetrinnet som deltok. Det var frivillig for elevene å delta; de kunne gi beskjed på forhånd at de ikke ønsket å være med eller de kunne trekke seg når som helst under selve seansen. Lærerne stod for den praktiske gjennomføringen. De rapporterte at svært få av de elevene som var til stede, valgte å ikke være med, og ingen trakk seg i løpet av seansen. Undersøkelsen tok to skoletimer med friminutt i mellom.

I første time fikk elevene utlevert et oppgavesett på 12 sider. Den første siden bestod av noen spørsmål om elevenes språklige forhold og skolebakgrunn (se vedlegg 1), den fylte elevene ut mens læreren gjennomgikk spørsmålene. Resten av sidene bestod av flervalgsoppgaver. Det var tre eksempler på utfylling av oppgavene og disse ble også gjennomgått av lærerne før elevene startet. Til sammen var det 81 flervalgsoppgaver. I de 31 første oppgavene var enkeltord brukt i en ikke-figurlig betydning, i de 50 siste oppgavene var ord og uttrykk brukt i en figurlig betydning (vedlegg 2). Det er resultatet på dette oppgavesettet, spesielt de 50 metaforiske oppgavene, som jeg bruker når jeg diskuterer elevenes forståelse av metaforiske uttrykk.

I den neste timen fikk elevene hvert sitt eksemplar av *Raven's Progressive Matrices*, som er en ikke-verbal mønstergjenkjenningssoppgave med totalt 60 deloppgaver fordelt på 5 delsett, A – E. Denne testen er en etablert og anerkjent test blant psykologer. De fem delsettene har stigende vanskelighetsgrad og vanskelighetsgraden innenfor hvert sett er også stigende. Men begynnelsen på hvert sett er alltid lettere enn slutten på det foregående, slik at elevene ikke skal gi opp uten å prøve seg på de nye delsettene. Læreren gjennomgikk de to første

oppgavene i delsett A med elevene for å vise dem hvordan de skulle løse deloppgavene⁷³. Deretter måtte elevene løse oppgavene alene.⁷⁴

Opgavene i *Raven's Progressive Matrices* går ut på å finne den rette mønsterbiten blant fire til seks forslag som passer inn i den delen av hovedmønstret som mangler. Min hensikt med denne oppgavetyper var å

- gi elevene en skåre for generell analytisk evne som ikke er knyttet til språk
- undersøke om denne mønstergjenkjenningsskåren korrelerer med metafor-skårene for elever med norsk som morsmål slik at jeg eventuelt har grunnlag for å anta at det å kunne se analogier og mønstre hjelper i det å forstå metaforiske uttrykk
- kunne sammenlikne enkeltelever på tvers av språkferdigheter på en måte som tar i betraktning at elever har ulike evner til å se analogier og mønstre i stedet å sammenlikne tilfeldig

Siden jeg ikke bruker den muntlige delen i denne avhandlingen, gjør jeg også lite bruk av mønstergjenkjenningstesten. I forbindelse med sammenlikningen av resultatene på uttrykk for to begrepsmetaforer i kapittel 7.8, velger jeg imidlertid ut elever som ikke har ekstreme skårer på denne testen.

4.2.1 Inndeling av elever

Det var 425 elever som var til stede og var villige til å delta i undersøkelsen den dagen testene ble gitt. Da det innsamlede materialet var ferdig gjennomgått og mangelfulle sett var fjernet⁷⁵, var det 400 elever som hadde levert inn fullstendige sett (altså et bortfall på 5,9 %). Det er disse 400 elevene som er mine informanter. De aller fleste (93,25 %) er født i 1985,

⁷³ Dette er en vanlig måte å introdusere denne testen på, selv om elevene da strengt tatt får oppgitt svaret på 2 av de 60 deloppgavene. Men de to første oppgavene er så lette at det er sjelden at noen gjør dem feil (bortsett fra ren slurv), slik at testen allikevel regnes for å inneholde 60 deloppgaver (og ikke 58 som de måtte finne fram til selv). Dette har også jeg gjort.

⁷⁴ Dette er ikke den måten psykologer vanligvis utfører testen på. Testen pleier å bli gitt til en elev av gangen med en voksen (psykolog) som krysser av for dem.

⁷⁵ Hvis en elev bare leverte inn én av besvarelsene, ble den fjernet (dette gjaldt 9 elever). Hvis en hel side i en av testene var blanke, tok jeg dette som indikasjon på at eleven uintensjonelt hadde hoppet over siden og

resten er født i 1984 (4 %) eller i 1986 (2,75 %). Elevene var altså stort sett rundt 15 år ved testtidspunktet. Ut fra hvilket språk de oppgav som morsmål, ble elevene delt inn i to hovedgrupper, elever med norsk som morsmål (Nor-elevene) og elever med andre morsmål enn norsk (LinMin-elevene). Den sistnevnte gruppen ble delt inn i tre undergrupper ut fra hvilket språk de selv mente de kunne best, heretter kalt **kompetansegrupper**. Disse gruppene er

- De som mener de kan norsk best (NBest-gruppen)
- De som mener de kan norsk og morsmålet like godt (NMmLik-gruppen)
- De som mener de kan morsmålet best (MmBest-gruppen)

Dette gir fire grupper slik tabell 4.1 viser:

Tabell 4.1: Elevgrupper, inndelt etter oppgitt morsmål og bestespråk.

		Morsmål		
		Kun norsk (A)	Norsk + et annet språk (B)	Ikke norsk (C)
Kan best	Kun norsk (a)	(Aa) gruppe Nor : 226 elever ^a	(Ba) gruppe Nor : 1 elev ^b gruppe NMmLik : 1 elev ^c	(Ca) gruppe NBest : 69 elever
	Norsk + et annet språk (b)	(Ab) gruppe Nor : 2 elever ^d	(Bb) gruppe Nor : 1 elev ^e	(Cb) gruppe NMmLik : 44 elever
	Ikke norsk (c)	(Ac) ingen	(Bc) ingen	(Cc) gruppe MmBest : 56 elever ^f

^a To elever nevner dansk, den ene som bestespråk sammen med norsk, den andre oppgir dansk som morsmål, men hun oppgir at hun snakker best norsk. Begge disse regnes med i (Aa) og kalles norske.

^b Denne eleven oppgir wolof, engelsk og norsk som morsmål.

^c Denne eleven oppgir tyrkisk, norsk og kurdisk som morsmål og norsk som det språket han kan best, men siden han er en av dem som er med på den muntlige delen, er han plassert i NMmLik etter de opplysningene han gav der.

besvarelsene ble forkastet (det gjaldt 8 elever). Hvis eleven hadde mer enn de siste 20 oppgavene på ord og uttrykkstesten blank, regnet jeg med at vedkommende ikke en gang hadde forsøkt seg på de siste sidene og besvarelsene ble forkastet. Dette gjaldt 6 elever. Det var også én elev som hadde begynt i norsk skole året før, som ble forkastet selv om han hadde forsøkt seg på testene, og det var én som hadde boikottet testene ved bare å svare tull (også på arket med bakgrunnsopplysninger).

^d Disse elevene oppgir henholdsvis samisk og norsk og filippinsk og norsk som bestespråk.

^e Språkene er norsk og engelsk.

^f Alle elevene med unntak av én elev oppgir samme morsmål og samme bestespråk. Den ene eleven oppgir ikke morsmål, men sier at han selv, moren og faren snakker mest tamil hjemme, søsknene mest norsk og tamil. Sannsynligvis er morsmålet hans tamil. Han oppgir engelsk som bestespråk.

Fordelingen av antall elever i Nor-gruppen og de tre kompetansegruppene blir som vist i tabell 4.2:

Tabell 4.2: Antall elever i de tre kompetansegruppene.

Norsk som morsmål	Annet morsmål enn norsk		
Nor 230 elever	LinMin 170 elever		
	NMmLik	NBest	MmBest
"norsk morsmål"	annet morsmål, "kan norsk og morsmålet like bra"	annet morsmål, "kan norsk best"	annet morsmål, "kan morsmålet best" nevner ikke norsk
230 elever	44 elever	70 elever	56 elever

Det er altså 170 elever fra språklige minoriteter med i undersøkelsen. Av stilistiske hensyn bruker jeg også betegnelsen minoritets elever på disse elevene. Av samme grunn kaller jeg innimellom elevene med norsk som morsmål bare for norske elever, selv om jeg er klar over at flere av minoritets elevene også er norske ved at de har norsk statsborgerskap.

Fordeling av minoritets elevene på de ulike kompetansegruppene er som følger:

- 70 NBest-elever, utgjør 41,2 % av LinMin-elevene.
- 44 NMmLik-elever, utgjør 25,9 % av LinMin-elevene.
- 56 MmBest-elever, utgjør 32,9 % av LinMin-elevene.

Til sammen deltok elever med ca. 24 ulike morsmål i undersøkelsen. Årsaken til at tallet er omtrentlig, er at det er elevene selv som har oppgitt morsmålet sitt, og noen ganger er det ikke helt klart hvilket språk de mener.

Morsmål

Elevene fikk spørsmål om hvilket morsmål de hadde. Når vi ser bort fra norsk, er det 11 språk som er representert med fem eller flere elever. Disse språkene er vist i tabell 4.3.

Tabell 4.3: Antall elever med ulike morsmål fordelt på kompetansegrupper.

Morsmål	NBest annet morsmål enn norsk, ”kan norsk best”	NMmLik annet morsmål enn norsk, ”kan norsk og morsmålet like bra”	MmBest annet morsmål enn norsk, ”kan morsmålet best” nevner ikke norsk	Totalt antall elever med de ulike morsmålene
urdu/punjabi	21 elever	17 elever	23 elever	61
vietnamesisk	5 elever	4 elever	3 elever	12
ⁱ tyrkisk	9 elever	4 elever	3 elev	16
ⁱ kurdisk (+tyrkisk)	3 elever	4 elever	7 elever	14
ⁱⁱ arabisk	3 elever	4 elever	1 elev	8
iransk/persisk/farsi	4 elever	3 elever	1 elev	8
tamil	6 elever	0 elever	2 elever	8
albansk	1 elev	2 elever	3 elever	6
somalisk	4 elever	1 elev	1 elev	6
spansk	1 elev	2 elever	3 elever	6
bosnisk/serbisk/kroatisk	4 elever	0 elever	1 elev	5
div (12 oppgitte språk)	9 elever	3 elever	8 elever	20
Totalt antall elever i de ulike kompetanse- gruppene	70 elever	44 elever	56 elever	170

ⁱ Inndelingen i tyrkisk og tyrkisk/kurdisk: Elevene som svarer at morsmålet er tyrkisk og at bestespråket er enten norsk eller tyrkisk (og ikke kurdisk) og at de snakker tyrkisk hjemme, tilhører den tyrkiske gruppen. Elevene som nevner kurdisk som bestespråk og at de snakker kurdisk hjemme, tilhører den kurdiske gruppen, selv om de sier de har tyrkisk som morsmål⁷⁶.

ⁱⁱ Av disse svarer én av elevene marokkansk, en annen sier arabisk og berbisk.

Som det går fram av tabellen, er det flest elever i den gruppen som oppgir at de har punjabi/urdu som morsmål (61 elever), dernest kommer gruppen med tyrkisk som morsmål (16 elever) og gruppen med vietnamesisk som morsmål (12 elever). Det er disse tre språkgruppene som det senere blir referert til som de utvalgte språkgruppene.

⁷⁶ Det kom fram under den muntlige samtalen med noen av de elevene som hadde svart tyrkisk som morsmål at det var kurdisk som var morsmålet deres. Årsaken til at de hadde svart tyrkisk, var at de fikk morsmålsundervisning i tyrkisk på skolen, derav misforståelsen.

Norsk i hjemmemiljøet

Elevene fikk spørsmål om hvilke språk de selv snakket hjemme og om hvilke språk hver av foreldrene og søsknene snakket mest hjemme. Dette var for å få et bilde av elevens språklige hjemmemiljø. Tabell 4.4 viser hvor stor andel av elevene fra språklige minoriteter som oppgav at norsk ble brukt i hjemmet, enten alene eller sammen med morsmålet hos dem selv eller hos noen av familiemedlemmene.

Tabell 4.4: Antall elever som oppgir at norsk blir snakket i hjemmet.

Elever fra språklige minoriteter			
Nevner norsk		Nevner ikke norsk	
Antall	%	Antall	%
148	87,1	22	12,9

Start i norsk skole

Elevene fikk spørsmål om når de hadde startet i norsk skole og om de hadde gått i norsk barnehage⁷⁷. Dette var for å få et inntrykk av hvor lenge de selv hadde vært integrert i en norskspråklig situasjon utenom hjemmet og hatt kontakt med norske barn. Siden det er relativt få elever som startet etter 1. klasse, og disse sprer seg på flere klassetrinn (se tabell V4.3 i vedlegget for den fullstendige oversikten), har jeg valgt å dele elevene inn i to grupper slik:

- Elever som startet på norsk skole i 1.klasse (NSk1)
- Elever som startet på norsk skole i 2.klasse eller senere (NSk2p)

I tabell 4.5 vises starttidspunktet for elevene fra språklige minoriteter delt i disse to gruppene.

Tabell 4.5: LinMin-elevens start i norsk skole.

Elever fra språklige minoriteter			
Start i 1. klasse		Start i 2. klasse eller senere	
Antall	%	Antall	%
136	80,0 %	34	20,0 %

⁷⁷ Dessverre ble de ikke spurt om hvor lenge de hadde gått i norsk barnehage.

Vi kan regne med at de fleste av dem som startet norsk skole i 2. klasse eller senere, først kom til Norge da. Blant dem som startet norsk skole i 1. klasse, derimot, er det nok mange som har bodd i Norge i flere år før de startet skolen. Hvis vi sammenholder svaret på når de startet i norsk skole, med svaret på om de har gått i barnehage, finner vi at 101 av de 136 elevene fra språklige minoriteter som startet i norsk skole i 1. klasse, hadde gått i barnehagen (se tabell V6.6 i vedlegget for detaljer)⁷⁸.

4.3 Utvelgelse av metaforiske uttrykk

De metaforiske uttrykkene ble valgt fra tre serier⁷⁹ med samfunnskunnskapsbøker laget for 8. - 10. klasse på ungdomsskolen. Jeg startet med å nærlese fire av bøkene⁸⁰ og merke av alle metaforiske uttrykk⁸¹ etter hvert som de dukket opp, og dernest skumleste jeg de andre fem bøkene. Siden jeg hadde lest Lakoff & Johnson (1980) med stor entusiasme, og egentlig ønsket å finne uttrykk som tilhørte både universelle og mer kulturspesifikke metaforer for sammenlikning, søkte jeg å ta med flere uttrykk som tilhørte samme begrepsmetafor. Et eksempel på en metafor som ser ut til å være universell, er Å FORSTÅ ER Å SE, og siden det er mange uttrykk relatert til denne metaforen i norsk, var jeg spesielt på utkikk etter disse uttrykkene. Allerede etter å ha lest de første sidene i den første 8. klasseboka, ble jeg oppmerksom på hvor mange av uttrykkene som tilhørte metaforen ENIGHET ER SAMLOKALISERING (AG)⁸².

Ellers merket jeg av alle metaforiske uttrykk jeg kom over, og jeg brukte den videst mulige definisjonen på en metafor – det vil si alle ord og uttrykk hvor kildedomenet er et annet enn måldomenet (kapittel 2 for nærmere drøfting av dette). Jeg skrev uttrykkene inn på et regneark og grovmerket dem etter kildedomene, måldomene og hovedordet i det metaforiske uttrykket. Da jeg hadde gjennomgått fire av de ni bøkene jeg hadde bestemt meg for å bruke,

⁷⁸ Det viser seg at fire barn hadde gått i norsk barnehage selv om de har oppgitt at de startet norsk skole i henholdsvis 5., 6. og 8. klasse. Ett av disse barna var med på intervjudelen og opplyste at hun hadde bodd i Norge før hun begynte på skolen, så reist til Tyrkia i noen år, og så begynt igjen i 8. klasse.

⁷⁹ Seriene var samfunnskunnskapsbøker for 8. -10. klasse i seriene *Underveis* fra Gyldendal, *Samfunn* fra Cappelen og *Innblikk* fra Aschehoug.

⁸⁰ Det var Gyldendal 8, 9, 10 og Cappelen 8 som jeg nærleste.

⁸¹ Merk at metaforisk uttrykk også inkluderer enkeltord brukt metaforisk, (se 2.3 for definisjon), men at jeg også bruker betegnelsen metaforiske ord når det er viktig å understreke at det består av et enkeltord.

⁸² At jeg traff på disse uttrykkene så fort, kom av at ett av temaene i samfunnskunnskap for 8. klasse er konfliktløsning og samarbeid.

sorterte jeg materialet i flere omganger etter hver av disse merkelappene. Dette gav meg et inntrykk av hva slags uttrykk som var brukt i de fire bøkene jeg hadde gått gjennom. Jeg søkte så videre i den elektroniske versjonen jeg hadde av de ni lærebøkene ⁸³ ved å bruke hovedordene ⁸⁴ som søkestreng. På den måten fikk jeg supplert de allerede etablerte gruppene med flere uttrykk, og jeg fikk etablert nye grupper. Et eksempel kan illustrere gangen i dette:

Jeg hadde flere uttrykk med SYN som kildedomene. Hovedordet i disse uttrykkene var blant annet *se, syn, blind, lys*. Jeg søkte elektronisk etter disse ordene med bøyingsformer i materialet og fant blant annet uttrykk som *komme fram i lyset, se noe på forskjellige måter*. Materialet ble så supplert med de eksemplene jeg fant med disse ordene.

Ideen om å finne kulturspesifikke begrepsmetaforer forlot jeg ganske fort fordi de var vanskelige å finne. De uttrykkene som jeg i utgangspunktet hadde tenkt på som kulturspesifikke, var heller en kulturspesifikk realisering av begrepsmetaforer som sannsynligvis var like utbredt som andre metaforer ⁸⁵. Dette var jeg inne på i 2.3.5 da jeg diskuterte metaforenes universalitet. Jeg kan utdype dette her med et annet eksempel. Vi har flere uttrykk på norsk som har med relasjoner å gjøre, slik som:

Hun droppet vennskapet da han ble mistenkt.
 Etter noen år mistet de kontakten.
 Kjæresten ble vraket etter et par uker.
 Jeg vil gjerne ha tilbake det gode forholdet vi hadde.
 De tok opp igjen kontakten etter mange års atskillelse.

Disse uttrykksmåtene kan vi forklare med at vi ser på forhold som et objekt, det vil si en fysisk gjenstand som vi kan behandle på ulike måter. Når forholdet slutter, uttrykker vi det som om vi kvitter oss med en gjenstand, når vi starter forholdet på nytt eller ønsker å gjøre det, uttrykker

⁸³ Jeg hadde fått manuskriptene til lærebøkene overført elektronisk fra forlagene, riktignok ikke i endelig versjon.

⁸⁴ Egentlig hovedordet og alle dets ulike former.

⁸⁵ Det må også legges til at mine egne kunnskaper om emnet har utviklet seg fra jeg startet planleggingen av prosjektet, via utforming av oppgavene og til nå når jeg tolker resultatene. Cameron (2003:145) kommenterer gangen i sitt forskningsprosjekt sett i forhold til presentasjonen av det slik: "Theory and investigation are reported here in a linear fashion which suggests that the theoretical work was carried out prior to starting the empirical work. In fact, this was not how it happened, and in qualitative applied linguistic research is seldom how it happens." Selv om dette er en kvantitativ undersøkelse, var allikevel ikke teorien ferdigstudert eller min forståelse av fenomenet ferdigutviklet da jeg startet utforming.

vi det som om vi tar eller ønsker å ta denne gjenstanden opp eller fram igjen. Vi konseptualiserer altså et forhold som et objekt og – for å bruke Lakoff og Johnsons terminologi – vi strukturerer dette i tråd med The Object Event-Structure Metaphor⁸⁶. Dette er en overordnet og omfangsrik metafor som opererer sammen med mange andre begrepsmetaforer, blant annet CHANGES ARE MOVEMENTS. I de overnevnte norske uttrykkene finner vi altså realiseringer av begrepsmetaforene FORANDRING ER BEVEGELSE og i dette tilfelle er det bevegelse av et objekt. Denne metaforen finnes i en rekke språk, men måten man beveger ting på, altså hvilket verb eller verbaluttrykk en bruker for å uttrykke forandring, vil variere. I engelsk vil en bruke både *drop a friendship*, *lose contact*, *get back the good relation*, men ikke **wreck a girlfriend*. Derimot kan de si også si, *pick up contact* og *ditch a girlfriend*. Med andre ord blir relasjoner også konseptualisert som objekter som kan manipuleres, men måtene de manipuleres på, kan være forskjellige - og selv om de ikke er forskjellige, kan de realiseres gjennom forskjellige leksemer.

Det er en rekke andre fenomen vi også kan konseptualisere som objekter, ikke bare følelsesrelasjoner mellom mennesker, men andre menneskelige aktiviteter og adferd som for eksempel enighet (*stå samlet/være splittet*), kommunikasjon (*ta ordet, sende beskjed*), måter å forholde seg på (*henge ut personer, ta del av ansvaret*) osv. Slike fenomen vil også bli konseptualisert som objekt på de fleste språk, selv om den konkrete realiseringen, det vil si hva slags type objekt, kan variere.

Jeg fant altså en rekke metaforiske uttrykk i bøkene, og jeg valgte ut dem som etter mitt skjønn var alminnelige uttrykk, med spesiell preferanse for uttrykk som tilhører de to overnevnte begrepsmetaforene, altså Å FORSTÅ ER Å SE og ENIGHET ER SAMLOKALISERING. Fra dette utvalget plukket jeg ut litt forskjellige typer og startet å lage flervalgsoppgaver med fire svaralternativer. De uttrykkene som jeg klarte å lage de mest vellykkede svaralternativene til, ble med i et sett på 63 metaforiske uttrykk. Jeg plukket også ut de fleste enkeltordene som dette første settet med metaforiske uttrykk bestod av, og laget flervalgsoppgaver for å teste ut elevenes kjennskap til den ikke-metaforiske betydningen.

⁸⁶ Dette er en av grenene til The Event Structure Metaphor, den andre er The Location Event Structure Metaphor og i forbindelse med denne metaforen vil forandringen uttrykkes som bevegelse til og fra steder.

Denne første versjonen med totalt 111 oppgaver ble brukt i en pretest med tre elever med norsk som morsmål som gikk i 10. klasse. Svarene deres ble analysert og oppgavene diskutert med pretestelevene. Elevene hadde for eksempel synspunkter på hva som virket helt usannsynlig og hva som var altfor opplagt fra en 15-årings synspunkt. Dessuten ble det bestemt – etter diskusjon med lærere – at det totale antallet oppgaver burde ligge på rundt 80, siden elevene også skulle svare på et ark med spørsmål om språklige forhold i familien og lærerne måtte bruke litt tid på introduksjonen⁸⁷. Den endelige versjonen inneholder derfor 81 flervalgsoppgaver, 50 av disse er ord og uttrykk brukt med metaforisk betydning, og 31 er ord brukt med ikke-metaforisk betydning.

Med unntak av at jeg bevisst valgte uttrykk i bøkene som tilhørte de to førnevnte begrepsmetaforene Å FORSTÅ ER Å SE og ENIGHET ER SAMLOKALISERING, ble altså ikke uttrykkene plukket ut på grunn av metaforenes type. Jeg valgte snarere ut uttrykk som var forskjellige, siden jeg ønsket å vise mangfoldet av uttrykk som fantes i lærebøkene. Når jeg senere søkte etter mønstre i elevenes besvarelser, måtte jeg gruppere dem i typer (det jeg kaller sett, se kapittel 5.2). Det førte til at settene fikk ujevn størrelse, noe som har gjort sammenligningen vanskeligere enn om jeg hadde begrenset typene noe. Men det har også gjort at det autentiske preget på et vis er bevart selv om setningene de ulike ordene og uttrykkene forekommer i, er blitt forandret for ikke å ta opp for stor plass. På det tidspunktet var jeg heller ikke så opptatt av uttrykkenes form, jeg var mest opptatt av de to begrepsmetaforene og av mangfoldet av metaforer.

4.4 Flervalgsoppgavene

Alle flervalgsoppgavene har fire svaralternativ, og elevene skal krysse av for det alternativet de mener gir den riktige forklaringen på ordet eller uttrykket som blir presentert. Følgende tre eksempler på riktig utfylling ble gjennomgått av lærerne:

⁸⁷ Jeg hadde søkt å få bruke 2 skoletimer til hele den skriftlige undersøkelsen, og måtte derfor begrense meg til 1 time til metafordelen.

Eksempeloppgaver:

1. *Å slå alarm* om forurensning vil si
 - x a. å si fra at det er forurensning
 - b. å slå seg på grunn av forurensning
 - c. å ringe på grunn av forurensning
 - d. å bli forskrekket av forurensning

2. *Å trippe* vil si
 - a. å stå stille
 - b. å ligge urolig
 - c. å hoppe høyt
 - x d. å gå med små skritt

3. Verbet som hører til substantivet *et slag*, er
 - a. å så
 - b. å lage
 - x c. å slå
 - d. å slenge

Som det framgår av eksemplene, er testordet eller testuttrykket nevnt i innledningslinjen, det er kursivert ⁸⁸, og sammen med riktig alternativ danner det en setning som forklarer eller definerer testordet eller testuttrykket. Innledningslinjen består av et subjekt – som oftest en leddsetning eller en infinitivsfrase – og et verbal, og alternativene utgjør objektet eller predikativet i setningen. Den delen av innledningslinjen som utgjør subjektet, kalles også **stammen** (eventuelt oppgavestammen) i flervalgsoppgaven, og det er den delen jeg viser til når jeg nevner den språklige konteksten til det metaforiske ordet eller uttrykket. Sammen med oppgavestammen gir alternativene forskjellige typer forklaringer til testordet. I noen tilfeller utgjør stammen et spørsmål og de ulike alternativene presenterer ulike svar.

I den første delen av testen er det spørsmål etter den bokstavelige betydningen av enkeltordene, i den andre delen er det spørsmål etter den overførte betydningen av enkeltord eller flerordsuttrykk.

⁸⁸ For kritikk av kursivering, se kapittel 5.2.1, spesielt tabell 5.4.

4.4.1 Ordutvalget

I den første delen er det 31 oppgaver hvor elevene skal velge det rette svaralternativet blant fire som alle viser til en bokstavelig betydning av testordet. Denne første delen av testen kalles **ordutvalget**. Testordene i ordutvalget består av ord fra ulike ordklasser, både substantiv (15 oppgaver), verb (14 oppgaver), adjektiv (1 oppgave) og adverb (1 oppgave). Det finnes forskjellig typer svaralternativer i oppgavene. Når det gjelder substantivene, kan oppgavestammen og det rette svaralternativet gi en beskrivelse av substantivet, slik som i eksemplene under

- 1) *Et slør er et tynt tøyestykke.*⁸⁹
- 7) *Søle er en blanding av vann og jord.*
- 31) *En medalje er en slags premie.*

Svaralternativene kan også beskrive substantivets funksjon, for eksempel

- 14) *Lys hjelper oss til å se om noe har farge.*
- 25) *Når noe tar fyr, brenner det.*
- 26) *En kork bruker vi til å tette flasker.*

Det er også to oppgaver (oppgave 3 og oppgave 28) hvor spørsmålet er å se hvilket verb som hører til ordet. Denne typen var blant eksemplene som ble gjennomgått av læreren, se over.

- 3) *Verbet som hører til substantivet *syn*, er å se.*
- 28) *Hvilket verb forbinder du med substantivet *en vekt*? Å veie.*

Når det gjelder verbene, er det mest forklaringer i kontekst, slik som

- 5) *Å sveise en skjerm kan bety å sette skjermdele sammen.*
- 8) *Når du trækker på noe, setter du beina på det.*
- 12) *Når vi smur, går vi tilbake.*

⁸⁹ Testordet er kursivert, og det som er understreket, er alt det som står i det rette alternativet

Men det er også spørsmål etter hvilken gjenstand som er instrumentet eller objektet for den handlingen som uttrykkes i verbet, slik som i oppgave 10) og 11) eller hva som er konsekvensen av den handlingen verbet viser til, som i oppgave 20)

10) Hva kan vi bruke til å *skyte* med? En pistol.

11) Hvilken ting kan *sprekke*? Et glass.

20) Når noe brenner, blir det varmt.

Både oppgaven med adjektiv og oppgaven med adverb gir forklaringer

21) Noe som er *verdifully*, er verd mye.

15) At noe er *nær* Per, vil si at det er like ved Per.

Testordene er valgt ut fordi de er forekommer i de metaforiske uttrykkene. Testingen av den bokstavelige betydningen av ordene har derfor to hensikter:

- å gi elevene en skåre for forståelse av et knippe ord i norsk
- å teste om elevene forstår den ikke-figurlige betydningen av ordene som inngår i de metaforiske uttrykkene

4.4.2 Metaforutvalget

Den siste delen består av 50 oppgaver hvor ordene og uttrykkene har en metaforisk betydning. Denne delen kalles heretter **metaforutvalget** eller oppgaver med metaforiske ord og uttrykk, og det ble gitt én eksempeloppgave av denne typen (se eksempeloppgave nr.1, over). Disse oppgavene inneholder et **metaforisk element** som enten består av et enkeltord eller et flerordsuttrykk og dette skal elevene definere eller forklare ved å velge ett av de fire foreslåtte alternativene. Med metaforisk element mener jeg ganske enkelt de mest sentrale leksemene i uttrykket, stort sett innholdsord, men også noen preposisjoner eller adverb. Det metaforiske elementet kan være et enkeltord (som *smu* eller *tung*), eller det kan være et flerordsuttrykk (som *medaljenes baksida* eller *holde fast på*). Analysen tar utgangspunkt i oppgavestammen, nærmere bestemt i subjektet i den første linjen i flervalgsoppgaven. I denne stammen presenteres det

metaforiske elementet, som altså hører til et domene (kalt kildedomene) som er et annet enn det måldomenet som det blir brukt om.

Årsaken til at det ikke er like mange oppgaver i ordutvalget som i metaforutvalget, er at flere av de metaforiske ordene og uttrykkene inneholder de samme ordene eller består av de aller vanligste ordene i språket som for eksempel kjerneverbene *komme, ha, se, stå*⁹⁰ og disse regner jeg med at elevene kan basisbetydningen til⁹¹.

4.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert elevene og opplysninger om språkene deres, både hvilket morsmål de har, hvilke språk de bruker hjemme og hvilke språk de synes de kan best. Jeg har også presentert den testtypen jeg valgte, og gitt eksempler på flervalgsoppgavene. Siden utgangspunktet for denne studien var ønsket om å undersøke elevenes forståelse av metaforiske uttrykk som finnes i lærebøkene deres, valgte jeg ut metaforiske uttrykk som ble brukt i samfunnskunnskapsbøkene. Jeg tok ikke hensyn til at uttrykkene var svært forskjellig oppbygd, men var opptatt av å presentere dem slik at betydningen var utvetydig. Resultatet var 50 ord og uttrykk av forskjellige typer og den språklige konteksten de fikk, var ulik. I søken etter mønstre må jeg derfor se nærmere på de metaforiske ordene og uttrykkene jeg har plukket ut og sortere dem ut fra ulike kriterier som jeg antar vil påvirke forståelsen. Det er altså ikke nok å se på variasjonen i selve det metaforiske ordet og uttrykket. Jeg må også se på variasjon med hensyn til hvordan ordet og uttrykket er knyttet til resten av teksten, altså analysere konteksten slik den kom fram i oppgavestammen. Dette vil jeg gjøre i neste kapittel.

⁹⁰ Viberg har vist at en rekke språk har ett eller et par høyfrekvente verb innfor de vanligste semantiske feltene og disse verbene kalles *kjerneverb* (eller av Viberg *nukleära verb* se for eksempel Viberg 1988:227).

⁹¹ I ettertid har jeg sett at flere ord burde ha vært testet (for eksempel *tak, blind, poeng*) også noen av ordene i distraktorene. Men det var viktig å ikke ha med flere oppgaver enn elevene klarte på en skoletime, og det skulle også være tid å svare på spørrearket og til lærerens gjennomgåelse av eksemplene.

Kapittel 5: Inndeling av metaforiske ord og uttrykk

5.1 Innledning

De metaforiske uttrykkene som jeg har i metaforutvalget (se over), og som jeg altså ønsker å undersøke forståelsen av gjennom en flervalgsoppgave, er varierte på mange måter. Det finnes eksempler både på enkeltord og hele uttrykk som er brukt metaforisk, og den syntaktiske konstruksjonen er komplisert i noen tilfeller, mens den er enkel i andre. De enkeltordene som uttrykkene består av, er både alminnelige ord som brukes hyppig i dagliglivet, og spesielle ord som brukes sjelden osv. Siden jeg satte ordene og uttrykkene inn i setninger da jeg laget flervalgsoppgavene, har ordene og uttrykkene dessuten blitt kontekstualisert på ulike måter: i noen oppgaver er konteksten vag, mens den er tydelig i andre. Slike forhold påvirker forståelsen av et andrespråk generelt, og derfor er det sannsynlig at det også vil påvirke forståelsen av metaforiske uttrykk - i hvert fall at det påvirker de enkelte oppgavens vanskelighetsgrad. Det er altså nødvendig å se nærmere på hvilken variasjon som finnes i de 50 uttrykkene, det vil si først å finne fram til aktuelle variabler som kan være utslagsgivende for forståelsen og så undersøke om de faktisk er det. Til grunn for valg av variabler ligger en gjennomgang av oppgavestammene vurdert ut fra kunnskap om hva som kan volde vanskeligheter i tolkningen, spesielt for innlærere.

At jeg delte inn de metaforiske uttrykkene etter at jeg laget flervalgsoppgavene i stedet for å dele dem inn etter den forekomsten som finnes i lærebøkene, er en konsekvens av den metoden jeg har valgt. Hvis jeg hadde delt inn de metaforiske uttrykkene i typer etter forekomstene i bøkene, måtte jeg allikevel ha analysert den varianten som jeg brukte i oppgavene. Jeg kunne ikke bare plukke ut de autentiske setningene som de metaforiske uttrykkene var del av, det ville gi for vag kontekst. I de fleste tilfellene ville jeg ha måttet gi elevene en lengre del av teksten, men da ville de ha fått altfor mye å lese. Da jeg utformet flervalgsoppgavene tilstrebet jeg et så naturlig språk som mulig. Derfor er både oppbygningen av uttrykkene og konteksten de er satt i, variert, uten forsøk på å få en jevn fordeling av typene.

5.1.1 Prototypisk tilnærming

Når jeg har funnet fram til variablene, har jeg selvfølgelig gått ut fra min generelle kunnskap om språk og særlig kunnskap om utvikling av andrespråk. Men en del kan jeg også relatere direkte til undersøkelser på spesifikke felt, og disse er i hovedsak fra

- egne studier av læreboksspråk
- studier av barns forståelse av metaforiske uttrykk
- generelle studier av innlæreres forståelse og produksjon på et andrespråk
- sentrale temaer i den kognitive lingvistikken

I tilordningen av nivåer på de ulike variablene som jeg nå skal gjennomgå, det vil si de variablene som deler oppgavene inn i sett (se under), har jeg en **prototypisk tilnærming** til kategoriseringen (se kapittel 2.3.6). Jeg tar altså konsekvensen av at det ikke finnes klare kategorier og skarpe grenser, men at det derimot er glidende overganger mellom kategoriene. Slik vil det også være med mine sett. Derfor har jeg i flere tilfeller bare valgt de ekstreme nivåene på en variabel, det vil si jeg har plukket ut det jeg regner for de beste eksemplarene, slik at jeg har fått to sett, hver med gode eksemplarer av hver type, som sammenliknes. De oppgavene som ikke er så gode, altså der jeg (eventuelt andre som har vurdert oppgavene, slik som morsmålsbrukerne, se kapittel 5.3.1) har vært i tvil, har fått nivået 'ikke definert' på den samme variabelen.

5.2 Ulike sett metaforiske uttrykk

Jeg vil nå presentere variablene og de aktuelle nivåene på variablene og begrunne hvorfor de er valgt, og diskutere plasseringen av de 50 uttrykkene i de forskjellige nivåene på variablene.

Variablene er av ulike typer, og de fanger opp ulike sider både ved de metaforiske uttrykkene og ved konteksten rundt. Jeg kategoriserer derfor oppgavene etter hvilket nivå en bestemt variabel beskriver uttrykket med. De fleste variablene er ikke særegne for metaforiske uttrykk, men gjelder for språklige uttrykk generelt. Noen av variablene begrenser seg til selve det metaforiske elementet, andre variabler relaterer seg til hele oppgavestammen.

De ulike kategoriene jeg får for hver variabel, kaller jeg for ulike **sett** (for å skille dem fra inndeling av elevene i **grupper**) og jeg sammenlikner altså elevenes resultater på noen utvalgte sett. De samme uttrykkene vil altså tilhøre forskjellige sett i forskjellige analyser, og settene vil være av ulik størrelse.

Nedenfor skal jeg først gå gjennom hver enkelt variabel og begrunne den. Deretter skal jeg drøfte både hvilke nivåer som er naturlige, og de enkelte oppgavens tilordning til disse nivåene. Til slutt formulerer jeg en hypotese om vanskelighetsgrad for de ulike settene.

5.2.1 Enkeltord og flerordsuttrykk

Det metaforiske elementet kan bestå av et ord, for eksempel *bombardere* slik som i oppgave (62) ”Å *bombardere* noen med reklame...” eller i flere ord, for eksempel *komme fram i lyset* slik som i oppgave (36) ”At noe *kommer fram i lyset*.” Dette kan vi anta spiller en rolle for tolkningen. Antakelig tar det lengre tid å prosessere et flerordsuttrykk rett og slett fordi det er lengre, og fordi det har en egen struktur, stiller det også flere krav til syntaktisk forståelse. Et flerordsuttrykk er også mer framtrødende og blir lettere lagt merke til. En kategorisering av oppgavene etter **omfanget** på det metaforiske elementet er derfor naturlig, altså etter hvor mange ord det består av. Spørsmålet blir da hvor mange kategorier det er naturlig å dele oppgavene inn i, og hvordan de skal avgrenses fra hverandre.

Tilordning: omfangsvariabel

Omfangsvariabelen angir om det metaforiske elementet består av et enkelt ord eller et flerordsuttrykk, det er altså en kategorisering etter antall ord. Nivåene på omfangsvariabelen er **metaforisk ord** (MetOrd) og **metaforisk uttrykk** (MetUtt). Dette forholdt jeg meg til allerede da jeg laget oppgavesettet, jeg kursiverte det metaforiske elementet i metaforutvalget, på samme måte som jeg kursiverte det aktuelle ordet i ordutvalget. Av de 50 oppgavene i metaforutvalget er det kursivert et substantiv (eventuelt med artikkel), et verb (eventuelt med infinitivmerke eller refleksivt pronomen), et adjektiv eller et adverb i 17 av stammene. I ni av oppgavestammene er et verbaluttrykk bestående av et verb og en partikkel (preposisjon eller adverb) kursivert, og i de 24 resterende oppgavestammene er flere ord kursivert, se tabell 5.1, 5.2 og 5.3.

Tabell 5.1: Oppgavestammer med kursivert substantiv, verb, adjektiv eller adverb.

Innholdstype	Antall	Eksemplarer ⁹²
substantiv	3	syn (32), synspunkt (53), skritt (67)
verb	10	avslører (33), sprekker (41), snur (48), brenner (49), å vrake (54), griper (57), å understreke (61), å bombardere (62), å [...] distansere seg (72), ryker (74)
adjektiv	3	verdifullt (35), tungt (73), klare (77)
adverb	1	nær (39)
Totalt	17	

Tabell 5.2: Oppgavestammer med kursivert verb pluss partikkel.

Innholdstype	Antall	Eksemplarer
verb + partikkel	9	se [...] på (38), sveiset [...] sammen (43), å bryte ut (44), se på (45), å stå for (46), trækker på (55), griper inn (60), kaste inn (80), å stå sammen (81)

Tabell 5.3: Oppgavestammer med flere kursiverte ord.

Innholdstype	Detaljer ^a	Antall	Eksemplarer
verbfrase	verb + substfrase	2	har felles plattform (42), gir grønt lys (47)
verbfrase	verb + prepfrase	5	kommer [...] i møte (40), skyte [...] i været (56), vippe [...] av pinnen (58), være på villspor (59), snu [...] på hodet (68)
verbfrase	verb + subst + prepfrase	2	legge kortene på bordet (78), å føre folk bak lyset (79)
verbfrase	verb + refleksivt pron + prepfrase	1	å stille seg på [...] side (75)
verbfrase	verb + prepfrase m/adledd	1	står langt fra hverandre (50)
verbfrase	verb + prepfrase + prep	1	være på jakt etter (64)
verbfrase	verb + adv + prep	2	å stole blindt på (34), holder fast på (63)

⁹² I parentes er det oppgitt hvilket nummer oppgaven har i oppgavesettet, dette står etter eksempelet. De enkelte ordene er oppgitt i den formen som forekommer i oppgaven.

verbfrase	verb + adv + prepprase	3	kommer fram i lyset (36), ha [...] ned i søla (52), er ute i hardt vær (71)
verbfrase	verb + subst + prep	2	få tak i (69), legge vekt på (70)
substfrase	subst + prepprase	1	kork i trafikken (65)
substfrase	genitivsuttrykk	1	medaljens bakside (66)
substfrase	partisipp som adledd	1	glødende interessert (76)
prepprase		1	i fyr og flamme (51)
setning		1	hvor de har hverandre (37)
Totalt		24	

- ^a subst - substantiv
 pron - pronomer
 prep - preposisjon
 adv - adverb
 substfrase - substantivfrase
 prepprase – preposisjonsfrase

Ved å kursivere ett eller flere ord antyder jeg overfor elevene at det er dette eller disse ordene de skal forholde seg til, når de skal velge ett av svaralternativene. I hvor stor grad denne kursivering faktisk har påvirket dem, er det umulig å si. Gjennom kursivering har jeg egentlig tatt stilling til hva som skal regnes til det metaforiske elementet, og som vist i tabellene er dette enten et enkeltord, et verb med partikkel eller et flerordsuttrykk.

I utgangspunktet la jeg opp til tre nivåer på omfangsvariabelen: et enkeltordnivå, et mellomnivå (verb pluss partikkel) og et flerordsnivå. Denne inndelingen er ikke uproblematisk. Det er ikke alltid like opplagt hvor grensene for det metaforiske elementet går, for eksempel om et adverb eller en preposisjon skal regnes til et verb som er brukt i overført betydning, eller om det skal falle utenfor. Og hvis det skal regnes med, bør det da få lik status som andre ord? Hensikten med å innføre en omfangsvariabel er å skille mellom uttrykk som er omfangsrike og lett blir lagt merke til på den ene siden, og de som har lite omfang og ikke blir lagt merke til så lett på den andre siden. Verbpartikler har vanligvis ikke trykk og er dermed lite framtrædende. Om det metaforiske elementet består av en enkelt partikkel i tillegg til et verb, blir det ikke stort mer framtrædende, spesielt når man sammenlikner det med flerordsuttrykk. Det kan derfor synes unødvendig å operere med to forskjellige nivåer for verb og verb + partikkel, grensene mellom er dem er frynsete allikevel. Altså kan det være nok med to nivå på omfangsvariabelen,

et ordnivå (som kan inkludere en partikkel) og et flerordsnivå. Tabell 5.1 og 5.2 kan følgelig slås sammen.

Et argument som går i motsatt retning er at adverb, spesielt retningsadverb, er innholdstunge i den forstand at de er bærere av mer eller mindre universelle ladninger, slik som OPP ER POSITIVT, NED ER NEGATIVT osv. Dermed kan de fungere som ledetråder til betydningen, vel og merke hvis de blir lagt merke til. Siden jeg har kursivert dem i de tilfellene som er vist i tabell 5.1, 5.2 og 5.3, har de større grunn til å bli lagt merke til i den oppgavesammenhengen elevene møter dem⁹³. Men dette gjelder også for flere av flerorduttrykkene, enten at de inneholder de samme adverbene (*ha ham ned i søla*) eller at de inneholder sammensetninger hvor slike adverb inngår (*medaljens bakside*). Slike ledetråder finnes også blant svaralternativene. Konklusjonen blir derfor to nivåer på omfangsvariabelen, det vil si nivåene enkeltord (MetOrd) og flerordsuttrykk (MetUtt).

Et annet problem er at jeg kanskje ikke har kursivert helt riktig. De oppgavene som kan kritiseres, vises i tabell 5.4.

Tabell 5.4: Diskutable oppgavestammer: MetOrd eller MetUtt?

Uttrykk (oppgavenummer)	Metaforisk element		Konklusjon
	regnet som	kunne ha vært	
At et menneske har kommet <i>nær</i> et annet (39)	<i>nær</i>	<i>har kommet nær</i>	kursivert rett, regnes som MetOrd
At elevene <i>brenner</i> for noe (49)	<i>brenner</i>	<i>brenner for</i>	Partikkel burde vært kursivert, regnes som MetOrd uansett
At en lærer har et bestemt <i>synspunkt</i> (53)	<i>synspunkt</i>	<i>ha et ... synspunkt</i>	Kursivert rett, regnes som MetOrd
Hvis vi sier at noen har tatt et langt <i>skritt</i> i arbeidet sitt (67)	<i>skritt</i>	<i>tatt et ... skritt</i>	Kursivert feil, skal regnes som MetUtt
At det er <i>kork</i> i trafikken (65)	<i>kork i trafikken</i>	<i>kork</i>	Kursivert feil, skal regnes som MetOrd
Å være <i>glødende interessert</i> i en sak (76)	<i>glødende interessert</i>	<i>glødende</i>	Kursivert feil, skal regnes som MetOrd
At ulykken <i>sveiset folk sammen</i> (43)	<i>sveiset sammen = flerordsuttrykk</i>	<i>sveiset sammen = verb + partikkel</i>	<i>Sammen</i> regnes som partikkel, kursivering OK uansett
Å <i>stå sammen</i> i en diskusjon (81)	<i>stå sammen = flerordsuttrykk</i>	<i>stå sammen = verb + partikkel</i>	<i>Sammen</i> regnes som partikkel, kursivering OK uansett

⁹³ Nå må jeg legge til at kursiveringen kommer veldig dårlig fram på arkene, så det er ikke sikkert de er mer fremtredende.

Argumentet for å regne (39) *at et menneske har kommet nær et annet* til MetOrd, og ikke MetUtt, er at det er den overførte betydningen av *nær* jeg undersøker (jf svaralternativene, se vedlegg 2), og dette ordet har den samme overførte betydningen også uten verbet *komme*. *Komme nær* er selvfølgelig også et metaforisk uttrykk med tilleggselementet at det er en forandring, men det er ikke dette tilleggselementet som det søkes etter i oppgaven.

Når en sammenlikner kursiveringen i (49) '*brenne for noe*' med kursiveringen i (46) '*stå for en oppfatning*', ser en at her er det en inkonsekvens. Men siden jeg regner verb pluss partikkel til MetOrd, kommer det egentlig ut på ett, selv om *for* altså burde vært kursivert.

Spørsmålet i (53) '*ha et bestemt synspunkt*' er om verbet burde inkluderes i det metaforiske elementet. Et argument som kan brukes mot dette, er at *synspunkt* forekommer i andre uttrykk for eksempel *fra mitt synspunkt* og at *ha et bestemt synspunkt* har samme konstruksjon som *ha en spesiell mening*, som er det rette svaralternativet. Konklusjonen blir at det bør tilordnes nivået MetOrd.

I (67) '*ta et langt skritt ...*' har jeg også bare regnet substantivet med til det metaforiske elementet, mens det ville vært mer naturlig å inkludere verbet på samme måte som i '*ha felles plattform*' (42), '*gi grønt lys*' (47). Riktignok forekommer *skritt* i metaforiske uttrykk med andre verb, slik som *komme et lite skritt videre*, men det finnes ikke en tilsvarende konstruksjon med et ikke-metaforisk synonym til *skritt* slik som det gjør for *synspunkt* i (53) *ha et bestemt synspunkt*⁹⁴. Jeg vil derfor si at jeg her har kursivert feil, at *ta et ... skritt* bør tilordnes nivået MetUtt.

Jeg vil også si at jeg har kursivert feil i oppgave (65) *kork i trafikken* og oppgave (76) *glødende interessant* når jeg har kursivert hele frasene. Alle svaralternativene i disse oppgavene handler om de samme temaene, henholdsvis trafikk og interesse, selv om det i hver av dem finnes ett svaralternativ som ikke bruker akkurat disse leksemene.

I tillegg kan det diskuteres om *sammen* skal regnes som partikkel både i uttrykkene *å stå sammen* (81) og i *sveiset ... sammen* (43), eller om jeg burde ta hensyn til at adverbet er så langt at det blir mer fremtredende og følgelig burde tilordne begge oppgavene til variabelen

⁹⁴ Her kan man si *ha en bestemt mening*.

MetUtt. Når jeg allikevel ikke har valgt å gjøre det, er det fordi det da ikke blir analogt med de andre verbaluttrykkene med verb + adverb, slik som *gripe inn* (60) og *bryte ut* (44). Jeg beholder altså tilordningen til MetOrd.

Nå kan man si at jeg har forledet elevene ved å være noe inkonsekvent i kursiveringen, men jeg tror egentlig ikke det har noe å si for deres prestasjon, spesielt fordi selve kursiveringen var ganske nøytral.

De endelige tilordningene på omfangsvariabelen for de metaforiske elementene vises i tabell 5.5 og 5.6.

Tabell 5.5: Omfangsvariabel: tilordning nivået MetOrd.

Innholdstype	Antall	Eksemplarer
substantiv	3	syn (32), synspunkt (53), kork (65)
verb	9	avslører (33), sprekker (41), snur (48), å vrake (54), griper (57), å understreke (61), å bombardere (62), distansere seg (72), ryker (74)
verb + partikkel	10	se [...] på (38), sveiset [...] sammen (43), å bryte ut (44), se på (45), å stå for (46), brenner for (49), trækker på (55), griper inn (60), kaste inn (80), å stå sammen (81)
adjektiv	4	verdifullt (35), tungt (73), klare (77)
adverb (inkl partisipp)	1	nær (39), glødende (76)
Totalt MetOrd	27	

Tabell 5.6: Omfangsvariabel: tilordning nivået MetUtt.

Innholdstype	Detaljer	Antall	Eksemplarer
verbfrase	verb + substfrase	3	har felles plattform (42), gir grønt lys (47), ta et [...] skritt (67)
verbfrase	verb + prepfrase	5	kommer [...] i møte (40), skyte [...] i været (56), vippe [...] av pinnen (58), være på villspor (59), snu [...] på hodet (68)
verbfrase	verb + subst. + prepfrase	2	legge kortene på bordet (78), å føre [...] bak lyset (79)
verbfrase	verb + pron + prepfrase	1	å stille seg på [...] side (75)
verbfrase	verb + prepfrase m/adledd	1	står langt fra hverandre (50)
verbfrase	verb+ prepfrase + prep	1	være på jakt etter (64)
verbfrase	verb + adv + prep	2	å stole blindt på (34), holder fast på (63)

verbfrase	verb + adv + preprase	3	kommer fram i lyset (36), ha [...] ned i søla (52), er ute i hardt vær (71)
verbfrase	verb + subst + prep	2	få tak i (69), legge vekt på (70)
preprase	prep + substfrase	1	i fyr og flamme (51)
substfrase	genitivsuttrykk	1	medaljens bakside (66)
setning		1	hvor de har hverandre (37)
Totalt MetUtt		23	

Hypotese: omfangsvariabel

Når det gjelder vanskelighetsgraden til oppgavene med metaforiske uttrykk som består av enkeltord, eventuelt med en partikkel, (MetOrd), sammenliknet med dem som består av flerordsuttrykk, (MetUtt), antar jeg at de siste er vanskeligere å forstå enn de første, altså $\text{MetUtt} > \text{MetOrd}$ ⁹⁵. Begrunnelsen er først og fremst lengden på det metaforiske elementet – det er enklere å prosessere enkeltord enn flerorduttrykk – og at betydningen kan bli mer kompleks jo flere ord som er involvert.

Terminologi

Inndelingen av oppgavene i metaforiske enkeltord og metaforiske flerordsuttrykk blir brukt ved flere anledninger utover i avhandlingen, og da er det den inndelingen som det er redegjort for her, som ligger til grunn. Derfor vil det – for å lette lesingen – bli brukt de samme forkortelsene som er blitt brukt i forbindelse med omfangsvariabelen, altså MetOrd om de metaforiske enkeltordene og MetUtt om de metaforiske flerordsuttrykkene. Ellers brukes gjerne en forkortelse av variabelens betegnelse sammen med nivået, som betegnelse på settene, slik som for eksempel KlassVerb, StrukNøy.

5.2.2 Ordklasser

Jeg har en videre inndeling av MetOrd-settet etter hvilket nivå på en **ordklassevariabel** de enkelte oppgavene er blitt tilordnet. Dette er gjort fordi enkeltordenes ordklassetilhørighet også

⁹⁵ > betegner her vanskeligere enn.

er interessant i den forstand at de ser ut til å påvirke tolkningen. Lynne Cameron (1999, 2003) har vist til interessante forskjeller mellom tolkning av verb og substantiv som er brukt metaforisk. I hennes studie oppfatter elevene verb- og substantivmetaforer forskjellig. Elevene legger mer merke til substantivene og kommenterer dem mer enn verbene, det vil si at substantivene genererer mer diskusjon om kildedomenet. Betydningen av verbene blir ikke kommentert direkte, det er betydningen av hele setningen som diskuteres, det vil si at verbene genererer mer diskusjon om måldomenet. Hvorvidt det betyr at et metaforisk uttrykk som består av verb eller substantiv er enklest, er ikke like opplagt ut fra dette. Ved å diskutere måldomenet, diskuterer man egentlig hva ordet kan bety i den aktuelle betydningen eller hvordan teksten skal forstås, ved å diskutere kildedomenet, diskuterer man hva det kan bety i andre sammenhenger. Cameron forklarer forskjellen med at verb ser ut til å ha en mer fleksibel betydning (Cameron 2003:71), eller som Langacker sier, verb akkomoderer bedre (Langacker 1987:76). Det burde tilsi at det lett blir større unøyaktigheter i tolkning av verb, altså at uttrykk med verb brukt metaforisk er vanskeligst. Källquist (1998) hevder at verb har en uprivilegert status i språkprosesseringen så vel som i språktilegnelsen

Verbs are less stable in memory [...], more difficult to interpret for adults [...] and to define for children [...], and to guess if ostensive presentations are provided.

(Källquist 1998:147).

Ellis & Beaton (1993) viser også til forskjellig i læringstyngde for ulike ordklasser på et fremmedspråk. De hevder at substantivene er enklere enn verbene, at adjektivene kommer som nummer to etter substantivene, og at adverbene er like vanskelige som verbene ⁹⁶.

På den annen side må man ta hensyn til konteksten i en slik sammenlikning mellom ordklasser. Det bør være lettere å slutte seg til betydningen av et ukjent adjektiv eller adverb i kontekst enn til betydningen av et ukjent substantiv og verb fordi de førstnevnte sjeldnere er kjerne. Når det for eksempel står 'å være *glødende* interessert i' er det ikke så vanskelig å slutte

⁹⁶ Også den amerikanske antropologen Burling (1980) hevder at verbene var vanskeligst å lære for ham på svensk. Han førte dagbok over ordinnlæringen sin de første fire månedene han lærte svensk i Sverige.

seg til betydningen av *glødende* sammenliknet med å slutte seg til betydningen av *gløden* når det står 'jeg har mistet *gløden*' – i hvert fall uten nærmere kontekst. Dette kommer ganske enkelt av at det ikke er så mange måter å være interessert i noe på (forutsatt altså at man har forstått *interessert*, altså kjernen), men man kan miste hva som helst (det hjelper ikke at man har forstått *miste*). Årsaken til dette er at det er partisippet *interessert* som er kjerne i det første uttrykket og bærer av det meste av informasjonen, mens substantivet er kjernen i det siste. Nå vil selvfølgelig mer kontekst innskrenke tolkningsmulighetene av ord fra alle ordklassene. Legger vi for eksempel til at det er en idrettsutøver som har uttrykt 'jeg har mistet *gløden*', er det straks noen muligheter som blir mer sannsynlige enn andre.

Både verbklassen og særlig substantivklassen er imidlertid mye større enn både adjektivklassen og adverbklassen, og substantivene er den mest fagspesifikke av alle ordklassene. Dette kunne være et argument for at substantivklassen var vanskeligere enn de andre klassene.

Jeg har også sammenliknet oppgavene hvor det metaforiske elementet består av et enlig verb (KlassVerbU) med de oppgavene hvor det metaforiske elementet består av et verb med partikkel (KlassVerbM). Flere forskere har funnet at andrespråksinnlærere bruker partikkelverb sjeldnere enn jevnaldrende som har språket som morsmål (bl.a. Enstrøm 1988) og man kan også anta at de forstår bedre verb uten partikkel.

Tilordning: ordklassevariabel

De metaforiske elementene som er blitt tilordnet nivået MetOrd kan fordeles på ordklassene substantiv, verb, adjektiv (inkludert partisipp) og adverb. Vi får da en ordklassevariabel hvor nivåene er substantiv (KlassSubst) som inneholder tre elementer og verb (KlassVerb) som inneholder 19 elementer. Siden det bare er tre adjektiv og to adverb, og alle kan forekomme både som adjektiv og adverb, slås disse sammen til én variabel (KlassAd). I tillegg er KlassVerb delt inn i KlassVerbU og KlassVerbM som viser til om verbene i oppgavene forekommer med eller uten partikkel. De enkelte oppgavenes tilordning framgår av tabellene 5.5 og 5.6 over.

Hypotese: ordklassevariabel

Når det gjelder vanskelighetsgraden til testoppgavene med metaforiske ord fra ulike ordklasser, antar jeg at $\text{KlassVerb} > \text{KlassSubst}$ ⁹⁷. Begrunnelsen er basert på Källgrens (1998) refleksjoner og på Ellis og Beatons (1993) vurderinger, og begge disse artiklene nevner igjen resultater fra andre studier ⁹⁸. I tillegg viser Meara (1996a) til en tidlig studie og konklusjonen der er også at substantivene var de letteste å lære ⁹⁹. Men fordi jeg har gjort meg de refleksjonene som nevnt over når det gjelder vanskelighetsgraden av de ulike ordklassene og betydningen konteksten har, er det mulig at en annen inndeling enn ordklassene ville være mer passende, for eksempel en inndeling etter basisnivå.

5.2.3 Syntaktisk kompleksitet

Det metaforiske elementet forekommer i oppgavestammen ¹⁰⁰ og denne stammen er strukturert på forskjellige måter. Strukturen kan karakteriseres som kompleks eller enkel avhengig av hvor lett den antas være å prosessere. Denne antagelsen bygger blant annet på hypotesen om at det finnes visse basisvarieteter innenfor et bestemt språk som gjenspeiles i barns og innlæreres tale (det vil si personer med et språk i sterk syntaktisk utvikling) og at syntaksen i disse varietetene har visse kjennetegn som kan karakteriseres som enkel. Disse kjennetegnene finnes også blant pidgin og tidlig kreolspråk. Et av prinsippene er 'en-ting-av-gangen-prinsippet' (det vil si en favorisering av analytiske løsninger framfor syntetiske) som blant annet fører til parataktiske konstruksjoner. En annen antagelse er at 'det vanligste er det enkleste' som får som konsekvens at en bestemt rekkefølge av leddene er lettere enn de andre.

Antagelsen 'det vanligste er det enkleste' er ikke problemfri med tanke på at elevene i denne undersøkelsen har forskjellige morsmål og setningsstrukturen i disse morsmålene varierer. Det som er vanlig i norsk (målspråket) behøver ikke være vanlig i morsmålet.

⁹⁷ > står her for vanskeligere enn

⁹⁸ Når det gjelder KlassAd har jeg i utgangspunktet ingen hypotese om vanskelighetsgraden når de forekommer i en kontekst som her. Jeg tror det har med forståelsen av de ordene de står til. I disse oppgavene finner vi oppgave (35): vennskap (er verdifullt), oppgave (39): komme (nær) et annet, oppgave (73): (tungt) argument, oppgave (76): glødende (interessert), oppgave (77): argumentene (er klare). Men siden substantivet blir gjentatt i (73) og delvis i (76), er det ulik støtte i konteksten og altså ikke mulig å ha en felles hypotese.

⁹⁹ Morgan, C.L. & D. N. Bonham 1944: Difficulty of vocabulary learning as affected by parts of speech. *Journal of Educational Psychology* 35.

¹⁰⁰ Se kapittel 4.4.

Typologisk vil de representerte morsmålene tilhøre forskjellige grupper, for eksempel hører urdu og tyrkisk til SOV-språk og dermed har venstrestyring¹⁰¹. Vietnamesisk og norsk er SVO-språk og har altså varierende styringsprinsipp, noe som viser seg blant annet i substantivfrasen på norsk og vietnamesisk, der rekkefølgen på ordene varierer. I det hele tatt kunne diskusjonen om enkel/vanskelig struktur ha tatt hensyn til en rekke strukturelle fenomen som skiller norsk og de ulike morsmålene. Jeg velger imidlertid å se bort fra dette i denne omgang. Det er altså den kanoniske rekkefølgen på hovedleddene i norsk som blir malen, altså rekkefølgen subjekt-verbal-objekt.

Tilordning: strukturvariabel

Oppgavestammen har forskjellig struktur blant annet når det gjelder

- hvor mange nivåer¹⁰² den inneholder
- hvor kanonisk (se over) rekkefølgen på leddene er
- hvorvidt konstituentene er splittet eller ikke
- om noen ledd er underforstått
- om den inneholder spesielle strukturer som for eksempel genitivsuttrykk, et parataktisk uttrykk eller et underforstått, men ikke uttrykt ledd

Denne forskjellen kommer til uttrykk gjennom **strukturvariabelen** som har to nivåer, kompleks (StrukKomp) og nøytral (StrukNøy). Oppgavestammene vises i tabell 5.7 med anmerkning om nivå. For de oppgavene som blir tilordnet nivået StrukKomp, står begrunnelsen i kolonnen til høyre.

¹⁰¹ Venstrestyring vil si at kjernen eller overleddet står til høyre og at det som står til venstre, styres. Kjernen kan blant annet være verbalet som styrer objektet. I en substantivfrase er kjernen substantivet, adleddene står da altså til venstre.

¹⁰² I de fleste tilfellene er det snakk om setningsnivåer, men enkelte ganger består stammen bare av en verbalfrase.

Tabell 5.7: Strukturvariabel: tilordning nivåene kompleks og nøytral.

Nr	Oppgavestamme	Nivå	Rekkefølge setningsledd ^a	Begrunnelse
33	At noen <i>avslører</i> hvem som tagger på skoleveggen	Komp	sub-s-v-o= setn:s□-v-a	2 setninger
35	Å synes vennskap er <i>verdifullt</i>	Komp	sinf-o=setn:s-v-pred	2 nivå
37	Når to politikere sier at de vet <i>hvor de har hverandre</i>	Komp	sub-s-v-o=setn:sub-s-v-o= setn: sub-s-v-o	3 setninger
38	At det er forskjellige måter å <i>se</i> en sak på	Komp	sub-s-v-pred□	2 nivå, splittet konstituent
39	At et menneske har kommet <i>nær</i> et annet	Komp	sub-s-v-a□	underforstått substantiv
40	Når noen <i>kommer</i> deg i møte i en diskusjon	Komp	sub-s-v-io-a-a	indirekte objekt uten direkte objekt
43	At ulykken <i>sveiset</i> folk sammen	Komp	sub-s-v-o-vp	objektet før partikkel
45	Hvis læreren sier at dere skal <i>se</i> på rettighetene ungdom har	Komp	sub-s-v-o= setn:sub-s-v-o= setn:s-v	3 setninger
51	At Per er i <i>fyr</i> og <i>flamme</i> over forslaget	Komp	sub-s-v-pred-a	pred er en sideordning med fast rekkefølge
52	Karl følte at folk ville <i>ha</i> ham <i>ned</i> i søla	Komp	s-v-o=setn: sub-s-v-o- vp-a	2 setninger objektet før partikkel
66	Når vi snakker om <i>medaljens bakside</i>	Komp	sub-s-v-a	genitiv
67	Hvis vi sier at noen <i>har tatt</i> et langt <i>skritt</i> i arbeidet sitt	Komp	sub-s-v-o=setn:sub-s-v-o-a	2 setninger
71	Hvis vi sier at Arbeiderpartiet <i>er ute</i> i <i>hardt vær</i>	Komp	sub-s-v-o=setn:sub-s-v- vp-pred	2 setninger
75	Å <i>stille seg</i> på noens <i>side</i>	Komp	sinf-o-a	genitiv
78	Når vi sier at noen måtte <i>legge</i> <i>kortene</i> på <i>bordet</i>	Komp	sub-s-v-o= setn:sub-s-v-o-a	2 setninger
32	At noen forteller om sitt <i>syn</i> på krigen	Nøy	sub-s-v-o□	
34	Å <i>stole</i> <i>blindt</i> på noe	Nøy	sinf□	
36	At noe <i>kommer fram</i> i <i>lyset</i>	Nøy	sub-s-v-vp-a	
41	At et samboerforhold <i>sprekker</i>	Nøy	sub-s-v	
42	Når noen <i>har felles</i> <i>plattform</i>	Nøy	sub-s-v-o	
44	Å <i>bryte ut</i> av ekteskapet	Nøy	sinf-vp-a	
46	Å <i>stå for</i> en oppfatning	Nøy	sinf-vp-o	
47	At skolen <i>gir grønt lys</i> for loddosalget	Nøy	sub-s-v-o-a	
48	Når noen <i>snur</i> i en sak	Nøy	sub-s-v-a	
49	At elevene <i>brenner</i> for noe	Nøy	sub-s-v-a	
50	At to personer <i>står langt fra</i> <i>hverandre</i>	Nøy	sub-s-v-a-a	
53	At en lærer har et bestemt <i>synspunkt</i>	Nøy	sub-s-v-o	
54	Å <i>vrake</i> <i>kjæresten</i>	Nøy	sinf-o	
55	At folk <i>trækker på</i> <i>hverandre</i>	Nøy	sub-s-v-a	
56	Å <i>skyte</i> <i>handa</i> i <i>været</i>	Nøy	sinf-o-a	
57	At noen <i>griper</i> <i>poenget</i>	Nøy	sub-s-v-o	
58	Å <i>vippe</i> <i>noen av pinnen</i>	Nøy	sinf-o-a	

59	At Kari er på villspor	Nøy	sub-s-v-a	
60	At læreren griper inn i en diskusjon	Nøy	sub-s-v-vp-a	
61	Å understreke noe	Nøy	sinf-o	
62	Å bombardere noen med reklame	Nøy	sinf-o-a	
63	At noen holder fast på en forklaring	Nøy	sub-s-v	
64	Å være på jakt etter noe	Nøy	sinf-a-a	
65	At det er kork i trafikken	Nøy	sub-fs-v-s	
68	Å snu saken på hodet	Nøy	sinf-o-a	
69	Å få tak i innholdet i en tale	Nøy	sinf-o-a	
70	Å legge vekt på noe	Nøy	sinf-o-a	
72	Å ville distansere seg fra en person	Nøy	sinf-o-a	
73	Et tungt argument	Nøy	s	
74	Hvis samboerforholdet ryker	Nøy	sub-s-v	
76	Å være glødende interessert i en sak	Nøy	sinf-pred-a	
77	Hvis argumentene er klare	Nøy	sub-s-v-pred	
79	Å føre folk bak lyset i en sak	Nøy	sinf-o-a-a	
80	Å kaste inn et spørsmål	Nøy	sinf-vp-o	
81	Å stå sammen i en diskusjon	Nøy	sinf-vp-a	

□ betyr kompleks struktur som er uanalysert

^a sub - subjunksjon

s - subjekt

v - verbal

vp - verbalpartikkel

o - objekt

io - indirekte objekt

pred - predikativ

a - adverbial

fs - foreløpig subjekt

sinf - infinitiv som subjekt

o=setn: betyr at objektet er en setning, denne setningen analyseres etter kolon.

Hypotese: strukturvariabel

Hypotesen er at oppgavene med komplisert syntaks (StrukKomp), slik det er definert over, er vanskeligere å forstå enn oppgavene med nøytral syntaks (StrukNøy), det vil si StrukKomp > StrukNøy.

5.2.4 Frekvens

Ord og uttrykk er mer eller mindre frekvente i norsk både generelt og med metaforisk betydning. Hypotesen her er klar, jo mer frekvent et ord eller et uttrykk er, jo større sannsynlighet er det for at elevene forstår ordet eller uttrykket, det vil si jo større er sannsynligheten for at de svarer rett på oppgaven. Ellis (2002) mener at frekvensen til ethvert språklig fenomen spiller en rolle i andrespråkstilegnelse: “language learning is exemplar based”, (se for eksempel Ellis (2002) som gir en oversikt over forskning om frekvensens betydning for tilegnelsen av ulike språklige nivåer, blant annet ord og uttrykk). At et ords eller et uttrykks frekvens har betydning for forståelsen, er en av grunnsteinene i den kognitive lingvistikken, jo høyere frekvens ordet eller uttrykket har, jo mer fremtredende er det, og jo større er potensialet for at ordet eller uttrykket blir lært.

Sammenhengen mellom ordenes frekvens og individers språkbeherskelse er også alminnelig akseptert. En vanlig metode som inngår i generelle språktester (se blant annet Goulden, Nation & Read (1990) og Diack (1975)), er å teste individers ordforråd innenfor ulike frekvensbånd ¹⁰³ ved for eksempel å teste et visst antall ord (for eksempel 10), innenfor ulike frekvensbånd. Så lenge elevene skårer en viss prosent rett i ett bånd (for eksempel 70 %), går de videre til neste osv. Når de så skårer under den aksepterte prosenten i et frekvensbånd, antar man at deres ordforråd ligger på nivået til det aktuelle frekvensbåndet. Teorien er med andre ord at jo flere ord individer kan med lav frekvens, jo flere ord kan de totalt og jo bedre er de i språket generelt.

De metaforiske testordene og testuttrykkene kan imidlertid være frekvente eller infrekvente på ulike måter. Når det gjelder de metaforiske ordene i oppgavene, har de én frekvens generelt og én frekvens når de har metaforiske betydning. Det samme gjelder de metaforiske uttrykkene, de har én frekvens som generelt uttrykk, de har én frekvens med metaforisk betydning og i tillegg består de av enkeltord som også har egne frekvenser, både generelt og metaforisk.

¹⁰³ Når man deler inn ordene (eventuelt lemmaene) i grupper ut fra ordenes rangering etter frekvens, kan man lage intervaller på for eksempel 1000 ord (eventuelt lemma) og disse intervallene kalles bånd. De 1000 ordene (eventuelt lemmaene) med høyest frekvens tilhører da frekvensbånd 1, de neste 1000 tilhører frekvensbånd 2 osv.

Tilordning: frekvensvariabler

Frekvensen er i utgangspunktet delt inn i fem nivåer: ekstra høy, høy, middels, lav og ekstra lav på variablene **totalfrekvens** og **metaforfrekvens** som gjelder både for de metaforiske ordene (MetOrd) og de metaforiske uttrykkene (MetUtt). Den samme inndelingen er også gjort for variabelen **inventarfrekvens**, som altså er frekvensen til enkeltordene som er sentrale i de metaforiske uttrykkene.

Kombinasjonen mellom enkeltordsettet (det vil si de som har nivået MetOrd på omfangsvariabelen) og flerordssettet (det vil si de som har nivået MetUtt på omfangsvariabelen) og de tre ulike variablene illustreres i tabellen 5.8 med eksemplene *sveise* for MetOrd og *legge vekt på* for MetUtt. Ikke alle kombinasjonene er like interessante å undersøke, for eksempel vil totalhyppighet og inventarhyppighet for MetUtt uttrykke noe av det samme og bare inventarhyppigheten blir undersøkt. I tabellen er de tilfellene som faktisk blir undersøkt, uthevet. Som det går fram av tabellen, har jeg nøyd meg med to frekvensvariabler for de metaforiske ordene (MetOrd), som altså kalles metaforfrekvens og totalfrekvens, og to frekvensvariabler for de metaforiske uttrykkene (MetUtt) som altså kalles metaforfrekvens og inventarfrekvens.

Tabell 5.8: Eksempel på ulike frekvensmålinger av metaforiske element.

MetOrd		MetUtt		
generell frekvens (totalfrekvens) 'sveise' L ^a		generell frekvens (totalhyppighet) 'legge vekt på' HH		generell frekvens hovedord i uttrykk (inventarfrekvens) 'legge' HH 'vekt' H
spesiell frekvens metaforisk betydning (metaforfrekvens) 'sveise' LL	spesiell frekvens: konkret betydning 'sveise' M	spesiell frekvens: metaforisk betydning (metaforfrekvens), 'legge vekt på' HH	spesiell frekvens: konkret betydning 'legge vekt på' LL (dvs. 0)	spesiell frekvens: hovedord i uttrykk metaforisk betydning 'legge' HH 'vekt' H

^a HH = ekstra høy
H = høy
M = middels
L = lav
LL = ekstra lav

Men av ulike årsaker er det ikke helt enkelt å inndele ordene og uttrykkene i ulike nivå. En ting er at man må ha et passende korpus å beregne frekvens ut fra, dernest må dette korpuset være

bearbeidet for søking, for eksempel både lemmatisert¹⁰⁴ og homografseparert¹⁰⁵. Selv om man finner et slikt korpus, vil det allikevel være vanskelig å diskretisere nivåene, det vil si å bestemme hvor grensene mellom for eksempel høyt frekvensnivå og middels frekvensnivå skal settes. Et annet spørsmål er om man må ha samme grenser for ulike ordklasser. Hensikten med å se på ordenes frekvens er – som vi har vært inne på tidligere – at frekvensen gir oss en pekepinn på hva slags innputt vi kan anta at elevene har fått. Det er større sjanse for at elevene har møtt ord og uttrykk med høy frekvens enn ord og uttrykk med lav frekvens. Men for at elevene skal legge merke til dem, må de i tillegg være fremtredende. Det er ikke like opplagt at de ulike ordklassene er like fremtredende, kanskje substantiv er mer fremtredende enn adjektiv fordi de oftere er kjerne. Dermed kan man argumentere for at den relative frekvensen er like interessant, for det er for eksempel større sjanse for at elevene har møtt et substantiv med høy rang enn et substantiv med lav rang, og kanskje et substantiv med lav rang er like framtredende som et adjektiv med høyere rang. Tilordningen av verdiene på frekvensvariablene er altså problematisk av blant annet disse årsakene

- det eksisterer ikke noe passende korpus med tilhørende frekvenslister i norsk
- det er vanskelig å sette grensene mellom de ulike nivåene
- det er ikke opplagt at ulike ordklasser skal ha like grenser

Ideelt sett burde man bruke frekvensen på ord og uttrykk i ungdomsspråk. Slike frekvenslister finnes ikke. Som hovedkilde har jeg i stedet brukt frekvensopptellingene fra Oslo-korpuset av taggede norske tekster (bokmålsdelen) utviklet av Tekstlaboratoriet, Universitetet i Oslo (kalt Bokmålskorpuset). Dette korpuset var det første store, lemmatiserte korpuset i Norge som er allment tilgjengelig. Basen er på 18,3 millioner ord pr januar 2003 og omfatter tre sjangrer. Fordelingen mellom sjangrene er slik: skjønnlitteratur 1,7 millioner ord, avis/ukeblad 9,6 millioner ord og sakprosa 6,9 millioner ord. I presentasjonen av korpuset står det: ”Korpuset er ikke ment å være representativt i noen forstand, selv om det inneholder tekster fra til dels ulike gener. Hovedformålet er å tilby en stor tekstmengde som forskerne kan bruke til søking.” (Bokmålskorpuset 2004). Det sier seg selv at jeg da ikke kan hevde at det er representativt for

¹⁰⁴ Å lemmatisere vil si å slå sammen frekvensen på ord som tilhører samme bøyingsparadigme.

¹⁰⁵ Å homografseparere vil si å skille mellom ulike betydninger av ord som skrives likt (ord som er homografer).

ungdomskoleverdenen. Når jeg allikevel har valgt å bruke dette korpuset, er det fordi det er stort og lemmatisert. Det vil derfor i det minste gir en antydning om relativ frekvens mellom ordene. Jeg kunne ha valgt skolebøkene som grunnlag for frekvensmålingen, siden jeg har dem elektronisk, om enn ikke i siste versjon. Men dette materialet er lite og egentlig ikke noe bedre fordi det kun består av tekster innenfor én sjanger og ett fag. Og jeg har tidligere påpekt hvor fagspesifikt ordforråd viser seg å være (se kapittel 1.1). Dessuten ville dette materialet kreve mye bearbeiding med lemmatisering og homografseparering.

Når korpuset ikke er ideelt, er det enda mindre grunn til å operere med skarp deling mellom nivåene. Jeg har brukt en blanding av objektive og subjektive kriterier for å komme fram til de ulike nivåene. De objektive kriteriene er frekvensen til de ulike ordene og uttrykkene fra Bokmålskorpuset og frekvenslistene med rangordninger for substantiv, verb, adjektiv og adverb, samt nynorsk frekvensordbok (Vestbøstad 1989). De subjektive kriteriene er selve søkeargumentet som ble brukt i den elektroniske søkingen, inndelingen i nivåer og vektingen av de ulike informasjonskildene når disse gav forskjellig resultat.

En første inndeling i nivå etter frekvensen til enkeltordene fra Bokmålskorpuset resulterte i disse grensene:

ekstra høy frekvens	(HH)	frekvens > 1000
høy frekvens	(H),	100 < frekvens = < 1000
middels frekvens	(M)	50 < frekvens = < 100
lav frekvens	(L)	20 < frekvens = < 50
ekstra lav frekvens	(LL)	frekvens = < 20

Grensen for frekvensen til uttrykkene er de samme, bortsatt fra at grensene for ekstra høy og ekstra lav settes lavere. Dette er gjort for å få en bedre inndeling av uttrykkene, fordi de – naturlig nok – har lavere frekvens enn enkeltordene. Inndelingen for flerordsuttrykkene er:

ekstra høy frekvens	(HH)	frekvens > 200
høy frekvens	(H)	100 < frekvens = < 200
middels frekvens	(M)	50 < frekvens = < 100
lav frekvens	(L)	10 < frekvens = < 50
ekstra lav frekvens	(LL)	frekvens = < 10

Jeg satte også opp grenser etter ordenes rangnummer¹⁰⁶, disse ble satt slik for verb og adjektiv:

ekstra høy frekvens	(HH)	rangnummer = < 100
høy frekvens	(H)	100 < rangnummer = < 300
middels frekvens	(M)	300 < rangnummer = < 500
lav frekvens	(L)	500 < rangnummer = < 1000
ekstra lav frekvens	(LL)	rangnummer > 1000

Siden det er så mange flere substantiv i språket, ble intervallene for substantivene satt til å være større. Begrunnelsen er den samme som for uttrykkene, det er ønske om en jevnere fordeling som ligger bak¹⁰⁷. Grensen for substantivrangeringen er slik:

ekstra høy frekvens	(HH)	rangnummer = < 200
høy frekvens	(H)	200 < rangnummer = < 500
middels frekvens	(M)	500 < rangnummer = < 1000
lav frekvens	(L)	1000 < rangnummer = < 10000
ekstra lav frekvens	(LL)	rangnummer > 10000

Etter en foreløpig tilordning av de ulike testordene og -uttrykkene på grunnlag av frekvensen og rangnummeret kvalitetssikret jeg dem ved å se på frekvensen ordene hadde i nynorsk frekvensordbok (Vestbøstad 1989), og de fikk en endelig tilordning i nivå.

La meg eksemplifisere dette ved først å bruke oppgave (55) *At folk trækker på hverandre* som inneholder testordet *trække* og deretter oppgave (78) *Når vi sier at noen måtte legge kortene på bordet* som inneholder testuttrykket *legge kortene på bordet*. Jeg startet med frekvensen i Bokmålskorpuset, og for *trække* var den på 206. Jeg kjørte ut konkordanser og fant at det var brukt 117 ganger i overført betydning. Ved å gå inn på frekvenslistene i det samme korpuset fant jeg rangnummeret til verbet¹⁰⁸, det var v812. Frekvensen for hele uttrykket *legge*

¹⁰⁶ Ordet som får høyest rang, er mest frekvent.

¹⁰⁷ Man kunne kanskje tenke seg at en enda grovere inndeling ville gjøre samme nytten, for eksempel i tre nivåer. Det viser seg imidlertid – når oppgavene blir tilordnet – at det ville ha gitt en svært skjev fordeling, (se neste side). For å unngå det måtte man ha operert med forskjellige nivåer for hver av variablene, noe som også ville være utilfredsstillende i og med frekvensnivåene skal si noe om hvor ofte en kan anta at elevene har hørt eller lest ordene og uttrykkene.

¹⁰⁸ Rangen er bare basert på avistekst delen av bokmålskorpuset, det vil si et utvalg på 9,6millioner ord. Når det står v21, står v for verb, dvs. rang 21 i verblisten.

kortene på bordet var 18¹⁰⁹. Alle eksemplarene av uttrykket var brukt i overført betydning. *Legge* har en frekvens på over 10 000¹¹⁰ med verbrang v21, *kort* som substantiv har en frekvens på 1899 (riktignok med mye støy¹¹¹) og substantivrang s175 og *bord* som substantiv har en frekvens 1611 (også mye støy) og substantivrang s381. *Legge kortene på bordet* fikk nivået L på metaforfrekvensvariabelen. Som enkeltord fikk alle tre innholdsordene nivå HH etter grensene for frekvens, mens etter grensene for rang fikk *legge* og *kort* begge HH, mens *bord* fikk H. Den samlede vurderingen gav uttrykket HH på inventarvariabelen. *Tråkke* fikk nivået M både når det gjaldt totalhyppighet og når det gjaldt metaforhyppighet. Riktignok indikerte frekvensene (206 brukt totalt og 117 brukt i overført betydning) nivået H, men rangen indikerte L og frekvensen i nynorsk var også svært lav. Den endelige tilordningen vises for enkelordene i tabell 5.9 og for flerordsuttrykkene i tabell 5.11.

Tabell 5.9: Metaforiske ord: tilordning frekvensvariabler.

nr	Oppgavestamme	Nivå		Det metaforiske ordet
		Metafor frekvens	Total frekvens	
38	At det er forskjellige måter å se en sak på	HH	HH	<i>se</i>
39	At et menneske har kommet nær et annet	HH	HH	<i>nær</i>
45	Hvis læreren sier at dere skal se på rettighetene ungdom har	HH	HH	<i>se</i>
46	Å stå for en oppfatning	HH	HH	<i>stå</i>
73	Et tungt argument	HH	HH	<i>tungt</i>
77	Hvis argumentene er klare	HH	HH	<i>klare</i>
81	Å stå sammen i en diskusjon	HH	HH	<i>stå</i>
32	At noen forteller om sitt syn på krigen	H	H	<i>syn</i>
33	At noen avslører hvem som tagger på skoleveggen	H	H	<i>avsløre</i>
35	Å synes vennskap er verdifullt	H	H	<i>verdifullt</i>
44	Å bryte ut av ekteskapet	H	H	<i>bryte</i>
48	Når noen snur i en sak	H	H	<i>snu</i>
57	At noen griper poenget	H	H	<i>gripe</i>
60	At læreren griper inn i en diskusjon	H	H	<i>gripe</i>
61	Å understreke noe	H	H	<i>understreke</i>

¹⁰⁹ Frekvensen for uttrykket fant jeg ved å søke på strengen [legge* 3 kort*5 bord*], hvor * indikerer at alle bøyningssendelser ble inkludert, og tallet indikerer hvor mange ord som kan stå i mellom.

¹¹⁰ 10 000 er den høyeste grensen man får oppgitt ved søking på bokmålkorpuset.

¹¹¹ Med støy menes her at man får med andre ord enn dem man har søkt etter

80	Å kaste inn et spørsmål	H	H	<i>kaste</i>
49	At elevene brenner for noe	M	H	<i>brenne</i>
53	At en lærer har et bestemt synspunkt	M	M	<i>synspunkt</i>
54	Å vrake kjæresten	M	M	<i>vrake</i>
55	At folk trækker på hverandre	M	M	<i>trække</i>
74	Hvis et samboerforhold ryker	M	M	<i>ryke</i>
41	At et samboerforhold sprekker	L	M	<i>sprekke</i>
62	Å bombardere noen med reklame	L	L	<i>bombardere</i>
72	Å ville distansere seg fra en person	L	L	<i>distansere</i>
76	Å være glødende interessert i en sak	L	L	<i>glødende</i>
43	At ulykken sveiset folk sammen	LL	L	<i>sveise</i>
65	At det er kork i trafikken	LL	L	<i>kork</i>

Fordelingen av oppgaver på de ulike frekvensnivåene er noe ujevn. Vi ser av tabell 5.10 at den er noe topptung, det vil si at det flere oppgaver som plasserer seg i det øvre sjiktet enn i det nedre for begge variablene.

Tabell 5.10: Fordeling av oppgaver med metaforiske ord på ulike frekvensnivåer.

Nivåer	Metaforfrekvens	Totalfrekvens
ekstra høy (HH)	7	7
høy (H)	9	10
medium (M)	5	5
lav (L)	4	5
ekstra lav (LL)	2	0
Totalt	27	27

Siden det er så få oppgaver som tildeles nivået 'ekstra lav', har jeg slått dette nivået sammen med nivået 'lav' i den videre analysen, og jeg kaller nivået L.

Tabell 5.11: Metaforiske uttrykk: tilordning på frekvensvariabler.

nr	Oppgavestamme	Nivå		Det metaforiske uttrykket ¹¹²
		Metafor-frekvens	Inventar-frekvens	
63	At noen holder fast på en forklaring	HH	HH	<i>holde fast på</i>
70	Å legge vekt på noe	HH	HH	<i>legge vekt på</i>
64	Å være på jakt etter noe	HH	H	<i>være på jakt etter</i>
69	Å få tak i innholdet i en tale	HH	H	<i>få tak i</i>
47	At skolen gir grønt lys for loddsalget	M	HH	<i>grønt lys</i>
68	Å snu saken på hodet	M	H	<i>snu saken på hodet</i>
36	At noe kommer fram i lyset	L	HH	<i>komme fram i lyset</i>
50	At to personer står langt fra hverandre	L	HH	<i>stå langt fra</i>
71	Hvis vi sier at Arbeiderpartiet er ute i hardt vær	L	HH	<i>være i hardt vær</i>
78	Når vi sier at noen måtte legge kortene på bordet	L	HH	<i>legge kortene på bordet</i>
79	Å føre folk bak lyset i en sak	L	HH	<i>føre bak lyset</i>
66	Når vi snakker om medaljens bakside	L	M	<i>medaljens bakside</i>
67	Hvis vi sier at noen har tatt et langt skritt i arbeidet sitt	L	M	<i>ta et langt skritt</i>
58	Å vippe noen av pinnen	L	L	<i>vippe av pinnen</i>
37	Når to politikere sier at de vet hvor de har hverandre	LL	HH	<i>hvor de har hverandre</i>
40	Når noen kommer deg i møte i en diskusjon	LL	HH	<i>komme i møte</i>
75	Å stille seg på noens side	LL	HH	<i>noens side</i>
56	Å skyte handa i været	LL	H	<i>skytte i været</i>
34	Å stole blindt på noe	LL	M	<i>stole blindt på</i>
42	Når noen har felles plattform	LL	M	<i>ha felles plattform</i>
51	At Per er i fyr og flamme over forslaget	LL	M	<i>fyr og flamme</i>
52	Karl følte at folk ville ha ham ned i søla	LL	LL	<i>ned i søla</i>
59	At Kari er på villspor	LL	LL	<i>være på villspor</i>

Også her er fordelingen av oppgaver på de ulike frekvensnivåene ujevn, dette vises i tabell 5.12. Fordelingen er topptung når det gjelder inventarfrekvens, mens den er bunntung når det gjelder metaforfrekvens.

¹¹² Her har jeg kursivert det jeg regner for det mest sentrale ordet i det metaforiske uttrykket.

Tabell 5.12: Fordeling av oppgaver med metaforiske uttrykk på ulike frekvensnivå.

Nivåer	Metaforfrekvens	Inventarfrekvens
ekstra høy (HH)	4	11
høy (H)	0	4
medium (M)	2	5
lav (L)	8	1
ekstra lav (LL)	9	2
Totalt	23	23

Siden det er så få som tildeles nivået 'ekstra lav' på inventarvariabelen, slår jeg nivåene 'lav' og 'ekstra lav' sammen og kaller det L&LL. På metaforvariabelen slår jeg sammen nivåene 'medium' og 'lav' og kaller det 'M&L'.

Hypotese: frekvensvariabler

Utgangshypotesen min er at ord og uttrykk med lavere frekvens er vanskeligere enn ord med høyere frekvens. Dette gjelder enten ordet og uttrykket brukes metaforisk eller ikke (altså for alle variablene). Altså: $LL > L > M > H > HH$. Dette begrunnes med at elevene sannsynligvis har hørt eller lest ord med høy frekvens oftere enn dem med lav frekvens. Derfor har de blitt mer vant til formen (lydbildet eller skriftbildet) til høyfrekvente ord, de har møtt dem i flere forskjellige sammenhenger og har hatt flere muligheter til å gjette seg til dem eller få hjelp til å forstå dem enn de har med lavfrekvente ord. Dessuten finner vi kjerneverbene blant ordene med ekstra høy frekvens, og Viberg (1993) fant at innvandrere favoriserte kjerneverbene. Det samme fant jeg ¹¹³ i en studie av utenlandske studenters referat av en eventyrtekst.

Men de aller hyppigste ordene (det vil si HH-ordene), og spesielt kjerneverbene, er polyseme. Betydningen varierer etter konteksten, og nettopp derfor kan de brukes i så mange forskjellige sammenhenger. Som vi allerede har nevnt om verbene, er disse ordene vage, og dette ville være et argument for at de mest høyfrekvente ordene ikke er noe lettere å forstå enn ord som har klarere betydning, siden de har så stort betydningspotensial. I min studie av utenlandske studenters verbbruk fant jeg at det var liten variasjon i omgivelsene til

¹¹³ Det er en ikke publisert studie, men referert i Golden (2003).

kjerneverbene og at betydningsspekteret var smalere, med flere grunnleggende betydninger, sammenliknet med studenter med norsk som morsmål. De utenlandske studentene brukte altså knapt ordene med andre betydninger enn den mest grunnleggende. Selv om de bruker ordet, altså kjenner til formen og den mest grunnleggende betydning, kan vi dermed ikke anta at forståelsen av ordet med andre betydninger er spesielt lett. Altså kan vi sette opp en alternativ hypotese $LL > L > M > H$. HH-ordene kan kanskje antas være like vanskelige som M-ordene fordi på den ene siden er formen kjent (ordene er hørt eller sett ofte), men siden innholdet varierer med konteksten, kan dette gjøre disse ordene vanskeligere, altså $HH > H$. Også Bensoussan & Laufer (1984) finner flest feil i ord med mange betydninger (altså både polysemer og homonymer) i deres undersøkelse av innlæreres gjetting av ords betydning. I deres studie var innlærerne lite villige i å gi opp én betydning de kunne, selv om denne betydningen ikke passet i konteksten.

5.2.5 Kontekst

De metaforiske uttrykkene som elevene forholder seg til i flervalgsoppgavene, blir presentert i en åpningsfrase, og sammen med hvert av alternativene dannes det ulike ytringer som gir en slags definisjon av det metaforiske uttrykket i en gitt kontekst. Denne konteksten, som elevene må tolke uttrykkene i, er mer eller mindre tydelig og mer eller mindre kjent for elevene. Denne variasjonen kan uttrykkes gjennom minst to variabler, en **temavariabel** og en **nærhetsvariabel**. Hypotesen er at et uttrykk i en tydelig og kjent kontekst er lettere å forstå enn et uttrykk i en utydelig og ukjent kontekst.

5.2.6 Tema

Temaene i oppgavestammene er ulike. Spørsmålet er om de er av den typen elevene kjenner godt til (om de er 'ungdommelige') eller ikke (mer 'voksne'). For å svare på det har jeg sammenholdt temaene i de ulike oppgavene med det jeg kjenner av ungdomskulturen generelt, hva som behandles i lærebøkene og hva jeg antar opptar ungdom i begynnelsen av det 21. århundret. På denne måten har jeg gradert temaene som mer eller mindre knyttet til ungdommen. Disse kan da karakteriseres på ulike måter, for eksempel som ungdommelige, voksne, nøytrale. En antagelse vil da være at ungdommer skårer høyere på ungdommelige temaer fordi de har et bedre tolkningsutgangspunkt for disse oppgavene (de har bedre

kjennskap til den verden de gjenspeiler) og fordi det er større sjanse for at de har møtt den delen av ordforrådet som direkte har med temaet å gjøre. Dette blir altså en indirekte måte å angripe ordenes frekvens i ungdomsspråk på.

Jeg har tidligere argumentert for at ordforrådet er langt mer fagspesifikt enn man kunne forvente, jf resultatene fra Lærebokspråk (Golden & Hvenekilde 1983), som jeg presenterte i innledningen. De ordene og uttrykkene elever i grunnskolen har blitt kjent med, har de nok hørt i skole- og fritidssituasjoner, og de har møtt dem i skriftlige framstillinger i lærebøker. Fra ulike studier vet vi at muntlig språk har langt lavere leksikalsk tetthet enn skriftlig språk (Halliday 1985). Årsaken til dette ligger først og fremst i at muntlig språk er langt sterkere kontekstualisert i én bestemt situasjon (gjerne her-og-nå situasjonen) og at det er mye mindre behov for å være eksplisitt fordi samtalepartnerne kan få oppklart tvetydigheter på stedet. Det er derfor både mulig – og naturlig – å bruke flere anaforiske pronomen i muntlig. Dette skjer da på bekostning av innholdsordene, som i skriftlig både forekommer oftere og også er mer varierte. Muntlig språkbruk karakteriseres ved flere funksjonsord og færre innholdsord enn skriftlig, derfor blir den leksikalske tettheten lavere. De innholdsordene som brukes i slike situasjoner, vil derfor bli relativt fremtredende, fordi de forekommer sjeldnere. Derfor kan vi anta at emner som diskuteres i skolegården og fritida, bidrar med mange nye ord for innlærerne, og at det først og fremst er de dagligdagse, vanlige temaene som bidrar sterkest. Slike temaer kalles her ungdommelige temaer. I denne sammenhengen er det temaer hvor aktørene, stedet eller handlingen i frasen er typisk for elever i ungdomskolen. Temaer hvor aktørene, stedet eller handlingen ikke assosieres med ungdomsskoleelever, kalles voksent tema.

Tilordning: temavariabel

Nivåene på **temavariabelen** er ungdommelig (TemUng) og voksent (TemVok). For å kunne karakterisere oppgavene for ungdommelig eller voksne, har jeg analysert de temaene som faktisk forekommer i oppgavene og konkretisert dette gjennom noen kriterier. Temaet regnes som ungdommelige hvis

- temaet er fra skolesituasjonen (for eksempel ved at aktørene er lærere eller elever)

- temaet omhandler forhold mellom mennesker (slik som det å være venner, kjærester, samboere, ektefolk) og hvordan folk behandler hverandre
- temaet er reklame
- handlingen er av en type som forbindes med ungdom (slik som å tagge, rekke opp handa, selge lodd)

Temaet regnes som voksent hvis

- temaet er fra politikken eller arbeidslivet
- temaet uttrykker noe svært generelt, mer filosofisk

I en del av oppgavene er det vanskelig å avgjøre om temaet er voksent eller ungdommelig og disse tilordnes derfor nivået 'ikke definert'.

I denne vurderingen er det lett å la seg påvirke av selve det metaforiske uttrykket - om det virker voksent og derfor ikke så lett assosieres med ungdomsskoleelever - men det er altså verken kildedomenet eller måldomenet i ordet eller uttrykket som vurderes, men hele stammen. Oppgavene med tilordninger på variabelen og begrunnelse for tilordningene vises i tabell 5.13.

Tabell 5.13: Temavariabel: tilordning ulike nivåer.

Nr	Oppgavestamme	Nivå ^a	Tema-begrunnelse
37	Når to politikere sier at de vet hvor de har hverandre	TemVok	politikk
40	Når noen kommer deg i møte i en diskusjon	TemVok	politikk
71	Hvis vi sier at Arbeiderpartiet er ute i hardt vær	TemVok	politikk
67	Hvis vi sier at noen har tatt et langt skritt i arbeidet sitt	TemVok	arbeidsliv
38	At det er forskjellige måter å se en sak på	TemVok	diskusjon
73	Et tungt argument	TemVok	diskusjon
77	Hvis argumentene er klare	TemVok	diskusjon
34	Å stole blindt på noe	TemVok	diffust
42	Når noen har felles plattform	TemVok	diffust
43	At ulykken sveiset folk sammen	TemVok	diffust
46	Å stå for en oppfatning	TemVok	diffust
48	Når noen snur i en sak	TemVok	diffust
58	Å vippe noen av pinnen	TemVok	diffust

66	Når vi snakker om medaljens bakside	TemVok	diffust
68	Å snu saken på hodet	TemVok	diffust
72	Å ville distansere seg fra en person	TemVok	diffust
41	At et samboerforhold sprekker	TemUng	forhold
44	Å bryte ut av ekteskapet	TemUng	forhold
52	Karl følte at folk ville ha ham ned i søla	TemUng	forhold
54	Å vrake kjæresten	TemUng	forhold
55	At folk trækker på hverandre	TemUng	forhold
74	Hvis et samboerforhold ryker	TemUng	forhold
33	At noen avslører hvem som tagger på skoleveggen	TemUng	skole
47	At skolen gir grønt lys for loddsalget	TemUng	skole
49	At elevene brenner for noe	TemUng	skole
53	At en lærer har et bestemt synspunkt	TemUng	skole
56	Å skyte handa i været	TemUng	skole
60	At læreren griper inn i en diskusjon	TemUng	skole
62	Å bombardere noen med reklame	TemUng	reklame
45	.. dere skal se på rettighetene ungdom har	TemUng	ungdom
35	Å synes vennskap er verdifullt	TemUng	vennskap
39	At et menneske har kommet nær et annet	TemUng	vennskap
32	At noen forteller om sitt syn på krigen	ID	
36	At noe kommer fram i lyset	ID	
50	At to personer står langt fra hverandre	ID	
51	At Per er i fyr og flamme over forslaget	ID	
56	Å skyte handa i været	ID	
57	At noen griper poenget	ID	
59	At Kari er på villspor	ID	
61	Å understreke noe	ID	
63	At noen holder fast på en forklaring	ID	
64	Å være på jakt etter noe	ID	
65	At det er kork i trafikken	ID	
69	Å få tak i innholdet i en tale	ID	
70	Å legge vekt på noe	ID	
75	Å stille seg på noens side	ID	
76	Å være glødende interessert i en sak	ID	
78	Når vi sier at noen måtte legge kortene på bordet	ID	
79	Å føre folk bak lyset i en sak	ID	

80	Å kaste inn et spørsmål	ID	
81	Å stå sammen i en diskusjon	ID	

- ^a TemVok= Voksente tema
 TemUng = Ungdommelig tema
 ID = ikke definert

Hypotese: temavariabel

Hypotesen er at elevene skårer bedre på de oppgavene som har ungdommelige temaer enn de som har voksne temaer, det vil si at $TemVok > TemUng$. Begrunnelsen er at elevene kjenner til disse temaene bedre og sikkert har deltatt i samtaler om disse temaene oftere enn i samtaler om de temaene som kalles voksne. Dette har sannsynligvis ført til at både mengden og typen av assosiasjoner som knyttes til ordforrådet i disse tematypene, er ulike hos ungdommen.

5.2.7 Nærhet

Nærhetsvariabelen angir om det finnes noen nærværende aktører i stammen, slik at konteksten blir tydelig. Antagelsen er at nærværende aktører gjør tolkningen av uttrykkene lettere. Denne antagelsen ble inspirert av blant annet Reichenbergs studie av sjuendeklassingers forståelse av fire ulike versjoner av to læreboktekster (Reichenberg 2000). Hun bearbeidet tekstene slik at det fantes én versjon med tydelige årsaksforhold, én med tydelig fortellerstemme og én med en kombinasjon av disse i tillegg til den originale. Bearbeidingen til tydelig fortellerstemme gikk ut på å gjøre teksten mer dynamisk og muntlig, blant annet med å bruke det hun kalte bestemte pronomen. Det viste seg at andrespråkslesernes forståelse av tekstene var mer lik førstespråkslesernes når årsaksforholdet og fortellerstemmen er tydelig. Og det var fortellerstemmen som utgjorde den største økingen av forståelsen for andrespråkelevnene. Den nærhetsvariabelen som jeg har innført, er klassifisert ved nivåene 'bestemt' og 'ubestemt' i tillegg til at noen av oppgavene får nivået 'ikke definert'.

Tilordning: nærhetsvariabel

I noen oppgaver er aktøren uttrykt gjennom et substantiv med et tydelig innhold, slik som *en lærer/læreren* i oppgavene (53) *At en lærer har et bestemt synspunkt* og (60) *At læreren griper inn i en diskusjon og to politikere* i oppgave (37) *Når to politikere sier at de vet hvor de har*

hverandre eller gjennom egennavn som *Per* i oppgave (51) *At Per er i fyr og flamme over forslaget*. I andre oppgaver er subjektet eller objektet *noen* slik som i oppgave (57) *At noen griper poenget* og i oppgave (58) *Å vippe noen av pinnen* eller andre ubestemte uttrykk som *folk* og *et menneske*. Det finnes også oppgaver hvor det ikke finnes noen spesifikke aktører, slik som i oppgave (54) *å vrake kjæresten vil si å*, det vil si at et infinitivsuttrykk står som subjekt. Der temaet er objekter snarere enn personer, varierer det også om objektene er konkrete (slik som *handa* i oppgave (56) *Å skyte handa i været*) eller om de er mer abstrakte (slik som *forslag* i oppgave (51) *At Per er i fyr og flamme over forslaget* og *sak* i oppgave (38) *At det er forskjellige måter å se en sak på*). Nivået bestemt (NærBest) settes på oppgaver hvor det er tydelige aktører eller konkrete gjenstander, mens der det er ubestemte aktører eller utydelige objekter som omtales, får oppgaven nivået ubestemt (NærUbest). Mellomgruppen får nivået 'ikke definert'. Det er to typer subjektsuttrykk som ikke like opplagt tilhører nivået 'NærBest' som de andre, og det er når subjektet er *vi* og når subjektet eller objektet er et abstrakt substantiv, slik som i (41) *At et samboerforhold sprekker* hvor subjektet er *samboerforhold*. Der det finnes argumenter både for tilordningen 'NærBest' og for tilordningen 'NærUbest', vurderes disse mot hverandre, og der det ene argumentet ikke virker sterkere enn det andre, settes nivået 'ikke definert'.

Tabell 5.14: Nærhetsvariabel: tilordning ulike nivåer.

Nr	Oppgavestamme	Nivå	Aktører og objekter ¹¹⁴	Kan diskuteres ^a
37	Når to politikere sier at de vet <i>hvor de har hverandre</i>	Best	to politikere	
39	At et menneske har kommet <i>nær</i> et annet	Best	et menneske	
41	At et samboerforhold <i>sprekker</i>	Best	et samboerforhold	abstr substantiv som subj
43	At ulykken <i>sveiset</i> folk <i>sammen</i>	Best	ulykken, folk	abstr substantiv som subj, <i>folk</i> som obj
45	.. dere skal <i>se på</i> rettighetene ungdom har	Best	dere, ungdom	
47	At skolen <i>gir grønt lys</i> for loddosalget	Best	skolen, loddosalget	
49	At elevene <i>brenner</i> for noe	Best	elevene, noe	
50	At to personer <i>står langt fra</i> hverandre	Best	to personer	ubestemte personer
51	At Per er i <i>fyr og flamme</i> over forslaget	Best	Per, forslaget	abstr substantiv som del av preputtrykket

¹¹⁴ Siden det er det metaforiske elementets kontekst som er interessant, holdes de leksemene som inngår i det metaforiske elementet utenfor.

52	Karl følte at folk ville <i>ha ham ned i søla</i>	Best	Karl, folk	
53	At en lærer har et bestemt <i>synspunkt</i>	Best	en lærer	
55	At folk <i>trækker på</i> hverandre	Best	folk	<i>folk</i> som subj
59	At Kari <i>er på villspor</i>	Best	Kari	
60	At læreren <i>griper inn</i> i en diskusjon	Best	læreren, en diskusjon	abstr substantiv som del av preputtrykket
66	Når vi snakker om <i>medaljens bakside</i>	Best	vi,	<i>vi</i> som subj
67	Hvis vi sier at noen <i>har tatt</i> et langt <i>skritt</i> i arbeidet sitt	Best	vi, noen, arbeidet	<i>vi</i> som subj, abstr substantiv som del av preputtrykk
71	Hvis vi sier at Arbeiderpartiet <i>er ute i hardt vær</i>	Best	vi, Arbeiderpartiet	<i>vi</i> som subj
74	Hvis et samboerforhold ryker	Best	et samboerforhold	abstr substantiv som subj
78	Når vi sier at noen måtte <i>legge kortene på bordet</i>	Best	vi, noen,	<i>vi</i> som subj
34	<i>Å stole blindt</i> på noe	Ubest	(infinitiv), noe	
35	<i>Å synes</i> vennskap er <i>verdifullt</i>	Ubest	(infinitiv), vennskap	
38	At det er forskjellige måter <i>å se</i> en sak <i>på</i>	Ubest	det, måter, (infinitiv), en sak	
44	<i>Å bryte ut</i> av ekteskapet	Ubest	(infinitiv), ekteskapet	
46	<i>Å stå for</i> en oppfatning	Ubest	(infinitiv), en oppfatning	
54	<i>Å vrake</i> kjæresten	Ubest	(infinitiv), kjæresten	en person er obj
56	<i>Å skyte</i> handa <i>i været</i>	Ubest	(infinitiv), handa, været	en kroppsdel er obj
58	<i>Å vippe</i> noen <i>av pinnen</i>	Ubest	(infinitiv), noen,	
61	<i>Å understreke</i> noe	Ubest	(infinitiv), noe	
62	<i>Å bombardere</i> noen med reklame	Ubest	(infinitiv), noen, reklame	
64	<i>Å være på jakt etter</i> noe	Ubest	(infinitiv), noe	
65	At det er <i>kork</i> i trafikken	Ubest	(infinitiv), trafikken	
68	<i>Å snu</i> saken <i>på hodet</i>	Ubest	(infinitiv), saken	
69	<i>Å få tak</i> i innholdet i en tale	Ubest	(infinitiv), innholdet, en tale	
70	<i>Å legge vekt på</i> noe	Ubest	(infinitiv), noe	
72	<i>Å ville distansere seg fra</i> en person	Ubest	(infinitiv), en person	
73	Et <i>tungt</i> argument	Ubest	argument	
75	<i>Å stille seg på</i> noens side	Ubest	(infinitiv), noens	
76	<i>Å være glødende</i> interessert i en sak	Ubest	(infinitiv), en sak	

79	Å føre folk bak lyset i en sak	Ubest	(infinitiv), folk, en sak	folk som obj, men sak som kontekst
80	Å kaste inn et spørsmål	Ubest	(infinitiv), et spørsmål	
81	Å stå sammen i en diskusjon	Ubest	(infinitiv), diskusjon	
32	At noen forteller om sitt <i>syn</i> på krigen	ID	noen, krigen	
33	At noen <i>avslører</i> hvem som tagger på skoleveggen	ID	noen, skoleveggen	
36	At noe <i>kommer fram</i> i lyset	ID	noe	
40	Når noen <i>kommer</i> deg i møte i en diskusjon	ID	noen, deg, en diskusjon	deg som obj
42	Når noen har <i>felles plattform</i>	ID	noen	
48	Når noen <i>snur</i> i en sak	ID	noen, sak	
57	At noen <i>griper</i> poenget	ID	noen, poenget	
63	At noen <i>holder fast på</i> en forklaring	ID	noen, en forklaring	
77	Hvis argumentene er klare	ID	argumentene	abstr substantiv som subj

- ^a abstr= abstrakt
obj = objekt
preputtrykk = preposisjonsuttrykk
subst = substantiv
ID = ikke definert

Argumentet mot å regne at *vi* som et subjekt gjør formuleringen mer nærværende, er at dette pronomenet gjerne brukes i variasjon med andre ubestemte pronomener som *man*, *en* og *noen* og oppfører seg altså som et ubestemt pronomen. Men forskjellen er jo nettopp at mens *en* og *man* ikke spesifikt uttrykker om *jeg* er inkludert eller ikke, er det nettopp dette som uttrykkes når en bruker *vi*. Dette er argumentet for å regne uttrykk med *vi* som subjekt til nivået 'bestemt'. I oppgavene (41) *At et samboerforhold sprekker*, (43) *At ulykken sveiset folk sammen*, (74) *Hvis et samboerforhold ryker* og (77) *Hvis argumentene er klare* er det ikke noen aktører, og subjektet utgjøres av abstrakte substantiv som henholdsvis *samboerforhold*, *ulykke* og *argument*. *Samboerforhold* inneholder forleddet *samboer* som innskrenker substantivet og gjør det mye mindre generelt, og *ulykke* er relativt konkret fordi det gjerne assosieres med en trafikkulykke eller lignende. Innholdet i disse substantivene må derfor kunne kategoriseres som tydelige for elever i denne årsklassen. Derimot er *argument* relativt abstrakt og sannsynligvis assosiasjonsfattig, selv om det altså står i bestemt form, og det får derfor nivået 'ikke definert'. Det kan også diskuteres hvor nærværende generelle substantiv som *folk* og *et menneske* er, men

siden de lett gir assosiasjoner, også for 15-åringer, får disse oppgavene tilordningen 'bestemt' i oppgavene (39) *At et menneske har kommet nær et annet* og (55) *At folk trækker på hverandre*, men ikke i oppgave (79) *Å føre folk bak lyset* i en sak hvor det knyttes sammen med den ubestemmelige konteksten *sak*. Den endelige tilordningen blir altså som vist i tabell 5.14.

Hypotese: nærhetsvariabel

Hypotesen er at elevene skårer bedre på de oppgavene som har nærværende aktører, enn på de oppgavene hvor aktørene er mer ubestemmelige, det vil si $NærUbest > NærBest$. Begrunnelsen er at konteksten blir tydeligere når det er klart hvem aktørene er.

5.2.8 Kjennskap til ordet

Selv om et ord kan være kjent på mange forskjellige måter og det er mange forhold som virker inn når det gjelder å forstå et ord, kan vi skissere noen hovedscenarier i elevens møte med ord i en tekst.

- Ordet er kjent og forstås umiddelbart i den sammenhengen det forekommer i, det vil si at formen automatisk trigger et bestemt innhold i den foreliggende konteksten
- Ordet er ukjent, men forstås mer eller mindre i den sammenhengen det forekommer i
- Ordet er kjent, men det passer ikke inn i sammenhengen
- Ordet er ukjent og forstås ikke i sammenhengen

I tillegg kommer også de situasjonene hvor eleven tar feil, de tror de forstår et ord, men misforstår osv. Vi kan anta at noe liknende skjer i møte med flerordsuttrykk, selv om det da dukker opp en kompliserende faktor, nemlig om elevene gjenkjenner at uttrykket utgjør en enhet eller om de ikke gjør det, men dette ser vi bort i fra nå. Elevene vil sannsynligvis forholde seg ulikt i de fire nevnte situasjonene. Når elevene forstår ordet (eller uttrykket) i den sammenhengen det står i (første punkt over), reflekterer de ikke mer over det, men går videre i teksten. Dette gjelder selv om ordet (eller uttrykket) er brukt i en overført betydning. I den muntlige delen av denne undersøkelsen - som jeg altså ikke legger fram i denne avhandlingen -

spurte jeg blant annet elevene hvorfor vi bruker et bestemt ord eller uttrykk (som de allerede hadde vist at de forstod), i en spesiell betydning. Ett eksempel var verbet *snu* i betydningen *skifte mening* og jeg fikk følgende svar av Kristian med norsk som morsmål:

Intervjuer: [...] og så at 'statsråden snur' da?

Kristian: Ja, at de forandrer mening i en sak, for å si det sånn. [...] Det er bare sånn ... jeg vet ikke hvordan jeg skulle forklare det. At de bare forandrer mening

Intervjuer: Ja. Men hvorfor bruker vi akkurat 'å snu' – å snu betyr jo liksom ...

Kristian: Jeg vet ikke, jeg. Det ... 'snur i en sak' ... Nei, jeg er egentlig ikke sikker, jeg. Det er bare sånn derre dagligtale, liksom.

Når det gjaldt uttrykket *kaste lys over* i forbindelse med en drapssak, svarte Kurt med norsk som morsmål slik

Intervjuer: [...] Men hvorfor brukes det ordet 'lys', da?

Kurt: Jeg vet ikke, jeg. Det er norsk!

Og i forbindelse med *ekspodere* svarer han slik

Intervjuer: Hvordan skulle du forklare det ... at man kan bruke det [ekspodere] om å bli sint?

Kurt: Nei ... 'ekspoderte på treneren' ... At han ekspoderte i raseri, liksom. Han ble dødssur på treneren.

Intervjuer: Synes du det er naturlig at vi bruker ordet 'ekspodere' da

Kurt: Ja, jeg har blitt lært opp sånn, så ...

Det vil si at mange – selv om de blir spesielt bedt om å reflektere over bruken av ordet – ikke tenker på hvorvidt en bruk er metaforisk eller ikke. Den overførte betydningen av ordet ser ut til å være like automatisert som kildebetyningen. Slik er det sannsynligvis også i forbindelse med uttrykk som er godt kjent, slik som vi ser i eksempelet med Kurt. Det er først når elevene ikke får et kjent ord til å passe i sammenhengen (tredje punkt over) eller at ordet er ukjent og ikke lar seg forstå i sammenhengen (fjerde punkt over), at refleksjonen for de fleste starter, det vil si når de leter etter en mulig tolkning. Det er i slike tilfeller at ordenes og uttrykkenes evne til å skape bilder kan spille en rolle for forståelse. Derfor er uttrykkets bildestyrke eller forestillingspotensial et svært interessant inndelingsgrunnlag.

5.2.9 Bildestyrke

Hvorvidt enkelte uttrykk lettere skaper et mentalt bilde enn andre, kan selvfølgelig være individuelt, det erfarte jeg også i diskusjonen med elevene. Men det viste seg at noen uttrykk mye raskere genererte samtaler enn andre, og i disse samtalene kom de samme bildene fram. Et av eksemplene i det muntlige materialet var *Rødt lys for storfekjøtt fra Danmark*. Etter å ha spurt hva det betyr, spurte jeg elevene hvorfor vi brukte uttrykket i norsk og hvordan de ville forklare uttrykket til noen som var mindre enn dem selv og ikke forstod det. De fleste elevene, både de som hadde norsk som morsmål og de som hadde vietnamesisk og tyrkisk, brukte beskrivelser av trafikklys eller av tollene på en flyplass med tilhørende skilt. Altså hadde de klare bilder av kildedomenet for dette uttrykket.

De fleste som skriver om metaforer, tar for gitt at metaforiske uttrykk har en bildeskapende effekt. Når metaforiske uttrykk brukes bevisst, er det nettopp dette som er begrunnelsen. De skaper bilder og er dermed lettere å huske og følgelig til hjelp i læringen.

Det er imidlertid vanskelig å beskrive hva det vil si at noe har en bildeskapende effekt, begrepet er ganske uklart. Dermed blir det vanskelig å operasjonalisere, det vil si finne fram til hvordan det skal måles. En måte er å gå ut fra en vurdering om ordene i de metaforiske uttrykkene tilhører basisnivå, siden det å framkalle bilder nettopp er en karakteristikk av ordene på basisnivå. Taylor (2002:132) hevder at “it is difficult, if not impossible, to form a mental image of concepts above the basic level” og Lakoff & Johnson (1999) setter opp fire vilkår som karakteriserer basisnivået og det første vilkåret lyder:

Condition 1: It [The basic level] is the highest level at which a single mental image can represent the entire category. [...].

(Lakoff & Johnson 1999:27)

Men selv om ikke ordene over basisnivå framkaller bilder, betyr ikke det at alle ordene på basisnivå nødvendigvis gjør det. Dette kan følgelig ikke være den eneste innfallsporten. Dessuten er det heller ikke helt enkelt å bestemme hvilke ord som befinner seg på basisnivå, spesielt for verb. Taylor understreker denne forskjellen mellom verb og substantiv

[...] verb meanings do not, in general, exhibit the taxonomic depth of many nominal concepts.

(Taylor 2002:140)

Han viser til studier hvor voksne blir bedt om å definere verb og at de sjelden nevner overordnede termer - og hvis de gjør det, er det ikke med et annet verb, men med uttrykk som *mental process* for *think*, *physical activity* for *jump* og *feeling* for *like*.

Svanlund (2001) har undersøkt det han kaller ”bildlighetsgraden” i svenske vekt- og tyngdemetaforer. Han definerer bildelighet som ”ett uttrycks konventionella förmåga att aktivera föreställningar från källdomänen” (Svanlund 2001: 99) og med ’konvensjonell’ mener han at forestillingene fra kildedomenet gjentatte ganger kombineres med uttrykket, om enn ikke i hvert enkelt uttrykk. Det er altså kildedomenet han ser som det sentrale i ”bildligheten” og han vurderer derfor den ikke-figurlige og den figurlige bruken av uttrykket i kildedomenet opp mot hverandre ¹¹⁵.

Vurdering av bildestyrke

Min vurdering av de metaforiske elementenes bildestyrke er gjort med utgangspunkt i min egen subjektive vurdering om ordet eller uttrykket lett skaper bilde i kildedomenet (altså omtrent tilsvarende Svanlunds utgangspunkt). For å vurdere ordet eller uttrykket som sterkt skulle det vise til en kjent situasjon eller handling i kildeområdet, og denne situasjonen eller handlingen skulle være av en type som lett skaper assosiasjoner og er rike på detaljer. I denne vurderingen valgte jeg først å se på hele oppgaven. Hvis den ble vurdert som sterk, så jeg videre på det metaforiske elementet og vurderte om det kunne sies å være årsaken til bildestyrken. Resultatet av denne vurderingen er markert i tabellen under i kolonne merket I (AG) i tabell 5.15.

Denne vurderingen har jeg så kvalitetssikret gjennom flere skriftlige tester av til sammen 25 forsøkspersoner med norsk som morsmål. De var alle studenter og lærere ved

¹¹⁵ Svanlund hevder at det er sannsynlig at uttrykk med relativ høy frekvens og det han kaller en abstraksjonsandel på rundt 50 %, har størst sjanse for å beholde sin bildelighet som det altså har fått fra kildedomenet. Uttrykk med stor abstraksjonsandel vil derimot ha svakere forbindelse til kildeuttrykket og følgelig svakere bildelighet. Uttrykk med lav abstraksjonsandel forutsetter at frekvensen til den metaforiske bruken er høy nok for at uttrykket skal ha en sterk bildelighet, men da er det i tillegg svært sterkt. Denne inndelingen har ikke jeg brukt i min vurdering.

universitet eller høyskole med ulik kjennskap til den kognitive metafortheorien.

Forsøkspersonene ble først bedt om å skille mellom de oppgavestammene som de kunne forestille seg, og de oppgavene som de ikke kunne forestille seg, det vil si at de skulle merke av oppgavestammene ut fra om de gav dem et indre bilde eller ikke. Hvis de var i tvil, skulle de svare 'vet ikke'. For oppgavestammer hvor de hadde svart positivt, skulle de videre vurdere om de mente det var det metaforiske ordet (eventuelt uttrykket) som skapte bildet, dette var kursivert i listen de fikk utlevert. Disse personenes vurderinger er markert under kolonne II (andre) i tabell 5.15.

I noen tilfeller krever imidlertid uttrykket en spesiell tolkning i kildedomenet for å bli forstått. Det er for eksempel ikke bare den konkrete betydningen av *(78) å legge kortene på bordet* som overføres til måldomenet, det er tolkningen av denne handlingen som en del av kortspillet (at kortene da blir synlige og at dette fører til at motstanderne får en informasjon de ikke tidligere hadde, som påvirker utfallet av spillet) som overføres. Om uttrykket må tolkes allerede i kildedomenet, står dette i kommentaren i kolonnen merket IV kommentar. Der har jeg også merket om jeg mener overføringen til måldomenet – altså sammenhengen mellom kildedomenet og måldomenet – er tydelig, om det er lett å peke på hvilke attributter som overføres. Det siste gjelder bare for de uttrykkene som har et tydelig bilde i kildedomenet.

Forsøkspersonenes vurdering

Mennesker er forskjellige når det gjelder hvor lett de kan se ting for seg, eller danne indre bilder. Det er også vanskelig å utføre et slikt eksperiment uten å påvirke forsøkspersonene. Det ser nemlig ut som man fort kan trenes opp til å se mange flere ting for seg, det vil si at evnen til å reagere på bildestyrken øker ved bevisstgjøring. I de nevnte eksperimentene var det ikke uvanlig med først stor skepsis til å kunne se noe for seg i det hele tatt, til å kunne 'presse seg' til å se noe, og til slutt oppdage at det meste kan visualiseres. Det viste seg også at den personen som selv har arbeidet med metaforer, hadde lettest for å skape indre bilder av uttrykkene. Det er derfor diskutabelt hvor verdifulle disse eksperimentene har vært. Når det er sagt, viser det seg at det er noen ord og uttrykk som gir indre bilder hos de aller fleste, mens det er andre som så å si ingen kan se for seg. Jeg tolker derfor dette slik at det er enighet når det gjelder hvilke av uttrykkene som er blant de beste eksemplarene på bildekapende uttrykk, og hvilke som er blant de dårligste.

Ekspertiment for å avgjøre bildestyrke eller forestillingskraft (imageability) er ikke uvanlige. Ellis & Beaton (1993) brukte for eksempel i sin studie prosedyrene til Paivo, Yuille and Madigan fra 1968¹¹⁶. En oppsummering av instruksjonen der i forhold til ord var

Any word which, in your estimation, arouses a mental image (i.e., a mental picture or sound, or other sensory experience) very quickly and easily should be given a high imagery rating; any word that arouses a mental image with difficulty or not at all should be given a low rating. Think of the nouns *apple* or *fact* and the verbs *to run* or *to know*. *Apple* or *to run* would probably arouse an image relatively easily and would be rated as high imagery; *fact* or *to know* would probably do so with difficulty and would be rated as low imagery [...].

(Ellis & Beaton 1993:583).

Tilsvarende instruksjonseksempler for setninger var ”The dog chased the cat” og ”The fact was known” (Ellis & Beaton 1993:588). Jeg brukte ikke slike eksempler for mine forsøkspersoner, men jeg hadde eksemplene i tankene da jeg satte opp mine egne forslag.

Tilordning: bildestyrkevariabel

Tabell 5.15: Bildestyrkevariabel: vurdering og tilordning av oppgaver.

Nr	Ord og uttrykk i oppgavene	I ^a AG	II andre =25	III sum	IV kommentar	V Nivå
36	At noe <i>kommer fram i lyset</i>	ja	ja	ja	utydelig hva som overføres	ID
37	Når to politikere sier at de vet <i>hvor de har hverandre</i>	ja	ja/nei	ja?	utydelig hva som overføres	ID
45	.. dere skal <i>se på</i> rettighetene ungdom har	?	nei?	?		ID
56	Å <i>skytte handa i været</i>	ja	?	ja?	utydelig hva som overføres	ID
57	At noen <i>griper poenget</i>	ja	nei?	?		ID
58	Å <i>vippe noen av pinnen</i>	ja	ja	ja	utydelig hva som overføres	ID
59	At Kari <i>er på villspor</i>	?	ja	ja?		ID

¹¹⁶ Paivio, Yuille and Madigan (1968): Concreteness, imagery, and meaningfulness values for 925 nouns. *Journal of Experimental Psychology Monographs*, 76:1-25.

60	At læreren <i>griper inn</i> i en diskusjon	ja	nei	?		ID
64	Å <i>være på jakt etter noe</i>	ja	ja	ja	utydelig hva som overføres	ID
65	At det er <i>kork</i> i trafikken	ja	ja	ja	utydelig hva som overføres	ID
66	Når vi snakker om <i>medaljens bakside</i>	ja	ja	ja	utydelig hva som overføres	ID
67	Hvis vi sier at noen <i>har tatt et langt skritt</i> i arbeidet sitt	ja	ja/nei	ja?	utydelig hva som overføres	ID
68	Å <i>snu saken på hodet</i>	ja	ja	ja	utydelig hva som overføres	ID
69	Å <i>få tak</i> i innholdet i en tale	ja	nei/ja	?		ID
78	Når vi sier at noen måtte <i>legge kortene på bordet</i>	ja	ja	ja	må tolkes i kildedomenet	ID
79	Å <i>føre folk bak lyset</i> i en sak	ja	ja	ja	utydelig hva som overføres	ID
80	Å <i>kaste inn</i> et spørsmål	?	ja/nei	?		ID
39	At et menneske har kommet <i>nær</i> et annet	ja	ja	ja		BildJa
40	Når noen <i>kommer deg i møte</i> i en diskusjon	ja	ja	ja		BildJa
41	At et samboerforhold <i>sprekker</i>	ja	ja	ja		BildJa
42	Når noen har <i>felles plattform</i>	ja	ja	ja		BildJa
43	At ulykken <i>sveiset folk sammen</i>	ja	ja	ja		BildJa
44	Å <i>bryte ut</i> av ekteskapet	ja	ja/nei	ja?		BildJa
47	At skolen <i>gir grønt lys</i> for loddsalget	ja	ja	ja	må tolkes i kildedomenet, men dette antas kjent for 15-åringene i Norge	BildJa
48	Når noen <i>snur</i> i en sak	ja	ja	ja		BildJa
49	At elevene <i>brenner</i> for noe	ja	ja	ja		BildJa
50	At to personer <i>står langt fra</i> hverandre	ja	ja	ja		BildJa
51	At Per er i <i>fyr og flamme</i> over forslaget	ja	ja	ja		BildJa
52	Karl følte at folk ville <i>ha ham ned i søla</i>	ja	ja	ja		BildJa
54	Å <i>vrake</i> kjæresten	ja	ja	ja		BildJa
55	At folk <i>trækker på</i> hverandre	ja	ja	ja		BildJa
62	Å <i>bombardere</i> noen med reklame	ja	ja	ja		BildJa
63	At noen <i>holder fast på</i> en forklaring	ja	ja/nei	ja?		BildJa
74	Hvis et samboerforhold <i>ryker</i>	ja	ja/nei	ja?		BildJa
75	Å <i>stille seg på</i> noens side	ja	ja	ja		BildJa
81	Å <i>stå sammen</i> i en diskusjon	ja	ja	ja		BildJa

61	<i>Å understreke noe</i>	ja	ja	ja		BildJa
71	Hvis vi sier at Arbeiderpartiet <i>er ute i hardt vær</i>	ja	ja	ja		BildJa
72	Å ville <i>distansere seg</i> fra en person	ja	ja	ja		BildJa
76	Å være <i>glødende</i> interessert i en sak	ja	ja	ja		BildJa
32	At noen forteller om sitt <i>syn</i> på krigen	nei	nei	nei		BildNei
33	At noen <i>avslører</i> hvem som tagger på skoleveggen	nei	nei	nei		BildNei
34	Å <i>stole blindt</i> på noe	nei	ja/nei	nei?		BildNei
35	Å synes vennskap er <i>verdifulle</i>	nei	nei	nei		BildNei
38	At det er forskjellige måter <i>å se en sak på</i>	nei	nei?	nei?		BildNei
46	Å <i>stå for</i> en oppfatning	nei	nei	nei		BildNei
53	At en lærer har et bestemt <i>synspunkt</i>	nei	nei	nei		BildNei
70	Å <i>legge vekt på</i> noe	nei	nei/ja	nei?		BildNei
73	Et <i>tungt</i> argument	nei	nei/ja	nei?		BildNei
77	Hvis argumentene er <i>klare</i>	nei	nei	nei		BildNei

- ^a
- I = klart bilde i kildedomenet for AG
 - II = forsøkspersoners vurdering
 - III = vurdering I og II
 - IV = kommentar (bare ved JA)
 - V = tilordning
 - ID = ikke definert

Et ord eller uttrykk som gir et kraftig bilde i kildedomenet og en tydelig overføring til måldomenet, antas da å være lettere å forstå enn et ord eller uttrykk som ikke gir et slikt bilde eller en tydelig overføring. Begrunnelsen er at disse er enklere å huske – og dermed læres lettere etter færre møter – enn de som har svakere bildestyrke. Men et uttrykk som i tillegg må tolkes i kildedomenet, antas å være vanskeligere enn et uttrykk som ikke krever det, vel og merke hvis man ikke kan ta for gitt at denne tolkningen er velkjent for 15-åringer bosatt i Norge. Inndelingen er i tre nivåer: sterkt (BildJa), svakt (BildNei) og usikker (ikke definert).

Bildestyrke og forståelse

Hvis man først aksepterer at man skaper bilder, virker det naturlig at de uttrykkene med størst bildestyrke (altså de uttrykkene som er blant de beste eksemplarene) også er enklere å huske enn de med minst bildestyrke (altså de uttrykkene som er blant de dårligste eksemplarene).

Men for at bildestyrken skal føre til forståelse, må overføringene fra kildedomenet til måldomenet være tydelige, det vil si analogien må være klar. Gibbs (1994:133-34) diskuterer sammenheng mellom et uttrykks bildeskapende effekt og hukommelse og viser til noen studier som konkluderer med at det nettopp er det bildeskapende elementet i de metaforiske uttrykkene som gjør at de blir husket.

Men det er uklart hvilken rolle bildestyrken spiller i forståelsen av metaforer. Paivio & Walsh (1993) uttrykker det slik:

Recent studies concerned with the role of imagery in metaphor comprehension reveal a complex pattern [...] On the one hand, there is empirical evidence for a relationship between imagery and metaphor. [...] On the other hand, the empirical picture is clouded by reported failures to find evidence that imagery has straightforward effects on specific measures of metaphor comprehension.

(Paivio & Walsh 1993:314).

Gibbs (1994:133) stiller også spørsmålet om bildestyrken er sentral for forståelsen av metaforiske uttrykk eller om det er et tilleggsfenomen til uttrykket. Han minner også om at det ikke er sikkert at folk former mentale bilder av metaforiske uttrykk, og at de forsøkene som er utført, derfor er kunstige, siden informantene eksplisitt blir bedt om å forme mentale bilder. Sannsynligvis avhenger bildeskapingen av hvor automatisert uttrykket er. Et automatisert uttrykk forstås direkte i sin kontekst, og det bildet man eventuelt skaper, inkluderer hele situasjonen og ikke bare det enkelte uttrykket. Hvis man derimot må stoppe opp for å reflektere over ordet eller uttrykket, er det større sjans for at bilder dannes.

Men uansett kan ikke forståelsen bare være avhengig av uttrykkets bildeskapende effekt. Det må også kobles med bakgrunnskunnskap om visse symbolers eller spesielle handlingers betydning i en viss kontekst. Dette ser vi for eksempel i uttrykket *å legge kortene på bordet*, hvor det er underforstått at kortene legges med bildesiden opp, og at de da blir synlige for motstanderen i et kortspill. Et annet eksempel er *å gi grønt lys* hvor man må ha kunnskap om hva fargen grønt symboliserer i motsetning til fargen rødt. Slike uttrykk krever at man besitter denne spesialkunnskapen for at de forstås, selv om uttrykkene kan sies å være bildesterke. Et uttrykk som skapte bilde hos mange, er (58) *Å vippe noen av pinnen*, men ingen

var sikre på hva det viste til i kildedomenet. I intervjuet med elevene var det et par som kom inn på at man falt ned, slik som Hilde med norsk som morsmål

Intervjuer: Hvorfor sier vi akkurat 'vippet av pinnen' da?

Hilde: Nei, jeg vet ikke, jeg. Kanskje for at – [...] for at- 'vippet av pinnen', det sier jo litt at da har du jo ... tatt grundig feil, egentlig, på en måte.

Intervjuer: Ja... Hvorfor har du tatt grundig feil når du blir 'vippet av pinnen'?

Hilde: Fordi at ... det er jo sånn at du på en måte sitter oppi et tre og så detter ned, da

Men det var ingen av elevene som kunne forklare sammenhengen mellom kildedomenet og måldomenet.

Hypotese: bildestyrkevariabel

Hypotesen er at elevene skårer bedre på de oppgavene hvor kildedomenet gir et tydelig bilde og hvor overføringen til måldomenet er tydelig. I tillegg må ikke uttrykket kreve en spesiell tolkning. Hvis en spesiell kompetanse kreves, må denne finnes blant ungdommer i Norge.

Hypotese er altså at BildNei > BildJa med visse forbehold. Begrunnelsen er som følger: hvis elevene ikke allerede har automatisert et uttrykk, vil oppgaven med et slikt uttrykk i, få dem til å stoppe opp og tenke seg om litt. Da vil det være lettere å finne svaret til oppgaver med uttrykk som har høyere bildestyrke (slik det er definert her) enn til oppgaver med uttrykk som har lavere bildestyrke. Men andre ord er ikke oppgaver med BildNei nødvendigvis vanskelige, uttrykkene kan være så automatiserte at de ikke framkaller noe bilde, men oppgaver med BildJa er lettere når man må reflektere noe over uttrykkene.

5.3 Utvalgte språkgrupper

Jo større likheten er mellom trekk i et språk og trekk i morsmålet, jo lettere kan man anta det er å tilegne seg trekket. Det gjelder også for ordforråd. Mange forskere understreker morsmålets påvirkning på mellomspråket når det gjelder forståelse, bl.a. Ringbom (1987). Derfor kan man anta at det vil være lettere å forstå norske metaforiske ord og uttrykk som finnes på morsmålet,

altså der hvor kildebetydningen av ordene og uttrykkene og til dels oppbygningen av dem er relativt lik på norsk og morsmålet ¹¹⁷.

5.3.1 Morsmålskvivalenter

En del av de 50 uttrykkene finnes med samme betydning og en form som er relativ lik på elevenes morsmål, mens andre ikke finnes. For språkene urdu/punjabi, tyrkisk og vietnamesisk har morsmålsbrukere ¹¹⁸ gjennomgått uttrykkene og skilt mellom dem som har ekvivalenter i hvert av disse språkene, og hvilke som ikke har det. På grunnlag av dette er det laget en variabel for hvert av språkene, og nivåene på disse variablene er 'lik morsmålet', 'ulik morsmålet' og 'ikke definert'. Riktignok vil språkbrukere som bor og lever i en tospråklig situasjon, spesielt i et samfunn hvor morsmålet er minoritetsspråk, etter hvert få en kompetanse i morsmålet som er noe forskjellig fra dem som ikke bor i en slik tospråklig situasjon. Derfor regnes de vanligvis ikke som gode informanter til vurderingen av morsmålet (Türker 2000). Men i denne sammenhengen er det ikke viktig hvilke ord og uttrykk som faktisk brukes i hjemlandet, men i den varieteten av morsmålet som har utviklet seg i Norge, og som elevene er påvirket av, som er av interesse. Morsmålsbrukerne og elevene er altså i samme situasjon. Dessuten har jeg lagt inn et usikkerhetsnivå, slik at alle oppgavene hvor én av morsmålsbrukerne var usikker eller de ikke var enige i vurderingen, fikk nivået 'ikke definert'.

Morsmålvariablene (dvs. urdu-variabelen, tyrkisk-variabelen og vietnamesisk-variabelen) har nivåene 'finnes i morsmålet' (ja), 'finnes ikke i morsmålet' (nei) og 'ikke definert'

Tilordning: morsmålsvariabler

Tilordningene på variablene er foretatt etter opplysninger fra informanter med henholdsvis urdu/punjabi, tyrkisk og vietnamesisk som morsmål, her kalt morsmålsbrukere. En morsmålsbruker (nr 1) merket først av og oversatte ord for ord de norske uttrykkene som

¹¹⁷ Her må man selvfølgelig ta med i betraktning at språkenes syntaks og morfologi kan være relativt forskjellig.

¹¹⁸ Med morsmålsbrukere mener jeg ressurspersoner i elevenes morsmål som bor i Norge. To morsmålsbrukere for hvert av språkene urdu, tyrkisk og vietnamesisk, har gjennomgått disse uttrykkene. Alle er lærere, tolker eller oversettere og har et bevisst forhold til språk. I tillegg har en fra hver gruppe godt kjennskap til ungdomskoleelever.

vedkommende mente hadde ekvivalente uttrykk i det aktuelle språket, deretter intervjuet jeg en annen morsmålsbruker (nr 2) om de samme uttrykkene. Der det var diskrepans i vurderingene, konfronterte jeg nr 2 med vurderingene til nr 1. Nr 2 kommenterte denne vurderingen og begrunnet sin enighet eller uenighet overfor meg. I noen tilfeller var morsmålsbrukerne usikre eller uenige, eller jeg kom ikke helt til bunns i uenigheten. Noen ord og uttrykk ble vurdert som sjelden brukt, og morsmålsbrukerne mente det var usikkert om disse var kjent for ungdom i Norge. I alle slike tilfeller fikk uttrykket betegnelsen 'ikke definert'. Tilordningen vises i tabell 5.16.

Tabell 5.16: Morsmålsvariabler: tilordning ulike nivåer.

Nr	Oppgavestamme	Urdu/Punjabi	Tyrkisk	Vietnamesisk
32	At noen forteller om sitt syn på krigen	ja	ja	ja
33	At noen <i>avslører</i> hvem som tagger på skoleveggen	ja	nei	ID
34	Å <i>stole blindt</i> på noe	ja	ja	ID
35	Å synes vennskap er <i>verdifulle</i>	ja	ja	ja
36	At noe <i>kommer fram i lyset</i>	nei	ID	ja
37	Når to politikere sier at de vet <i>hvor de har hverandre</i>	nei	ID	nei
38	At det er forskjellige måter å <i>se</i> en sak på	ja	ja	ID
39	At et menneske har kommet <i>nær</i> et annet	ja	ja	ja
40	Når noen <i>kommer deg i møte</i> i en diskusjon	nei	nei	nei
41	At et samboerforhold <i>sprekker</i>	ID	nei	nei
42	Når noen har <i>felles plattform</i>	ja	nei	ID
43	At ulykken <i>sveiset folk sammen</i>	ID	ja	ja
44	Å <i>bryte ut</i> av ekteskapet	ID	nei	nei
45	.. dere skal <i>se på</i> rettighetene ungdom har	ID	ja	ID
46	Å <i>stå for</i> en oppfatning	ID	nei	nei
47	At skolen <i>gir grønt lys</i> for loddosalget	ID	ja	ja
48	Når noen <i>snur</i> i en sak	ID	ja	ID
49	At elevene <i>brenner</i> for noe	nei	ID	ID
50	At to personer <i>står langt fra</i> hverandre	ID	nei	ja
51	At Per er <i>i fyr og flamme</i> over forslaget	ID	ja	ID
52	Karl følte at folk ville <i>ha ham ned i søla</i>	ID	nei	nei
53	At en lærer har et bestemt <i>synspunkt</i>	ja	ja	ID
54	Å <i>vrake</i> kjæresten	ID	nei	ja
55	At folk <i>trækker på</i> hverandre	ja	nei	ID
56	Å <i>skyte handa i været</i>	nei	nei	nei

57	At noen <i>griper</i> poenget	ID	nei	ja
58	Å <i>vippe</i> noen <i>av pinnen</i>	nei	nei	nei
59	At Kari <i>er på villspor</i>	ID	ID	ID
60	At læreren <i>griper inn</i> i en diskusjon	nei	ID	nei
61	Å <i>understreke</i> noe	nei	ja	ID
62	Å <i>bombardere</i> noen med reklame	ID	ja	nei
63	At noen <i>holder fast på</i> en forklaring	ID	ID	ja
64	Å <i>være på jakt etter</i> noe	ID	ja	ja
65	At det er <i>kork</i> i trafikken	nei	ID	nei
66	Når vi snakker om <i>medaljens bakside</i>	ID	ja	ID
67	Hvis vi sier at noen <i>har tatt et langt skritt</i> i arbeidet sitt	ID	ja	ja
68	Å <i>snu saken på hodet</i>	ID	ID	ID
69	Å <i>få tak i</i> innholdet i en tale	nei	ID	nei
70	Å <i>legge vekt på</i> noe	ID	nei	nei
71	Hvis vi sier at Arbeiderpartiet <i>er ute i hardt vær</i>	nei	nei	ID
72	Å ville <i>distansere seg</i> fra en person	ID	nei	ja
73	Et <i>tungt</i> argument	ja	ja	nei
74	Hvis et samboerforhold <i>ryker</i>	ja	ID	ID
75	Å <i>stille seg på</i> noens side	ja	ja	ID
76	Å være <i>glødende</i> interessert i en sak	nei	nei	ID
77	Hvis argumentene er <i>klare</i>	ja	ja	ID
78	Når vi sier at noen måtte <i>legge kortene på bordet</i>	nei	ID	ID
79	Å <i>føre folk bak lyset</i> i en sak	nei	nei	nei
80	Å <i>kaste inn</i> et spørsmål	ID	ja	ID
81	Å <i>stå sammen</i> i en diskusjon	ID	ID	ID

ID = ikke definert

Hypotese: morsmålsvariabler

Hypotesen er at de uttrykkene som har en lignende form og betydning i elevenes morsmål er enklere å forstå for de elevene som har dette morsmålet. Det vil altså si at for elevene med morsmålet urdu/punjabi er UrdNei > UrdJa, for elevene med morsmålet tyrkisk er TyrNei > TyrJa, for elevene med morsmålet vietnamesisk er VieNei > VieJa. Begrunnelsen er at elevene kan bruke morsmålskunnskapene sine i tolkningen av uttrykkene.

5.4 Oppsummering

Jeg har gjennomgått en rekke variabler som jeg antar vil spille inn på vanskelighetsgraden av de enkelte metaforiske uttrykkene, og jeg har diskutert tilordningen av oppgavene på disse variablene.

Omfangsvariabelen angir om det er et enkeltord (MetOrd) eller et flerordsuttrykk (MetUtt).

Ordklassevariabelen angir ordklassen til de ordene som har fått tilordnet nivået MetOrd. Nivåene er substantiv (KlassSub), verb (KlassVerb) eller adjektiv/adverb (KlassAd). I tillegg har jeg skilt ut verbene med partikkel (KlassVerbM) og verbene uten partikkel (KlassVerbU).

Strukturvariabelen angir om syntaksen i oppgavestammen er komplisert (StrukKomp) eller nøytral (StrukNøy). Nivåene kategoriseres som komplisert eller nøytral etter blant annet hvor kanonisk strukturen er i oppgavestammen, som altså inkluderer det metaforiske ordet eller uttrykket.

Omfangsvariabelen og strukturvariabelen dekker de metaforiske uttrykkenes formelle side.

Frekvensvariablene angir hvor hyppig testordet eller testuttrykket er brukt i det korpuset jeg sammenlikner med. En variabel angir hvor hyppig ordet eller uttrykket brukes med overført betydning (**metaforfrekvensvariabel**). For testordet finnes også en **totalhyppighetsvariabel** som angir totalfrekvensen. For testuttrykket angir **inventarvariabelen** hvor frekvente de enkelte ordene i de metaforiske uttrykkene er. Nivåene på alle disse variablene er i utgangspunktet 'ekstra høy', 'høy', 'middels', 'lav' og 'ekstra lav'.

Temavariabelen angir om temaet i oppgavestammen er ungdommelig (TemUng) eller voksent (TemVok). I tillegg får noen nivået 'ikke definert'.

Nærhetsvariabelen angir om aktøren – eventuelt aktørene – i oppgavestammen er uttrykt på en nærværende måte, for eksempel gjennom et substantiv eller et egennavn eller om det er ubestemte aktører. Nivåene er bestemt (NærBest) og ubestemt (NærUbest). I tillegg får noen nivået 'ikke definert'.

Både temavariabelen og nærhetsvariabelen sier noe om hvor kjent konteksten til det metaforiske uttrykket er. De tar altså opp noen av uttrykkenes pragmatiske sider.

Bildestyrkevariabelen angir hvor klart eller bildeskapende kjernebegrepet er og har nivåene sterkt (BildJa) og svakt (BildNei). I tillegg får noen nivået 'ikke definert'.

De tre språkspesifikke variablene (**urduvariabel**, **vietnamesisk variabel** og **tyrkisk variabel**) angir om tilsvarende ord og uttrykk brukes i urdu, vietnamesisk eller tyrkisk. Nivåene på alle tre er positivt og negativt, altså UrdJa, UrdNei, TyrJa, TyrNei, VieJa og VieNei. I tillegg har en del fått nivået 'ikke definert'.

5.5 Hypoteser

1. Oppgavene hvor det metaforiske elementet består av et flerordsuttrykk, er vanskeligere enn oppgavene hvor det metaforiske elementet bare består av et enkeltord, eventuelt et verb med partikkel. Med andre ord: elevene skårer lavere på oppgavene med nivået 'MetUtt' på omfangsvariabelen enn på oppgavene med nivået 'MetOrd'.
2. Oppgavene med nivået MetOrd som består av et substantiv, er lettere enn oppgavene som består av et verb. Oppgavene som består av et verb uten partikkel er lettere enn oppgavene som består av verb med partikkel. Med andre ord: elevene skårer lavere på oppgavene med nivået KlassVerb enn KlassSubst på Ordklassevariabelen og videre skårer de lavere på KlassVerbM enn KlassVerbU.
3. Oppgavene med komplisert syntaks er vanskeligere enn oppgavene med nøytral syntaks. Men andre ord: elevene skårer lavere på oppgavene med nivået 'StrukKomp' på strukturvariabelen enn på oppgavene med nivået 'StrukNøy'. Dette gjelder både for flerordssettet – MetUtt – og enkeltordssettet – MetOrd.
4. Oppgavene med ubestemt aktør er vanskeligere enn oppgavene med bestemt aktør. Med andre ord: elevene skårer lavere på oppgavene med nivået 'NærUbest' på nærhetsvariabelen enn på oppgavene med nivået 'NærBest'.

5. Oppgavene med voksent tema er vanskeligere enn oppgavene med ungdommelig tema. Med andre ord: elevene skårer lavere på oppgavene med nivået 'TemVok' på temavariabelen enn på oppgavene med nivået 'TemUng'.
6. Oppgavene hvor testordene og -uttrykkene har høy frekvens i norsk er lettere enn oppgavene hvor testordene har lav frekvens. Dette gjelder både for den totale forekomsten og for den metaforiske forekomsten av testordene. For flerordsuttrykkene gjelder det både for den metaforiske forekomsten av uttrykket og for forekomsten av enkeltordet eller -ordene de består av. En alternativ hypotese er at ordene med ekstra høy frekvens ikke er lettest, men er vanskeligere enn ordene med høy frekvens.
7. Oppgavene som har tydelige bilder er lettere enn dem med mindre tydelige bilder. Med andre ord: elevene skårer høyere på oppgavene med 'BildJa' på bildestyrkevariabelen enn på dem med 'BildNei'
8. Oppgavene med metaforiske ord og uttrykk som har et ekvivalent uttrykk i urdu (UrdJa), er lettere for elevene med urdu/punjabi som morsmål enn oppgaver der et slikt uttrykk ikke brukes (UrdNei).
9. Oppgavene med metaforiske ord og uttrykk som har et ekvivalent uttrykk i tyrkisk (TyrJa), er lettere for elevene med tyrkisk som morsmål enn oppgaver der et slikt uttrykk ikke brukes (TyrNei).
10. Oppgavene med metaforiske ord og uttrykk som har et ekvivalent uttrykk i vietnamesisk (VieNei), er lettere for elever med vietnamesisk som morsmål enn oppgaver der et slikt uttrykk ikke brukes (VieJa).

Del III - Resultatene

Kapittel 6. Elevgrupper – Skårer totalt og på ulike sett

6.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene på ulike måter. Jeg starter med å dele elevene inn i forskjellige grupper etter ulike variabler og se på disse gruppernes gjennomsnittresultater. Først ser jeg på resultatene til de to hovedgruppene (det vil si elevene med norsk som morsmål og elevene som har andre morsmål). Så deler jeg elevene fra språklige minoriteter videre inn i tre undergrupper og sammenlikninger deres resultater med resultatene til elevene med norsk som morsmål. Dernest foretar jeg alternative delinger av minoritetselevne, jeg deler dem i tre både etter hvilke skårer de har på ordutvalget og etter hvilke skårer de har på metaforutvalget. Jeg deler dem også inn etter språkbruken i hjemmemiljøet og etter skolestart i norsk skole. I alle disse ulike inndelingene av elevene er det gruppernes gjennomsnittresultater, både på ordutvalget og metaforutvalget, jeg ser på.

Deretter deler jeg inn oppgavene med de metaforiske uttrykkene. Jeg tar for meg forskjellige delmengder av de metaforiske uttrykkene (det jeg kaller sett) definert gjennom variablene som ble presentert i kapittel 5, og sammenlikner elevgruppernes resultater på disse settene. Her er altså vinkelen innskrenket og færre metaforiske uttrykk blir sammenliknet av gangen. Dette er metaforiske uttrykk som jeg mener er mer like, og som jeg har en hypotese om vanskelighetsgraden til. Jeg ser også på resultatene til elever fra enkelte morsmålsgrupper, nemlig de tre utvalgte morsmålene presentert i 5.3. Først er det gjennomsnittsskårene på ordutvalget og metaforutvalget, dernest er det skårene deres de ulike settene. I tillegg ser jeg på resultatene på noen ekstra sett som er dannet gjennom de tre språkspesifikke variablene: Disse variablene angir om tilsvarende uttryksmåter brukes i henholdsvis urdu/punjabi, tyrkisk og vietnamesisk.

Til slutt legger jeg opp til en kvalitetssikring av resultatene til de ulike undergruppene ved å sammenlikne dem med resultatene til de tilsvarende undergruppene av elevene med bare urdu/punjabi som morsmål.

I neste kapittel ser jeg på de ulike elevgruppernes skårer på de enkelte oppgavene.

6.2 Hele testapparatet

Hele testapparatet som ble presentert for elevene i en dobbeltime, bestod av

- en flervalgsoppgave på 31 oppgaver (ordutvalget)
- en flervalgsoppgave på 50 oppgaver (metaforutvalget)
- en mønstergjenkjenningsoppgave på 60 oppgaver (Raven's Progressive Matrices)

Det er først og fremst elevens besvarelse på ordutvalget og metaforutvalget som blir diskutert i denne studien.

6.3 Inndeling av elever og sammenlikning av skårer

6.3.1 Inndeling etter egenvurdering av bestespråk

Som nevnt i kapittel 4, har jeg delt inn elevene på grunnlag av hva de selv svarte på spørsmål om morsmål og hvilket språk de kunne best. Elevene deler seg i to **hovedgrupper** etter spørsmål om morsmål

- 230 elever med norsk som morsmål (Nor)
- 170 elever med annet morsmål enn norsk (LinMin)

I LinMin-gruppen er det 23 ulike språk. De største gruppene består av elever med urdu/punjabi som morsmål (61 elever), elever med tyrkisk som morsmål (16 elever) og elever med vietnamesisk som morsmål (12 elever)¹¹⁹. Disse elevgruppene blir samlet betegnet som **elever med utvalgte morsmål** og de enkelte elevgruppene kalles Urd-, Tyr- og Vie-elevne. Jeg kommer tilbake til disse i 6.5.

¹¹⁹ Riktignok består den kurdiske elevgruppen av 14 elever, men det er noe usikkert hvor stor innflytelse tyrkisk har i denne gruppen.

LinMin-gruppen blir også delt i tre kompetanseundergrupper etter elevenes svar på hvilket språk de selv mener de kan best, slik det er gjort rede for i 4.2.1. Disse gruppene er altså:

- 70 elever som mener de kan norsk best (NBest)
- 44 elever som mener de kan norsk og morsmålet like bra (NMmLik)
- 56 elever som mener de kan morsmålet best (MmBest)

Skårer

Samlede resultater som elevene i de forskjellige gruppene har fått på de ulike oppgavene, vises i tabell 6.1.

Tabell 6.1: Resultat på ordutvalget og metaforutvalget: ulike elevgrupper.

Test-type	antall oppg.	gruppe	antall elever	skåre ¹²⁰					
				gj.s ^a	st.a ^b	gj.s %	min	maks	median
Ord- utvalget	31	Nor	230	30,0	1,3	96,9	23	31	30
		LinMin	170	26,5	4,3	85,6	9	31	28
		NBest	70	28,4	2,5	91,7	19	31	29
		NMmLik	44	26,8	2,9	86,4	20	31	27,5
		MmBest	56	24,0	5,5	77,5	9	31	25
Metafor- utvalget	50	Nor	230	44,2	5,1	88,4	15	50	45
		LinMin	170	33,4	9,9	66,9	6	50	35
		NBest	70	37,3	7,8	74,6	14	48	39
		NMmLik	44	32,3	8,6	64,5	6	46	34
		MmBest	56	29,5	11,5	59,1	11	50	30

^a gj.s = gjennomsnitt

^b st.a = standardavvik

¹²⁰ For hver oppgave elevene besvarer rett, får de en skåre på 1. Maksimumsskåren er altså lik antall oppgaver på testen, det vil si 31 på ordutvalget og 50 på metaforutvalget.

Vi ser at elevene med norsk som morsmål i gjennomsnitt gjør det best på begge oppgavetyperne¹²¹. De har mindre variasjonsbredde enn LinMin-elevene på begge oppgavetyperne og de har mindre standardavvik, det vil si at denne gruppen er mer homogen enn LinMin-gruppen.

Elevene med norsk som morsmål skårer svært høyt på ordutvalget, i gjennomsnitt 96,9 % rett, det vil si at de har kun én feil i snitt. Bare 10 elever (4,4 %) har fire eller flere feil (se tabell V6.1 i vedlegget). Vi kan altså trygt si at disse ordene kan de norske elevene¹²². Elevene med norsk som morsmål har heller ikke store problemer med å forstå de fleste av de 50 ordene og uttrykkene som er presentert i en overført betydning. Gjennomsnittskåren er her 88,4 %, det vil si at de i snitt har litt over fem feil¹²³. 15 elever har alt rett og 55 elever har én eller to feil. Med andre ord har 70 elever (30,4 %) mindre enn tre feil.

De 10 elevene med lavest skåre har 16 eller flere feil (se tabell V6.2 i vedlegget). Blant de 10 elevene som har lavest skåre, finner vi 5 av de samme elevene som hadde lavest skåre på ordutvalget. Totalt er der altså 15 elever (6,5 %) som enten gjør det svakt på ordutvalget, på metaforutvalget eller på begge.

Elevene fra språklige minoriteter har i gjennomsnitt 85,6 % rett på ordutvalget, det vil si 4,5 feil i snitt. Skåren på metaforutvalget ser vi er lavere for denne gruppen, gjennomsnitt her er på 66,9 % rett, det vil si nesten 17 oppgaver feil. Det er kun én elev som har alt rett, og to elever har to feil. De 12 elevene¹²⁴ med lavest skåre har 36 feil eller flere.

Alle undergruppene av minoritetselevene, det vil si de gruppene som kalles NBest, NMmLik og MmBest, skårer også lavere enn de norske elevene på begge oppgavetyperne. Det

¹²¹ På begge oppgavetyperne skårer de signifikant bedre ($p < 0.0005$) med en T-test for sammenlikning av to utvalg.

¹²² Jeg er klar over at mange av elevene fra språklige minoriteter har norsk statsborgerskap og følgelig er like norske som elevene med norsk som morsmål. Betegnelsen "de norske elevene" bruker jeg bare som en forkortelse for "elever med norsk som morsmål" for å variere med et uttrykk som enklere lar seg passe inn i ulike setninger.

¹²³ Når jeg bruker betegnelsen 'feil', må dette ses på som et synonym til 'velger feil alternativ'.

¹²⁴ Det er 6 elever som alle har en skåre på 14, derfor skiller jeg ut de 12 med lavest skåre i dette tilfellet (og ikke 10 som hos elevene med norsk som morsmål).

er gruppen NBest som skårer høyest av de tre elevgruppene. Forskjellen mellom gruppenes skårer vises i tabell 6.2.

Tabell 6.2: Resultat på ordutvalget og metaforutvalget: forskjeller mellom elevgrupper¹²⁵.

Elevgrupper		Forskjell i pp ^a (skåre for elevgruppe I minus skåre for elevgruppe II)	
I	II	for Ordutvalget	for Metaforutvalget
Nor	LinMin	11,3 pp - sign p<0.0005	21,5 pp - sign p<0.0005
Nor	NBest	5,2 pp - sign p<0.0005	13,8 pp - sign p<0.0005
NBest	NMmLik	5,3 pp - sign p<0.002	10,1 pp - sign p<0.002
NMmLik	MmBest	8,9 pp - sign p<0.003	5,4 pp - ikke sign

^a pp = prosentpoeng

Resultatene på ordutvalget, både for de norske elevene og for elevene fra språklige minoriteter samlet og inndelt i kompetansegrupper, korrelerer positivt med resultatet for metaforutvalget ¹²⁶.

Når vi ser på resultatene på de språklige oppgavene totalt, det vil si på ordutvalget og metaforutvalget, ser vi at det er sammenfall mellom elevenes skåre i norsk og den gruppen de plasser seg i når de angir sitt beste språk. Det er altså sammenfall mellom den plassen de gir norsk i sitt språklige repertoar og den rangen deres gruppe får blant de tre gruppene ut fra denne første vurderingen av gjennomsnittresultatene. Elevene som mener at norsk er deres beste språk (NBest), får rang 1, elevene som mener at de kan begge språkene like godt (NMmLik), får rang 2 og elevene som mener at de kan morsmålet best (MmBest), får rang 3. Denne rekkefølgen på elevgruppenes prestasjoner kalles heretter **den generelle rekkefølgen**. For ordutvalget ser vi at denne forskjellen er signifikant mellom alle gruppene, for metaforutvalget er denne forskjellen signifikant mellom alle gruppene bortsett fra mellom NMmLik og MmBest.

¹²⁵ Denne tabellen skal leses slik: Gruppen NBest skårer høyest av de tre undergruppene og avstanden til Nor er på 5,2 prosentpoeng for Ordutvalget og 13,8 prosentpoeng for Metaforutvalget. Avstanden mellom NMmLik og NBest er på 5,3 prosentpoeng for Ordutvalget og på 10,1 prosentpoeng for Metaforutvalget. Mellom MmBest og NMmLik er avstanden på 8,9 prosentpoeng for Ordutvalget og 5,4 prosentpoeng for Metaforutvalget.

¹²⁶ For Nor-elevene er Spearmans rangkorrelasjon $r = 0,543$, og for elevene fra språklige minoriteter samlet og inndelt i undergrupper er r som følger LinMin $r = 0,718$, NBest $r = 0,600$, NMmLik $r = 0,628$, MBest $r = 0,743$, signifikant positiv ($p < 0.01$) ved tosidig testing for alle grupper.

Forskjellen mellom medianen og gjennomsnittskåren er liten for alle gruppene og for begge oppgavetyperne, det vil si at fordelingen av skårene er forholdsvis symmetrisk. Det betyr at det altså ikke bare er enkeltelever med ekstreme skårer som trekker gjennomsnittresultatet opp eller ned, hvis det er ekstreme skårer av enkeltelever den ene veien, må det også være ekstreme skårer av enkeltelever den motsatte veien.

Siden det går fram av resultatene at variasjonsbredden i alle de tre kompetansegruppene er forholdsvis stor, har jeg også delt inn LinMin-elevene i tre grupper etter den faktiske skåren de får. Dette har jeg gjort både for ordutvalget og for metaforutvalget. Disse gruppene kalles **prestasjonsgrupper** og det er altså to varianter, **variant ordutvalget** og **variant metaforutvalget**. Jeg har så sett hvordan elevene i de ulike kompetansegruppene fordeler seg på disse prestasjonsgruppene for å se om det faktisk er slik at NBest-elevene plasserer seg i gruppene med høyest skåre og MmBest-elevene plasserer seg i gruppene med lavest skåre. Jeg har også sett på hvor stor overlapping det er mellom elevene i de to prestasjonsgruppene med høyest skåre og med lavest skåre. I tillegg har jeg delt LinMin-elevene i grupper ut fra om de bruker norsk i hjemmemiljøet og etter når de startet i norsk skole, og jeg har sett hvordan disse variablene slår ut på de ulike skårene.

6.3.2 Inndeling på grunnlag av ordsåre

Inndelingen er foretatt på grunnlag av den enkelte elevs skåre på ordutvalget. Siden mange elever skårer likt, er gruppene blitt noe ujevne (se antall elever i tabell 6.3). Jeg antar at denne skåren sier noe om størrelsen på elevenes ordforråd relativt sett, altså at de elevene som skårer høyest, har større ordforråd enn de som skårer lavest. Inndelingen i de tre gruppene er slik:

- Elevene med høyeste ordsåre (OrdHøy) har en skåre på 29 og over på ordutvalget
- Elevene med mellomste ordsåre (OrdMel) har en skåre fra 26 til 28 på ordutvalget
- Elevene med laveste ordsåre (OrdLav) har en skåre på 25 og under på ordutvalget

Det er først og fremst de to elevgruppene som danner yttergruppene, OrdHøy og OrdLav, som er interessante, og som det oftest vises til i den videre sammenlikningen.

Skårer

Tabell 6.3: Resultater på metaforutvalget: ulike prestasjonsgrupper, variant ordutvalget.

Testtype	antall oppg.	gruppe	antall elever	gj.sn skåre ¹²⁷	st. avvik	gj.sn % rett	min. skåre	maks skåre	median
Metafor- utvalget	50	OrdHøy	76	39,6	6,2	78,2	14	50	41,5
		OrdMel	44	34,4	6,3	68,9	19	48	34,5
		OrdLav	50	23,2	8,9	46,4	6	42	22,5
		Totalt	170	33,4	9,9	66,9	6	50	35

Vi ser – ikke overraskende, siden skårene på metaforutvalget og ordutvalget korrelerer – at rekkefølgen etter skårer på ordutvalget samsvarer med rekkefølgen i skårer på ordutvalget. Inndelingen viser også at gjennomsnittsskåren på gruppen OrdLav (de 50 elevene med lavest ordsåre) er spesielt lav, de har en gjennomsnittsskåre på 22,5 på metaforutvalget. Tabell 6.4 viser hvordan de elevene fra de ulike kompetansegruppene fordeler seg på disse prestasjonsgruppene.

Tabell 6.4: Fordeling av elever fra ulike kompetansegrupper i ulike prestasjonsgrupper, variant ordutvalget.

Prestasjons- grupper variant ordsåre	NBest		NMmLik		MmBest		Totalt	
	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%
OrdHøy	44	62,9	16	36,4	16	28,6	76	44,7
OrdMel	19	27,1	15	34,1	10	17,9	44	25,9
OrdLav	7	10,0	13	29,5	30	53,6	50	29,4
Totalt	70	100	44	100	56	100	170	100

¹²⁷ For hver oppgave elevene besvarer rett, får de en skåre på 1. Mulig maksimumsskåre er altså lik antall oppgaver på testen det vil si 31 og 50 på henholdsvis ordutvalget og metaforutvalget.

Elevene i NMmLk-gruppen fordeler seg jevnt på de tre prestasjonsgruppene med en svak dreining mot toppene (fordelingen er på 36,4 % - 34,1 % - 29,5 % fra topp mot bunn). Blant elevene i NBest-gruppen plasserer langt de fleste seg (62,9 %) i OrdHøy-gruppen, mens drøyt halvparten av elevene i MmBest plasserer seg i OrdLav-gruppen. Dette er i tråd med den generelle rekkefølgen. Men vi legger også merke til at 7 elever som mener de kan norsk best (altså 10 % av disse elevene), plasserer seg i OrdLav-gruppen og 16 elever som mener de kan morsmålet best (altså hele 28,6 % av denne elevgruppen), plasserer seg i OrdHøy-gruppen. Jeg kommer tilbake til de ulike kompetansegruppene i kapittel 9.

6.3.3 Inndeling på grunnlag av metaforskjåre

Inndelingen er foretatt på grunnlag av den enkelte elevs skjåre på metaforutvalget. Den viser altså en inndeling av elevene etter deres forståelse av metaforiske uttrykk, slik den kommer fram gjennom denne undersøkelsen. Inndelingen i de tre gruppene er slik

- Elevene med høyeste metaforskjåre (MetHøy) har en skjåre på 39 og over på metaforutvalget
- Elevene med mellomste metaforskjåre (MetMel) har en skjåre fra 30 til 38 på metaforutvalget
- Elevene med laveste metaforskjåre (MetLav) har en skjåre på 29 og under på metaforutvalget

Også i denne inndelingen er det først og fremst de to elevgruppene som danner yttergruppene, MetHøy og MetLav, som er interessante, og som det oftest vises til i den videre sammenlikningen.

Vi ser at det også er en viss spredning i hvilke prestasjonsgrupper elevene i de ulike undergruppene plasserer seg i, når det gjelder metaforskjåren. Men tendensen er at NBest-elevene plasserer seg i MetHøy (52,9 %), NMmLk i MetMel (50 %) og MmBest i MetLav (50 %). Men vi ser at det er noen elever som plasserer seg annerledes. Blant NBest-elevene er det 13 (18,6) som plasserer seg i MetLav-gruppen og blant MmBest-elevene er det 18 elever (hele 32,1 %) som plasserer seg i MetHøy-gruppen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 9.

Tabell 6.5: Fordeling av elever fra ulike kompetansegrupper i ulike prestasjonsgrupper, variant metaforutvalget.

Prestasjons- grupper variant metaforskåre	NBest		NMmLik		MmBest		Totalt	
	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%
MetHøy	37	52,9	9	20,5	18	32,1	64	37,6
MetMel	20	28,6	22	50,0	10	17,9	52	30,6
MetLav	13	18,6	13	29,5	28	50,0	54	31,8
Totalt	70	100	44	100	56	100	170	100

Det er også interessant å se hvordan inndelingen av elever etter metaforskåre og ordskåre overlapper, det vil si hvor mange av elevene i MetHøy som også kommer i OrdHøy og så videre. Dette vises i tabell 6.6.

Tabell 6.6: Fordeling av elever fra prestasjonsgrupper, variant metaforutvalget, på prestasjonsgrupper, variant ordutvalget.

	OrdHøy		OrdMel		OrdLav		Totalt	
	antall	% av alle	antall	% av alle	antall	% av alle	antall	% av alle
MetHøy	47	27,6	13	7,6	4	2,4	64	37,6
MetMel	23	13,5	21	12,4	8	4,7	52	30,6
MetLav	6	3,5	10	5,9	38	22,4	54	31,8
Totalt	76	44,7	44	25,9	50	56,6	170	100

Når vi kombinerer inndelingen av elever i de to prestasjonsgruppene, finner vi at litt over en fjerdedel av elevene skårer høyt på begge utvalgene (tilhører DobbeltHøy-gruppen) og at litt under en fjerdedel skårer lavt på begge utvalgene (tilhører DobbeltLav-gruppen). Til sammen utgjør altså de to kombinasjonene halvparten av LinMin-elevene. Vi finner også at det er få elever som skårer høyt på det ene utvalget og lavt på det andre, altså ser vi at de fleste plasserer seg jevnt på de to utvalgene, slik det også kommer fram gjennom korrelasjonsmålet (jf 6.3.1).

6.3.4 Kompetansegruppene

Til tross for den generelle rekkefølgen er det en viss spredning på skåren til de ulike kompetansegruppene, og jeg undersøker derfor hvordan elevene i hver kompetansegruppe fordeler seg på en kombinasjon av de to prestasjonsgruppene. Dette vises i tabellene 6.7-6.9.

NBest-gruppen

Tabell 6.7: Fordeling av NBest-elever på prestasjonsgrupper.

	OrdHøy		OrdMel		OrdLav		Totalt	
	antall	% av NBest	antall	% av NBest	antall	% av NBest	antall	% av NBest
MetHøy	30	42,9	7	10,0	0	0	37	52,9
MetMel	11	15,7	8	11,4	1	1,4	20	28,6
MetLav	3	4,3	4	5,7	6	8,6	13	18,6
Totalt	44	62,9	19	27,1	7	10,0	70	100

NBest-gruppen har høyest skåre generelt og det er derfor ikke overraskende at de fleste elevene plasserer seg i DobbeltHøy-gruppen. Det overraskende er heller at noen elever plasserer seg i DobbeltLav-gruppen. Vi ser også at det er ingen som skårer høyt på metaforutvalget og lavt på ordutvalget og at det er få elever som skårer høyt på ordutvalget og lavt på metaforutvalget.

NMmLik-gruppen

Tabell 6.8: Fordeling av NMmLik-elever på prestasjonsgrupper.

	OrdHøy		OrdMel		OrdLav		Totalt	
	antall	% av NMmLik	antall	% av NMmLik	antall	% av NMmLik	antall	% av NMmLik
MetHøy	5	11,4	3	6,8	1	2,3	9	20,5
MetMel	10	22,7	8	18,2	4	9,1	22	50,0
MetLav	1	2,3	4	9,1	8	18,2	13	29,5
Totalt	16	36,4	15	34,1	13	29,5	44	100

Vi ser at elevene i NMmLk-gruppen fordeler seg ganske jevnt på flere kombinasjoner og at det bare er 1 elev i hver av Høy&Lav-kombinasjonsgruppene. Det er noen flere elever i kombinasjon DobbeltLav enn i DobbeltHøy.

MmBest-gruppen

Tabell 6.9: Fordeling av MmBest-elever på prestasjonsgrupper.

	OrdHøy		OrdMel		OrdLav		Totalt	
	antall	% av MmBest	antall	% av MmBest	antall	% av MmBest	antall	% av MmBest
MetHøy	12	21,4	3	5,4	3	5,4	18	32,1
MetMel	2	3,6	5	8,9	3	5,4	10	17,9
MetLav	2	3,6	2	3,6	24	42,9	28	50,0
Totalt	16	28,6	10	17,9	30	53,6	56	100

Nesten halvparten av MmBest-elevene plasseres i kombinasjonen DobbeltLav, men vi ser også at det er over en femtedel som plasserer seg i kombinasjonen DobbeltHøy. Resten av tabellen ser ganske symmetrisk ut ved at det er få elever med kombinasjonen Høy&Lav og Mellom&Lav.

Kommentar – forholdet prestasjonsgruppene og kompetansegruppene

Tendensen er lik i de to prestasjonsgruppene, de fleste elevene som mener at norsk er deres beste språk, NBest, plasserer seg i den høyeste gruppen både når inndelingen er gjort etter skåre på ordutvalget og etter skåre på metaforutvalget. Flere av dem plasserer seg i Høy-gruppen etter skåren på ordutvalget (62,9 %) enn etter skåren på metaforutvalget (52,9 %) og tilsvarende færre i Lav-gruppen etter skåren på ordutvalget (10 %) enn metaforutvalget (18,6 %). Deres selvevaluering er altså mer sammenfallende med prestasjonen på den bokstavelige betydningen av ordene enn den er med prestasjonen på den metaforiske betydningen av ordene og uttrykkene. Men vi må ta i med i betraktningen at MetHøy-gruppen totalt er større enn OrdHøy-gruppen totalt (76 mot 64 elever) på grunn av mange like skårer blant elevene. Forskjellen blir derfor nesten utjevnet. Når vi kombinerer prestasjonsgruppene, finner vi at nesten halvparten av elevene i NBest-gruppen skårer høyt både på ordutvalget og

metaforutvalget. Resten plasserer seg i de andre kombinasjonene, flere i Høy&Mellom-gruppene enn i Mellom&Lav-gruppene.

Når det gjelder den gruppen som mener morsmålet er deres beste språk, MmBest, plasserer omtrent halvparten seg i Lav-gruppen både når det gjelder inndeling etter skåre på ordutvalget (53,6 %) og etter metaforutvalget (50 %). Men det også en relativt høy andel som plasserer seg i Høy-gruppene, noe flere etter skåren på metaforutvalget (32,1 %) enn etter skåren på ordutvalget (28,6 %). Altså er denne gruppen mindre ensartet enn NBest-gruppen. En kombinasjon av prestasjonsgruppene viser at noe under halvparten av elevene skårer lavt på begge utvalgene, og at noe over en femtedel av elevene skårer høyt på begge utvalgene. Rundt en tredjedel plasserer seg i mellomkombinasjonene.

Den gruppen som mener de kan norsk og morsmålet like bra, NMmLik, fordeler seg jevnt på de tre inndelingene av hver prestasjonsgruppe. Dette gjelder særlig i gruppene som er dannet på grunnlag av skåre på ordutvalget. Indirekte får vi det samme resultatet når vi deler inn etter skåre på metaforutvalget, selv om det der uttrykkes gjennom at de fleste plasserer seg i mellom-gruppen. En kombinasjon av prestasjonsgruppene viser at elevene plasserer seg jevnt på flere av mellomgruppene, men med en dreining mot Mellom&Lav-gruppene.

6.3.5 Inndeling av elevene med norsk som morsmål

For sammenlikningens skyld er også elevene med norsk som morsmål delt inn i tre grupper etter skåre på metaforutvalget. Inndelingen i de tre gruppene er slik

- Elevene med høyeste metaforskåre (NorHøy) har en skåre på 47 og over på metaforutvalget. Dette gjelder 86 elever.
- Elevene med mellomste metaforskåre (NorMel) har en skåre fra 43 til 46 på metaforutvalget. Dette gjelder 78 elever.
- Elevene med laveste metaforskåre (NorLav) har en skåre på 42 og under på metaforutvalget. Dette gjelder 66 elever.

Også i denne inndelingen er det først og fremst de to elevgruppene som danner yttergruppene, NorHøy og NorLav, som er interessante, og som det vises til i den videre sammenlikningen.

6.3.6 Inndeling etter språkbruk i hjemmemiljø

Når vi går nærmere inn på hvilket språk eleven snakker i hjemmemiljøet, finner vi at samtlige elever fra språklige minoriteter nevner morsmålet ¹²⁸ og de fleste (87,1 %) nevner norsk.

Tabell 6.10 viser hvordan elevene fra de ulike kompetansegruppene og de ulike prestasjonsgruppene er fordelt på disse to gruppene.

Tabell 6.10: Bruk av norsk i hjemmemiljø: ulike kompetansegrupper og ulike prestasjonsgrupper.

Ulike inndelinger av elevene fra språklige minoriteter		Nevner norsk		Nevner ikke norsk		Total	
		Antall	%	Antall	%	Antall	%
Kompetansegrupper	NBest	67	95,7	3	4,3	70	100
	NMmLik	39	88,6	5	11,4	44	100
	MmBest	42	75,0	14	25,0	56	100
Prestasjonsgrupper, variant ordutvalget	OrdHøy	71	93,4	5	6,6	76	100
	OrdMel	37	84,1	7	15,9	44	100
	OrdLav	40	80,0	10	20,0	50	100
Prestasjonsgrupper, variant metaforutvalget	MetHøy	56	87,5	8	12,5	64	100
	MetMel	48	92,3	4	7,7	52	100
	MetLav	44	81,5	10	18,5	54	100
Totalt LinMin		148	87,1	22	12,9	170	100

Av de 22 elevene som ikke nevner at de bruker norsk i hjemmemiljøet, hører 14 til i MmBest-gruppen (63,3 % av alle) og de utgjør 25 % av denne gruppen (14 av 56). Det er altså i denne gruppen vi finner flest som ikke bruker norsk. I NBest-gruppen er det bare tre elever som ikke nevner norsk blant språkene de bruker hjemme (4,3 % av de 70 elevene i den gruppen), mens i NMmLik-gruppen er det fem elever (11,4 % av de 44 elevene).

Den tilsvarende fordelingen for prestasjonsgruppene, variant skåre på ordutvalget, er ganske lik, men det er en lavere prosent som ikke nevner norsk i OrdLav-gruppen enn i MmBest-gruppen enn (20 % mot 25 % av elevene i de to gruppene). Fordelingen i prestasjonsgruppene, variant skåre på metaforutvalget, er jevnere enn i de andre inndelingene.

¹²⁸ En elev sier riktignok at morsmålet er marokkansk og at han/hun snakker berberisk og arabisk hjemme, én annen sier at morsmålet er tyrkisk, men snakker norsk og kurdisk hjemme (se 4.2.1)

Der er det 12,5 % av Methøy-elevene og 18,5 % av MetLav-elevene som ikke nevner norsk blant språkene i hjemmemiljøet. Blant MetMel-elevene er det bare 7,7 % av elevene som sier det samme, altså færre enn Methøy-elevene.

Skårer

Gjennomsnittsskåren på ordutvalget og på metaforutvalget for de to gruppene, altså de som nevner norsk (NeNo) og de som ikke nevner norsk (IkNo) vises i tabell 6.11.

Tabell 6.11: Resultater på ordutvalget og metaforutvalget: minoritets elever inndelt etter bruk av norsk i hjemmemiljøet.

Testtype	antall oppg.	gruppe	Antall elever	gj.sn skåre ¹²⁹	st. a.	gj.sn % rett	min. skåre	maks skåre	median
Ordutvalget	31	NeNo	148	26,8	4,2	86,5	9	31	28,0
		IkNo	22	24,9	4,7	80,3	16	31	26,5
Metaforutvalget	50	NeNo	148	33,7	9,8	67,4	6	50	35,5
		IkNo	22	31,3	10,3	62,6	50	50	32,5

Når vi sammenlikner skårene til de 148 elevene som nevner norsk blant de språkene de bruker i hjemmemiljøet, med de 22 elevene som ikke nevner norsk, ser vi at de sistnevnte har lavere skåre både på ordutvalget og metaforutvalget enn de førstnevnte, men forskjellene er ikke signifikante.

Kommentar – språkbruk i hjemmemiljø

Bruk av norsk i hjemmemiljøet er altså mer sammenfallende med elevenes egen vurdering av bestespråk, enn den er med deres faktiske prestasjoner i norsk, spesielt med deres prestasjoner på metaforutvalget. Med andre ord er det en større andel som oppgir at de bruker norsk i hjemmemiljøet i den gruppen som mener at norsk er deres beste språk enn det er i Høy-gruppene, spesielt i Høy-gruppen på metaforutvalget. Tilsvarende er det en større andel som oppgir at de ikke bruker norsk i hjemmemiljøet i den gruppen som mener at morsmålet er deres beste språk enn det er i Lav-gruppene, spesielt Lav-gruppen på metaforutvalget. De som nevner norsk blant hjemmespråkene, skårer ikke signifikant høyere enn de som ikke nevner

¹²⁹ For hver oppgave elevene besvarer rett, får de en skåre på 1. Mulig maksimumsskåre er altså lik antall oppgaver på testen det vil si 31 og 50 på henholdsvis ordutvalget og metaforutvalget.

det. Imidlertid vet vi ikke noe om hvor mye de bruker norsk. Vi vet egentlig bare at norsk ikke er fraværende i hjemmet for dem som nevner at de bruker det. Vi vet heller ikke om de elevene som unnlater å nevne norsk, faktisk aldri bruker det, eller om de bare har glemt å nevne det. Men vi kan anta at norsk har en mer underordnet posisjon i familien for dem som ikke nevner norsk enn for dem som nevner norsk

6.3.7 Inndeling etter start i norsk skole

Vi så i tabell 4.5 at de fleste elevene fra språklige minoriteter (80 %) startet på norsk skole i 1.klasse, det vil si at de enten er født i Norge eller kom til Norge i løpet av førskolealderen. I tabell 6.12 vises fordelingen på de ulike kompetansegruppene og de ulike prestasjonsgruppene. Når det gjelder kompetansegruppene, ser vi at både i NMmLik-gruppen og i NBest-gruppen startet nesten 90% av elevene i norsk skole i 1. klasse (88,9 % i NMmLik og 87,1 % i NBest) Det er følgelig svært få som startet i 2. klasse eller senere. MmBest-gruppen har den største andelen elever som startet etter 1. klasse, 35,7%.

Tabell 6.12: LinMin-elevens start i norsk skole, ulike elevgrupper.

Ulike inndelinger av elevene fra språklige minoriteter		Start i 1. klasse		Start i 2. klasse eller senere		Total	
		Antall	%	Antall	%	Antall	%
Kompetansegrupper	NBest	61	87,1	9	12,9	70	100
	NMmLik	39	88,9	5	11,1	44	100
	MmBest	36	64,3	20	35,7	56	100
Prestasjonsgrupper, variant ordutvalget	OrdHøy	70	92,1	6	7,9	76	100
	OrdMel	37	84,1	7	15,9	44	100
	OrdLav	29	58,0	21	42,0	50	100
Prestasjonsgrupper, variant metaforutvalget	MetHøy	55	85,9	9	14,1	64	100
	MetMel	44	84,6	8	15,4	52	100
	MetLav	37	68,5	17	31,5	54	100
Totalt LinMin		136	80	34	20	170	100

Når det gjelder prestasjonsgruppene, ser vi at det først og fremst er i Lav-gruppene vi finner elever som startet i 2. klasse og senere, særlig er det mange i OrdLav-gruppen. I Høy-gruppene er det tilsvarende få, særlig i OrdHøy.

Siden vi ikke har opplysninger om hvor mange av elevene som er vokst opp i Norge og hvor mange som kom rett til skolestart, kan vi sammenholde opplysningene om skolestart med opplysninger elevene har gitt om de har gått i barnehage i Norge. Da finner vi fram til den gruppen som det er størst sjanse for har tilbrakt en del tid i norskspråklig miljø før de startet skolen. Det viser seg at rundt to tredeler av elevene som startet norsk skole i 1. klasse, hadde gått i barnehagen (101 av 136 elever, det vil si 74,3 %). Dette utgjorde neste 60 % av alle minoritetselevne i undersøkelsen. Relativt sett var det flest fra NMmLik-gruppen og færrest fra MmBest-gruppen. Tilsvarende kan vi velge ut de elevene som startet i 2. klasse og senere og som ikke har gått i norsk barnehage. Da finner vi den gruppen som det er minst sjanse for har tilbrakt tid i norskspråklig miljø før de startet på skolen. Dette gjelder 30 elever, hvorav litt over halvparten hører til MmBest-gruppen. En fullstendig oversikt over skolestart og barnehagedeltagelse for de ulike kompetansegruppene vises i tabell V6.6 i vedlegget.

Vi ser også at en relativ stor andel av elevene som har startet i norsk skole i 2. klasse eller senere uten å ha gått i barnehagen i Norge, hører til OrdLav-gruppen. Tilsvarende finner vi i OrdHøy-gruppen den relativt største andelen av elever som startet i norsk skole i 1. klasse etter å ha gått i barnehage.

Tabell 6.13: Elever med skolestart i 1. klasse og barnehage og med skolestart senere uten barnehage: fordeling på ulike grupper.

Ulike inndelinger av elevene fra språklige minoriteter		Både 1. klasse og barnehage		2. klasse og senere uten barnehage	
		Antall	% av gruppen	Antall	% av gruppen
Kompetansegrupper	NBest n = 70	46	65,7	9	12,9
	NMmLik n = 44	31	70,5	5	11,4
	MmBest n = 56	24	42,9	16	28,6
Prestasjonsgrupper, variant ordutvalget	OrdHøy n = 76	56	73,7	6	7,9
	OrdMel n = 44	24	54,4	6	13,6
	OrdLav n = 50	21	42,0	18	36,0
Prestasjonsgrupper, variant metaforutvalget	MetHøy n = 64	45	70,3	7	10,9
	MetMel n = 52	32	61,5	8	15,4
	MetLav n = 54	24	44,4	15	27,8
Totalt		101		30	

Skårer

Gjennomsnittresultatene for elever som begynte på norsk skole i 1.klasse og for dem som begynte senere, vises i tabell 6.14. Resultatene for elever som startet i 1. klasse med barnehage og for elever som startet i 2. klasse eller senere uten barnehage er også spesifisert.

Tabell 6.14: Resultater på ordutvalget og metaforutvalget: minoritetselever inndelt i grupper etter skolestart og barnehagedeltagelse.

Testtype	antall oppg.	Gruppe	antall elever	gj.sn skåre	st. avvik	gj.sn % rett	min. skåre	maks skåre	median
Ordutvalget	31	NSk1	136	27,5	3,1	88,7	16	31	29,0
Ordutvalget	31	NSk1Barn	101	27,7	3,0	89,4	19	31	29,0
Ordutvalget	31	NSk2pl	34	22,6	5,9	72,9	9	31	22,5
Ordutvalget	31	NSk2plikBarn	30	22,5	6,2	72,7	9	31	22,5
Metaforutvalget	50	NSk1	136	34,6	9,3	69,2	6	50	37,0
Metaforutvalget	50	NSk1Barn	101	35,4	9,0	70,9	6	50	37,0
Metaforutvalget	50	NSk2pl	34	28,9	10,9	57,8	11	47	29,5
Metaforutvalget	50	NSk2plikBarn	30	28,5	11,1	57,1	11	47	29,5

De elevene som begynte på norsk skole i 1. klasse, skårer signifikant bedre både på ordutvalget og metaforutvalget ¹³⁰ enn de elevene som startet i norsk skole i 2.klasse eller senere. Skåren endrer seg lite når vi begrenser sammenlikningen til de som startet i 1. klasse etter barnehage i Norge med de som startet senere uten barnehage i Norge. Tabell 6.15 viser hvordan elevene som startet på norsk skole i 1.klasse og etter 1.klasse fordeler seg på de tre kompetansegruppene og hvilke gjennomsnittsskårer de har.

¹³⁰ En T-test for sammenlikning av to utvalg viser at de skårer signifikant bedre både på ordutvalget ($p < 0.0005$) og på metaforutvalget ($p < 0.003$).

Tabell 6.15: Resultater på ordutvalget og metaforutvalget: ulike kompetansegrupper inndelt i grupper etter skolestart.

Elevgrupper	Start i 1. klasse			Start i 2. klasse eller senere			Total	
	Antall	Gj.skåre		Antall	Gj.skåre		Antall	%
		Ord	Met		Ord	Met		
NBest	61	28,5	37,2	9	27,9	37,3	70	100
NMmLik	39	27,1	32,7	5	24,4	28,8	44	100
MmBest	36	26,4	32,0	20	19,8	25,2	56	100
Totalt LinMin	136	27,5	34,6	34	22,6	28,9	170	100

Av de 34 elevene som begynte i norsk skole i 2. klasse eller senere, ser vi at 20 av elevene (58,8 % av NSk2-gruppen) plasserer seg i MmBest-gruppen, og de utgjør 35,7 % av denne elevgruppen. Disse elevene har de laveste skårene både på ordutvalget (gjennomsnittsskåren er 19,8 det vil si 63,9 % rett) og på metaforutvalget (gjennomsnittsskåren er 25,2 det vil si 50,4 % rett). Forskjellen i skåre mellom de som startet i norsk skole i 1. klasse, og de som startet senere, er signifikante både for ordutvalget og for metaforutvalget bare for MmBest-gruppen.

Det er bare ni av elevene (12,9 %) som startet i norsk skole i 2. klasse eller senere som plasserer seg i NBest-gruppen og bare 5 som plasserer seg i NMmLik-gruppen. Disse elevene har en gjennomsnittsskåre som ikke er signifikant forskjellig fra de andre elevene i disse gruppene som startet på norsk skole i 1.klasse.

Kommentar – start i norsk skole

De elevene som startet i norsk skole i 1. klasse, skårer i gjennomsnitt høyere enn dem som startet senere. Dette er ikke overraskende, siden de da nødvendigvis har vært i Norge lengre og sannsynligvis vært mer eksponert for norsk språk. Dessverre har vi ikke opplysninger om når elevene kom til Norge eller om hvilke elever som er født her, men tre fjerdedeler av dem har gått i barnehage i Norge. Selv om vi ikke vet hvor lenge de har gått i barnehagen, kan vi i hvert fall trekke den konklusjonen at disse elevene ikke kom direkte fra hjemlandet da de startet på skolen. Denne gruppen har en noe høyere gjennomsnittsskåre både på ordutvalget og metaforutvalget.

Det viser seg at mer enn halvparten av elevene som startet i 2. klasse eller senere, hører til MmBest-gruppen, og at det bare er i denne gruppen at skårene er signifikant lavere enn for dem som startet i 1. klasse. Det betyr det er i denne gruppen det finnes nok elever som skårer lavt.

De elevene som begynte på skolen etter 1.klasse, må enten ha kommet til Norge for første gang da, eller de må ha vært borte fra Norge i tiden fra de var sju fram til skolestart i Norge, ellers hadde de begynt på norsk skole før.

6.3.8 De ulike gruppernes gjennomsnittsskåre

Når vi ser på de samlede resultatene (tabell 6.1) mellom elevene med norsk som morsmål (Nor) og elevene fra språklige minoriteter (LinMin), skårer de førstnevnte elevene høyst på begge oppgavetyperne. Deler vi LinMin-elevene inn i de tre kompetansegruppene, ser vi at denne forskjellen følger den generelle rekkefølgen, det vil si forskjellen fra Nor-gruppen til NBest-gruppen er minst, den er større til NMmLk-gruppen og størst til MmBest-gruppen.

Når det gjelder **ordutvalget**, det vil si de 31 ordene som også de metaforiske testoppgavene består av, er disse ordene kjent for de norske elevene ¹³¹. Man kan derfor anta at hvis disse elevene ikke forstår oppgavene i metaforutvalget, skyldes det enten selve det metaforiske begrepet, altså betydningen i måldomenet (og ikke betydningen i kildedomenet), eller at selve oppgaven er forvirrende ¹³².

Elevenes resultater på ordutvalget og metaforutvalget korrelerer. Det betyr at de elevene som forstår mange av de ordene som inngår i ordutvalget, også forstår mange av de ordene og uttrykkene som inngår i metaforutvalget. En annen måte å uttrykke dette på er at de av elevene fra språklige minoriteter som forstår flest ord generelt, også forstår flest metaforiske ord og uttrykk.

¹³¹ I 7.2.1 ser jeg nærmere på de oppgavene hvor de norske elevene har flest feil.

¹³² Resultatene på oppgavene i ordutvalget og i de korresponderende oppgavene i metaforutvalget blir vurdert i kap. 7.3

Elevene som vurderer norsk som deres beste språk

Når vi ser nærmere på de tre kompetansegruppene, finner vi at i NBest-gruppen, som består av 70 elever, plasserer nesten $\frac{2}{3}$ av elevene seg (62,9 %) i høyeste prestasjonsgruppe med hensyn til skåre på ordutvalget, altså i den gruppen som sannsynligvis har størst ordforråd. En noe mindre andel, men over halvparten av elevene (52,9 %) er også blant den beste tredjedelen med hensyn til skåre på metaforutvalget. Men 7 elever (10 %) plasserer seg i den svakeste gruppen med hensyn til skåre på ordutvalget og 13 elever (18,6 %) plasserer seg i den svakeste gruppen med hensyn til skåre på metaforutvalget. I NBest-gruppen nevner alle med unntak av 3 elever at de bruker norsk i tillegg til morsmålet i hjemmemiljøet. Langt de fleste elevene i denne gruppen startet på norsk skole i 1. klasse, og de fleste hadde gått i barnehagen (46 av 61).

Elevene som vurderer morsmålet og norsk likt

NMmLikt-gruppen består av 44 elever og fordeler seg jevnere enn de to andre kompetansegruppene på begge prestasjonsgruppene, spesielt på variant ordskåre. I prestasjonsgruppe variant ordskåre, finner vi fordelingen 16-15-13 fra Høy-gruppen og nedover, altså en jevn fordeling. I prestasjonsgruppen variant metafor-skåre, finner vi fordelingen 9-22-13, altså en større opphopning på mellomskåren. De plasserer seg i en midtstilling i forhold til de to andre kompetansegruppene når det gjelder hvor stor prosent som nevner norsk blant språkene i hjemmemiljøet og de har både den høyeste andel skolestart i 1.klasse og høyest barnehagedeltagelse (31 av de 39 elevene som begynte i norsk skole i 1. klasse, hadde gått i barnehagen).

Elevene som vurderer morsmålet som deres beste språk

Av de 56 elevene i MmBest-gruppen plasserer over halvparten seg i den laveste prestasjonsgruppen både når det gjelder skåre på ordutvalget (53,6 %) og skåre på metaforutvalget (50 %). Men over fjerdedelen av elevene (28,6 %) plasserer seg i toppgruppene når det gjelder skåre på ordutvalget og nesten en tredjedel (32,1 %) plasserer seg i Høy-gruppen på metaforutvalget. Når det gjelder språket i hjemmemiljøet, bruker alle elevene morsmålet hjemme, og de fleste (87,1) bruker også norsk. I MmBest-gruppen finner vi en høyere andel som ikke nevner norsk blant de språkene de snakker hjemme enn i de

andre gruppene (25 % i denne gruppen, mot 11, 4 % i NMmLik og 4,3 % i NBest). Over en tredjedel i denne gruppen startet skole i Norge etter 1. klasse. Av dem som startet i 1. klasse, hadde en tredjedel gått i barnehage (12 av de 36 elevene som startet skolen i Norge i 1.klasse).

6.3.9 Elever fra språklige minoriteter – med høye og lave skårer

Når det gjelder oppgavene med metaforisk betydning, er det bare 24 elever fra språklige minoriteter (ca 14 %) som når opp til de norske elevenes gjennomsnittskåre, det vil si de har en skåre på 44 eller flere oppgaver rett besvart¹³³. Av disse mener

- 19 at de kan norsk best
- 2 at de kan begge språkene like godt
- 3 at de kan morsmålet best

21 av disse elevene startet norsk skole i 1. klasse, 1 startet i 3. klasse og 1 i 5. klasse. 17 har gått i barnehage, 7 har ikke gått i barnehage. 22 nevner norsk blant språkene som brukes hjemme, 2 nevner det ikke. Når det gjelder språkbruken hjemme, oppgir

- 8 at de selv bruker morsmålet mest hjemme,
- 8 at de selv bruker norsk og morsmålet like mye hjemme,
- 7 at de selv bruker norsk mest hjemme
- 1 at han/hun bruker et annet språk mest hjemme¹³⁴

Alle elevene oppgir at moren bruker morsmålet mest hjemme. 16 oppgir at faren bruker morsmålet mest hjemme, 5 oppgir at faren bruker morsmålet og norsk like mye, 1 oppgir at faren bruker mest norsk¹³⁵. Det er 7 som har søsken som snakker morsmålet mest hjemme, 7 oppgir at søsknene bruker norsk og morsmålet like mye og 10 oppgir at søsknene snakker mest norsk hjemme.

¹³³ Gjennomsnittet for elevene med norsk som morsmål er på 44, 2 oppgaver rett besvart.

¹³⁴ Dette er en elev som oppgir at han har bodd i USA og bruker engelsk.

¹³⁵ 1 elev har ikke far boende i hjemmet.

Tilsvarende opplysninger for de 25 elevene med lavest skåre¹³⁶ er

- 2 kan norsk best
- 6 kan begge språkene like godt
- 17 kan morsmålet best

14 av disse elevene startet norsk skole i 1. klasse, 1 startet i 2. klasse, 2 startet i 3. klasse, 1 startet i 5. klasse, 4 i 7. klasse, 2 i 8.klasse og 1 i 9. klasse. 10 har gått i barnehage, 15 har ikke gått i barnehage. 20 elever nevner norsk blant språkene som brukes hjemme, 5 nevner det ikke. Når det gjelder språkbruken hjemme, oppgir

- 9 at de selv bruker morsmålet mest hjemme,
- 15 at de selv bruker norsk og morsmålet like mye hjemme,
- 1 at han/hun bruker norsk mest hjemme

Alle elevene oppgir at moren bruker morsmålet mest hjemme. 19 oppgir at faren bruker morsmålet mest hjemme, 4 oppgir at faren bruker morsmålet og norsk like mye, 2 oppgir at faren bruker mest norsk. Det er 6 som har søsken som snakker morsmålet mest hjemme, 14 har søsken som bruker norsk og morsmålet likt hjemme og 5 oppgir at søsknene snakker mest norsk hjemme.

Det er 12 elever (ca 7%) som har en skåre på metaforutvalget 14 eller mindre, dette er under minimumsskåren for elevene med norsk som morsmål.

Kommentar – minoritets elever med høye og lave skårer

Det er ikke overraskende at de elevene fra språklige minoriteter som skårer lavest, ikke nevner norsk når de får spørsmål om hvilket språk de kan best. Derimot er det litt urovekkende at noen av dem med lavest skåre sier de kan norsk best eller norsk og morsmålet like bra. Hvis deres selvevaluering stemmer, betyr det at de også er svake i morsmålet. Nå kan

¹³⁶ To elever har samme skåre, slik at jeg valgte ut de 25, i stedet for de 24 med lavest skåre.

det være at svaret på dette spørsmålet også reflekterer hva noen elever ønsker, det vil si hvilken språkgruppe de ønsker å bli assosiert med eller hva som forventes av dem. Dette diskuteres mer i kapittel 9. Det er heller ikke overraskende at vi finner mange elever som sier de kan norsk best blant elevene med høyest skåre, men det er overraskende at det er noen som startet etter 1. klasse. Når det gjelder språkbruk i hjemmet er elevgruppene med høy og lav skåre like, en tredjedel nevner morsmålet. Alle elevene i begge gruppene sier at moren snakker mest morsmålet og de fleste oppgir at faren bruker mest norsk hjemme. I begge gruppene varierer det hva søsknene snakker mest, men det er noen flere i gruppen med høy skåre som bare oppgir at søsknene snakker mest norsk, enn i gruppen med lav skåre der det er flere som oppgir at søsknene bruker norsk og morsmålet like mye. I gruppen med lav skåre er det flere som startet i norsk skole etter 1. klasse og dermed er det også flere som ikke har gått i barnehagen.

6.4 Resultater på ulike sett med metaforiske uttrykk

Jeg vil så gå over til å se på de ulike elevgruppenes resultater på deler av metaforutvalget, som er definert ut fra verdier på ulike variabler. Disse inndelingene av metaforutvalget danner ulike sett. De enkelte testuttrykkenes tilordning på variablene er gjennomgått i kapittel 5. I tabell 6.16 presenteres hypotesene om settenes relative vanskelighetsgrad.

I sammenlikningene inngår ikke alle mulige sett som er kommet fram gjennom tilordningene til nivåene, men først og fremst gjøres sammenlikning mellom variablenes ytterpunkter. Dette er fordi det er glidende overganger mellom de ulike kategoriene i de fleste settene, og kategoriens grenser stor sett er uklare (se kap.5.1.1). Ved bare å sammenlikne settene som fremkommer av nivåene på variablenes ytterpunkt, blir selve grensene som settes, mindre avgjørende.

Tabell 6.16: Hypoteser om de ulike settenes vanskelighetsgrad.

Variabel involvert	Sett	Sett	Hypotese ^a
Omfang	Metaforiske uttrykk	Metaforiske ord	MetUtt>MetOrd
Ordklasse	Verb	Subst	KlassVerb>KlassSubst
Struktur	Komplisert syntaks	Nøytral syntaks	StrukKomp>StrukNøy
Metaforfrekvens MetUtt	Ekstra Høy, Høy, Middels	Lav, Ekstra Lav	LL>L>M>H>HH
Metaforfrekvens MetOrd	Ekstra Høy, Høy, Middels	Lav, Ekstra Lav	LL>L>M>H>HH
Inventarfrekvens MetOrd ¹³⁷	Ekstra Høy, Høy, Middels	Lav, Ekstra Lav	a) LL>L>M>H>HH b) HH>H
Inventarhyppighet MetUtt	Høy, Middels	Lav, Ekstra Lav	LL>L>M>H
Tema	Voksent tema	Ungdommelig tema	TemVok>TemUng
Nærhet	Ubestemt aktør	Bestemt aktør	NærUbest>NærBest
Bildestyrke	Tydelig bilde	Utydelig bilde	BildNei>BildJa

^a > står for vanskeligere enn

6.4.1 Settene med metaforiske ord og metaforiske uttrykk.

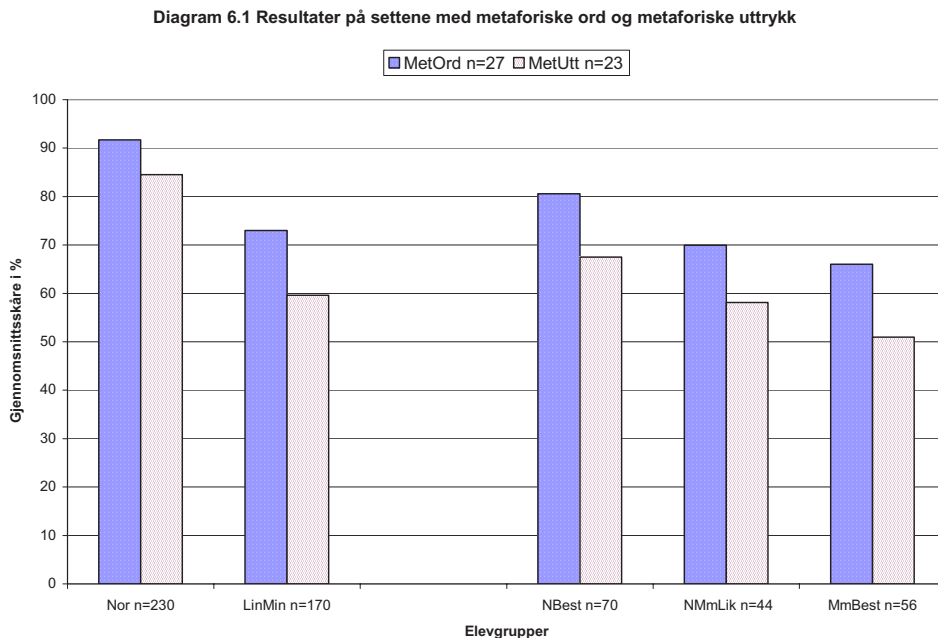
I tabell 6.17 vises resultatene som de ulike elevgruppene får på settet med de metaforiske ordene (MetOrd) og settet med de metaforiske uttrykkene (MetUtt), det vil si sett som er framkommet gjennom ulike verdier på omfangsvariabelen.

Tabell 6.17: Resultat på Metaforordsettet og Metaforuttrykksettet: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultater			
	MetOrd (n=27)		MetUtt (n=23)	
	Rett svar %	st. a	Rett svar %	st.a
Nor n = 230	91,7	8,9	84,5	13,1
LinMin n =170	73,0	19,4	59,6	21,5
NBest n = 70	80,6	15,2	67,5	17,7
NMmLik n = 44	69,9	17,8	58,1	17,7
MmBest n = 56	66,0	22,2	50,9	25,1

¹³⁷ Merk at jeg har en alternativ hypotese om uttrykk som inneholder ord med ekstra høy frekvens (dvs. HH), se kapittel 5.2.4.

Disse resultatene er illustrert i diagram 6.1



Forskjell mellom elevgrupper

Vi ser at de norske elevene i gjennomsnitt skårer mye høyere enn elevene fra språklige minoriteter på begge settene, spesielt stor forskjell er det på settet med metaforiske uttrykk. Standardavviket er mye større for alle de tre gruppene med minoritetspråklige elever, enn for de norske elevene, spesielt gjelder det for MetOrd-settet. Det vil altså si at elevene med norsk som morsmål er mer homogene enn elevene fra språklige minoriteter ved at det er mindre variasjon i skåren deres, og spesielt på MetOrd-settet har Nor-elevene liten variasjon. Gruppe MmBest har et spesielt høyt standardavvik i forbindelse med resultatene på MetUtt-settet, altså er gruppen relativt heterogen (se tabell 6.17)

Forskjellen på gjennomsnittsskåren mellom elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoriteter er på 18,7 prosentpoeng på settet med metaforiske ord og på 24,9 prosentpoeng på settet med metaforiske uttrykk.

For begge settene følger rekkefølgen på undergruppens skåre den generelle rekkefølgen, det vil si gruppenes rekkefølge er NBest, NMmLik, MmBest, se tabell 6.18. Forskjellen mellom gruppene er størst for de metaforiske uttrykkene.

Tabell 6.18: Resultat på Metaforordsettet og Metaforuttrykssettet: forskjell mellom elevgrupper ¹³⁸.

Elevgruppe I	Elevgruppe II	Forskjell i pp^a for MetOrd (elevgruppe I minus elevgruppe II)	Forskjell i pp for MetUtt (elevgruppe I minus elevgruppe II)
Nor	LinMin	18,7	24,9
Nor	NBest	11,1	17,0
NBest	NMmLik	10,7	9,4
NMmLik	MmBest	3,9	7,2

^a pp = prosentpoeng

Hypotesetesting.

Vi ser at alle elevgruppene, altså både hovedgruppene (Nor og LinMin) og de tre undergruppene med elever fra språklige minoriteter, gjør det i gjennomsnitt bedre på settet med metaforiske ord enn på settet med metaforiske uttrykk. Med andre ord ser det ut til at oppgavene med metaforiske ord i gjennomsnitt er lettere for alle gruppene.

For å undersøke holdbarheten av dette resultatet har jeg kjørt ut en statistisk test for å teste om det er grunnlag for å forkaste nullhypotesen, som sier at forskjell mellom gruppene bare er tilfeldige. For å kunne bekrefte min hypotese må jeg altså avkrefte nullhypotesen. Forsøket er en parplan (par av skårer på metaforiske ord og metaforiske uttrykk for hvert individ) og forskjellen mellom parene vises i en tegntest som regner ut om det er signifikant mer enn 50 % av elevene i en gruppe som skårer best på oppgavene i MetOrd-settet i forhold til MetUtt-settet.

¹³⁸ Denne tabellen skal leses slik: Gruppen NBest skårer høyest av de tre undergruppene og avstanden til Nor er på 11,1pp for MetOrd og 17pp for MetUtt. Avstanden mellom NMmLik og NBest er på 10,7pp for MetOrd og på 9,4 pp for MetUtt. Mellom MmBest og NMmLik er avstanden på 3,9 pp for MetOrd og 7,2 pp for MetUtt.

Tabell 6.19: Parplantest, ulike elevgrupper: enkeltordsettet og flerordsettet.

Elevgruppe	MetOrd n = 27			MetUtt n = 23		
	gj.skåre %	Elever som skårer høyest på MetOrd		gj.skåre %	Elever som skårer høyest på MetUtt	
		antall	%		antall	%
Nor n=230	91,7	184	80,0	84,5	46	20,0
LinMin n=170	73,0	153	90,0	59,6	17	10,0
NBest n = 70	80,6	63	90,0	67,5	7	10,0
NMmLik n= 44	69,9	39	88,6	58,1	5	11,4
MmBest n=56	66,0	51	91,1	50,9	5	8,9

Vi ser at i samtlige elevgrupper skårer langt over halvparten av elevene bedre på oppgavene med de metaforiske ordene enn på oppgavene med de metaforiske uttrykkene. Den minste differensen (selv om den også er stor) står de norske elevene for, men de skårer jo i gjennomsnitt mye høyere enn de andre undergruppene på begge settene. For samtlige grupper i tabellen over er forskjellen signifikant ¹³⁹.

Konklusjon

Nullhypotesen er avkreftet og min hypotese er bekreftet for forskjellen mellom skårene på oppgavene hvor det metaforiske elementet består av et enkeltord (eventuelt av et verb med partikkel, se diskusjonen i 5.2.1) og oppgavene hvor det metaforiske elementet består av et flerordsuttrykk. Dette gjelder både for hovedgruppene og kompetansegruppene. Størst er forskjellen for gruppen som mener de kan morsmålet best, MmBest-gruppen.

6.4.2 Settene med metaforiske verb, substantiv og adjektiv/adverb

Settet med metaforiske ord (MetOrd) er videre delt inn i ulike ordklasser. I tabell 6.20 vises resultatene som de ulike elevgruppene får på settene med de metaforiske substantivene, verbene og adjektivene/adverbene. Her må man huske på at settene er svært ujevne, med 19 verb mot 5 adjektiv/adverb og 3 substantiv.

¹³⁹ $p < 0,0005$ for samtlige grupper når jeg bruker en T-test for sammenlikning av to utvalg.

Tabell 6.20: Resultat på KlassSubst, KlassVerb og KlassAd: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultater i %									
	subst (n=3)		verb (n=19)		adjektiv /adverb (n=5)		verb uten partikkel (n=9)		verb med partikkel (n=10)	
	Rett svar	st.a	Rett svar	st.a	Rett svar	st.a	Rett svar	st.a	Rett svar	st.a
Nor n=230	88,3	20,5	93,2	8,4	87,7	14,3	95,3	8,4	91,4	11,0
LinMin n=170	58,8	30,1	74,8	20,4	74,8	21,2	76,3	23,3	73,5	21,5
NBest n=70	72,4	28,9	82,3	16,1	79,1	16,8	84,8	17,4	80,0	19,2
NMmLik n=44	46,2	33,9	72,0	18,7	76,4	18,4	75,3	20,7	69,1	20,1
MmBest n= 56	51,8	34,8	67,7	23,5	68,2	26,4	66,5	27,7	68,7	23,4

Forskjell mellom elevgrupper

Vi ser at Nor-elevene skårer mye høyere enn LinMin-elevene på alle settene, spesielt stor forskjell er det på settet med substantiv hvor avstanden er på 29,5 pp. Når det gjelder verbene, er avstanden mellom disse gruppene på 18,4 pp og det er liten forskjell mellom verbene med partikkel (17,9 pp) og verbene uten (19 pp). Nå må vi være oppmerksomme på at det kun er tre oppgaver med metaforiske substantiv, mens det er 19 oppgaver med metaforiske verb. Variasjonsbredden på substantivoppgavene er imidlertid mindre enn på verboppgavene (9,6 mot 34,8 for Nor og 29,4 mot 55,9 for LinMin)

Standardavviket er mye større for alle de tre gruppene med minoritetsspråklige elever, enn for de norske elevene, spesielt gjelder det for substantivene hvor det ligger på rundt 30 %. Men også for de norske elevene er standardavviket på oppgavene med metaforiske ord høyt, det vil si at elevenes skåre varierer mye på dette settet.

Både på verbsettet og adjektiv/adverb-settet følger rekkefølgen på undergruppene skårer den generelle rekkefølgen, mens på substantivsettet har MmBest høyere resultater enn NMmLik, se tabell 6.21.

Tabell 6.21: Sett fra ulike ordklasser: forskjell mellom elevgrupper.

Elevgruppe I	Elevgruppe II	Forskjell i pp for			Forskjell i pp for verbsettene	
		substantiv-settet	verb-settet	adjektiv/ adverbsettet	uten partikkel	med partikkel
Nor	LinMin	29,5	18,4	12,9	19,0	17,9
Nor	NBest	16,0	10,9	8,6	10,5	11,4
NBest	NMmLik	26,1	10,3	2,7	9,5	10,9
NMmLik	MmBest	-5,6	4,3	8,2	8,8	0,4

Hypotesetesting.

Vi ser at alle elevgruppene, altså både hovedgruppene (Nor og LinMin) og de tre undergruppene med elever fra språklige minoriteter, gjør det i gjennomsnitt bedre på settet med metaforiske verb enn på settet med metaforiske substantiv. Med andre ord ser det ut til at oppgavene med metaforiske verb i gjennomsnitt er lettere for alle gruppene, slik at hypotesen ikke slo til.

Vi ser også at oppgavene hvor det metaforiske elementet består av et verb med partikkel har lavere gjennomsnittsskåre enn oppgavene hvor det metaforiske elementet består av et verb uten partikkel for alle gruppene, med unntak av MmBest.

Jeg har testet begge disse resultatene gjennom parplantester (se 6.3.1) og resultatene vises i tabell 6.22 og tabell 6.23.

Tabell 6.22: Parplantest, ulike elevgrupper: oppgaver med metaforiske substantiv og metaforiske verb.

Elevgruppe	Metaforiske verb n= 19			Metaforiske substantiv n=3		
	% gj. skåre	Elever som skårer høyest på KlassVerb		% gj. skåre	Elever som skårer høyest på KlassSub	
		antall	%		antall	%
Nor n=230	88,3	141	61,3	93,2	89	38,7
LinMin n=170	58,8	115	67,6	74,8	55	32,4
NBest n = 70	72,3	41	58,6	82,3	29	41,4
NMmLik n= 44	46,2	37	84,1	72,0	7	15,9
MmBest n=56	51,8	37	66,1	67,7	19	33,9

Vi så at hypotesen om at oppgavene med metaforiske verb er vanskeligere enn oppgavene med metaforiske substantiv ikke stemte etter resultatet for gjennomsnittskåren, snarere tvert i mot, i hvert fall ikke representert gjennom de tre substantivene som er med i testen.

Parplantesten viser at i samtlige grupper skårer er det flere elever som skårer høyere på oppgavene med de metaforiske verbene enn på oppgavene med de metaforiske substantivene. Forskjellen er signifikant positiv¹⁴⁰ for alle gruppene, med unntak av NBest.

Tabell 6.23: Parplantest, ulike elevgrupper: oppgaver med metaforiske verb med partikkel og metaforiske verb uten partikkel.

Elevgruppe	Metaforiske verb u/ part n= 9			Metaforiske verb m/ part n=10		
	% gj. skåre	Elever som skårer høyest på KlassVerbU		% gj. skåre	Elever som skårer høye på KlassVerbM	
		antall	%		antall	%
Nor n=230	95,3	93	40,4	91,4	137	59,6
LinMin n=170	76,3	89	52,4	73,5	81	47,6
NBest n= 70	84,8	35	50,0	80,0	35	50,0
NMmLik n= 44	75,3	26	59,1	69,1	18	40,9
MmBest n=56	66,5	28	50,0	68,7	28	50,0

Når det gjelder verboppgavene med og uten partikkel ser vi at hypotesen ikke holder for elevene med norsk som morsmål. Det er bare LinMin-gruppen generelt og NMmLik hvor flere elever skårer høyere på oppgavene med partikkel enn på oppgavene uten partikkel, men forskjellene er ikke signifikante.

Konklusjon

Det viser seg altså at oppgavene med de tre substantivene faller vanskeligere for alle gruppene, og at forskjellen er signifikant for alle gruppene med unntak av NBest.

Selv om alle gruppene med unntak av MmBest skårer høyere på oppgavene hvor det metaforiske verbet ikke har partikkel enn på oppgavene hvor det metaforiske verbet har partikkel, holder ikke denne forskjellen når vi bruker parplantesten.

¹⁴⁰ Med T-test for sammenlikning av to utvalg er $p < 0,001$ for Nor, $p < 0,0005$ for NMmLik, $p < 0,022$ for MmBest.

6.4.3 Settene med komplisert og nøytral syntaks

I tabell 6.24 vises resultatene som elevgruppene får på settene med komplisert og nøytral syntaks.

Tabell 6.24: Resultat på sett med komplisert og nøytral syntaks: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultat			
	StrukNøy n=35		StrukKomp n=15	
	Rett svar i %	st. a	Rett svar i %	st.a
Nor n=230	88,5	10,6	88,1	11,8
LinMin n=170	67,0	20,3	66,5	20,8
NBest n=70	75,2	16,0	73,1	17,5
NMmLik n=44	64,6	18,0	64,2	17,9
MmBest n=56	58,7	23,2	59,9	24,2

Vi ser igjen den samme rekkefølgen mellom gruppene, de norske elevene skårer høyest og de tre undergruppene har samme rekkefølge. Men vi ser at forskjellen på de to settene som er kommet fram gjennom en analyse av syntaksen, er svært liten for de to hovedgruppene. Når vi deler LinMin-gruppen opp i de tre kompetansegruppene, er det egentlig bare i NBest-gruppen at det er en svak forskjell. Men siden et flerordsuttrykk i en frase har mye større potensial for å komplisere syntaksen enn et enkelt ord, er det rimelig å se på de to settene metaforord og metaforuttrykk hver for seg, slik at vi får fire sett, metaforord med nøytral syntaks, metaforord med komplisert syntaks, metaforuttrykk med nøytral syntaks og metaforuttrykk med komplisert syntaks. Resultatene for de ulike elevgruppene vises i tabell 6.25.

Tabell 6.25: Resultat på sett med metaforiske ord og metaforiske uttrykk sammenholdt med sett med komplisert og nøytral syntaks: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultat nøytral og komplisert syntaks i %							
	MetOrd (n=27)				MetUtt (n=23)			
	Nøy n=21	st.a	Komp n=6	st.a	Nøy n=14	st.a	Komp n=9	st.a
Nor n=230	90,4	10,1	96,2	10,2	85,8	13,7	82,6	15,6
LinMin n=170	71,4	20,3	78,6	22,8	60,4	22,3	58,4	23,7
NBest n=70	79,5	15,2	84,5	20,9	68,8	19,7	65,6	18,9
NMmLik n=44	68,4	19,3	75,4	21,1	58,9	18,2	56,8	21,2
MmBest n=56	63,8	23,3	73,8	25,0	51,1	24,6	50,6	28,3

Forskjell mellom elevgrupper

Rekkefølgen mellom gruppene er den samme når vi i tillegg til å sammenlikne metaforiske ord og uttrykk også inkluderer syntaktisk kompleksitet. De norske elevene skårer høyest, og forskjellene til elevene fra språklige minoriteter er høyest for begge undersettene med metaforiske uttrykk. Gjennomsnittsskåren er i underkant av 20 pp høyere på metaforordsettet (17,6 pp ved komplisert syntaks og 19,0 pp ved nøytral syntaks) og rundt 25 pp høyere på metaforuttrykksettet (24,2 pp ved komplisert syntaks og 25,4 pp ved nøytral syntaks).

Men det som er interessant, er at det bare er for settet med metaforuttrykk at forskjellen er som forventet, det vil si at oppgavene med den kompliserte syntaksen er vanskeligere enn oppgavene med den nøytrale, se tabell 6.18. For metaforordsettet får oppgavene med komplisert syntaks høyere gjennomsnittsskåre enn oppgavene med nøytral syntaks.

Rekkefølgen på undergruppenes skårer er imidlertid lik for alle fire settene og lik den generelle rekkefølgen, se tabell 6.26.

Tabell 6.26: Sett med nøytral og komplisert syntaks på Metaforordsettet og Metaforuttrykksettet: forskjell mellom elevgrupper¹⁴¹.

Elevgruppe I	Elevgruppe II	Forskjell i pp MetOrd (elevgruppe I minus elevgruppe II)		Forskjell i pp MetUtt (elevgruppe I minus elevgruppe II)	
		Nøy	Komp	Nøy	Komp
Nor	LinMin	19,0	17,6	25,4	24,2
Nor	NBest	10,9	11,7	17,0	17,0
NBest	NMmLik	11,1	9,1	9,9	8,8
NMmLik	MmBest	4,6	1,6	7,8	6,2

Det største spranget i gjennomsnittsskåre finner vi her mellom elevene med norsk som morsmål og NBest-gruppen når det gjelder oppgavene med metaforiske uttrykk. Forskjellen er upåvirket av syntaksens kompleksitet i oppgavene med disse uttrykkene. Mellom de ulike undergruppene av LinMin ser det ut til at forskjellen blir mindre ved komplisert syntaks. I

¹⁴¹ Lesemåte, se fotnote 8.

settet med metaforiske ord med komplisert syntaks er det svært liten forskjell mellom NMmLik og MmBest. Altså den nest svakeste gruppen (NMmLik) skårer nesten like svakt som den svakeste gruppen (MmBest).

Hypotesetesting

Når det gjelder hypotesen om at komplisert syntaks gjør oppgavene vanskeligere, stemmer ikke dette for enkeltordsettet, snarere tvert i mot, skårene for oppgavene med komplisert syntaks er høyere enn dem med nøytral syntaks for alle gruppene. Gjennomsnittsskårene er derimot litt høyere på oppgavene med nøytral syntaks enn dem med komplisert syntaks på oppgavene i flerordsettet. Dette gjelder også for alle undergruppene med elever.

For å teste om forskjellen mellom uttrykkene med komplisert og enkel syntaks for flerordsettet er holdbar, har jeg brukt parplantesten.

Tabell 6.27: Parplantest, ulike elevgrupper: oppgaver med komplisert syntaks og nøytral syntaks på Metaforuttrykksettet.

Elevgrupper	Nøytral syntaks (MetUttNøy)			Komplisert syntaks (MetUttKomp)		
	gj. skåre % n=14	Elever som skårer høyest på Nøy		gj.skåre % n=9	Elever som skårer høyest på Komp	
		antall	%		antall	%
Nor n=230	85,8	124	53,9	82,6	106	46,1
LinMin n=170	60,4	94	55,3	58,4	76	44,7
NBest n = 70	68,8	41	58,6	65,6	29	41,4
NMmLik n= 44	58,9	26	59,1	56,8	18	40,9
MmBest n=56	51,1	27	48,2	50,6	29	51,8

For MmBest-gruppen ser vi at det er flere som har høyere skåre på oppgavene med komplisert syntaks enn på oppgavene med enkel syntaks. For de andre gruppene er det riktignok flere som har høyere skåre på oppgavene med nøytral syntaks, men forskjellen er ikke signifikant for noen av dem.

Konklusjon

Hypotesen om at komplisert syntaks gjør oppgavene vanskeligere, stemmer verken for enkeltordsettet eller for flerordsettet. Både Nor-gruppen og LinMin-gruppen skårer høyere på

oppgavene med enkel syntaks på flerordssettet, men forskjellen er ikke signifikant. For enkeltordsettet er det en skjevfordeling mellom antall oppgaver med komplisert syntaks og antall oppgaver med nøytral syntaks. Settet med komplisert syntaks består av bare 6 oppgaver, mens settet med enkelt syntaks består av 21 oppgaver. Denne skjevheten kommer jeg tilbake til i 6.4.9.

Ser vi nærmere på skårene for begge settene med enkeltord i tabell 6.19, ser vi at de er høye for alle elevgruppene, langt høyere enn gjennomsnittsskåren totalt for alle de 50 uttrykkene (presentert i tabell 6.1), altså er disse uttrykkene relativt lette uansett om syntaksen er komplisert eller ikke.

6.4.4 Settene med hyppig og mindre hyppige ord og uttrykk generelt

Alle de metaforiske ordene og de fleste metaforiske uttrykkene har ved siden av en frekvens i norsk¹⁴² for den metaforiske bruken også en totalfrekvens for bruken av ordet og uttrykket generelt. For uttrykkene vil også de enkelte ordene i uttrykket, altså inventaret i uttrykket, ha en egen frekvens. Det er følgelig mest naturlig å se på de metaforiske ordene (MetOrd) og uttrykkene (MetUtt) hver for seg. Frekvensvariablene har i utgangspunktet fem nivå og både MetOrd og MetUtt vil derfor teoretisk kunne inngå i 5 x 2 nye sett med utgangspunkt i frekvens, men alle nivåene brukes ikke i sammenlikningen (se kapittel 5.9). Dessuten undersøkes ikke uttrykkenes generelle frekvens for seg. I tabell 6.28 vises resultatene som de ulike elevgruppene får på de settene som de metaforiske ordene inngår i, og i tabell 6.29 på de settene som de metaforiske uttrykkene inngår i.

¹⁴² "Frekvens i norsk" er selvfølgelig en veldig upresis formulering, frekvensen vil selvfølgelig variere avhengig av en rekke faktorer.

Tabell 6.28: Resultat på sett med høy og lav frekvens på oppgaver med metaforiske ord: ulike elevgrupper.

Elev- grupper	Resultat i % de metaforiske ordene (n=27)															
	Frekvens metaforisk betydning								Frekvens totalt							
	HH		H		M		L&LL		HH		H		M		L	
	n=7	st.a	n=9	st.a	n=5	st.a	n=6	st.a	n=7	st.a	n=10	st.a	n=5	st.a	n=5	st.a
Nor n=230	84,3	15,0	92,7	10,9	97,4	7,7	93,8	11,2	84,3	15,0	93,2	10,5	97,7	6,3	92,7	13,3
LinMin n=170	65,2	23,0	74,8	20,7	83,8	23,4	70,6	25,2	65,2	23,0	75,1	21,3	86,6	21,4	66,4	28,5
NBest n=70	71,8	20,6	81,6	17,4	91,4	14,7	80,2	21,1	71,8	20,6	81,7	18,0	94,0	14,2	77,1	24,4
NMmLik n=44	60,4	21,3	71,5	17,5	84,5	24,0	66,7	24,4	60,4	21,3	72,3	18,7	87,3	20,3	61,4	26,7
MmBest n=56	60,7	25,3	68,8	24,3	73,6	28,1	61,6	26,8	60,7	25,3	68,9	24,2	76,8	25,8	56,8	30,5

Tabell 6.29: Resultat på sett med høy og lav frekvens på oppgaver med metaforiske uttrykk: ulike elevgrupper.

Elev- grupper	Resultat i % de metaforiske uttrykkene (n=23)													
	Frekvens metaforisk betydning ¹⁴³						Frekvens inventar							
	HH		M&L		LL		HH		H		M		L&LL	
	n=4	st.a	n=10	st.a	n=9	st.a	n=11	st.a	n=4	st.a	n=5	st.a	n=3	st.a
Nor n=230	92,7	14,4	82,4	17,3	83,2	15,2	86,0	15,8	85,3	16,3	75,7	22,5	92,8	16,6
LinMin n=170	79,4	26,0	54,3	26,0	56,7	22,7	59,7	24,6	72,8	25,8	44,9	24,4	66,1	32,7
NBest n=70	86,1	19,3	62,5	24,2	64,8	18,0	68,1	20,9	79,6	19,2	51,4	22,7	76,2	76,2
NMmLik n=44	81,8	19,7	51,8	23,3	54,5	19,6	55,8	22,2	76,1	23,5	45,5	20,3	63,6	27,7
MmBest n=56	69,2	33,7	45,9	27,4	48,4	26,8	52,4	27,8	61,6	30,9	36,4	27,0	55,4	35,0

Forskjell mellom elevgrupper

Vi ser igjen at de norske elevene skårer høyere enn elevene fra språklige minoriteter på samtlige undersett, og forskjellen er stort sett høyere på settene med metaforiske uttrykk der avstanden mellom elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoriteter varierer mellom 12,5 pp og 30,8 pp. Når det gjelder avstanden for de ulike gruppene på

¹⁴³ Nivået M er ikke med, bare 2 oppgaver har fått dette.

settene som er dannet av de forskjellige nivåene, er bildet litt mer variert, se tabellene 6.28 og 6.29. Forskjellen er størst mellom Nor og NBest og mellom NBest og NMmLik når det gjelder settene definert av nivåene HH, H og L, og minst når det gjelder settet definert av nivået M¹⁴⁴. Mellom NMmLik og MmBest er det liten eller ingen forskjell for de førstnevnte settene og større forskjell for M-settet.

Standardavviket er mye større for alle de tre gruppene med minoritetsspråklige elevene enn for de norske elevene. MmBest-gruppen har et spesielt høyt standardavvik på de fleste settene.

Rekkefølgen på undergruppens skårer er lik for alle settene og lik den generelle rekkefølgen med unntak av settet med 'ekstra høy' frekvens (HH) på MetOrd. Der skårer NMmLik-gruppen og MmBest-gruppen likt. Forskjellen er også liten på MetOrd mellom disse gruppene på settet 'høy'.

På MetUtt er forskjellen liten på noen av settene som er dannet med utgangspunkt i frekvens inventar. Dette gjelder mellom gruppene NBest og NMmLik for settet 'ekstra høy' og mellom alle gruppene for settet 'høy'.

Tabell 6.30: Frekvenssett med metaforiske ord: forskjell mellom elevgrupper.

Elevgruppe I	Elevgruppe II	Forskjell i pp for MetOrd (elevgruppe I minus elevgruppe II)							
		Frekvens metaforisk				Frekvens totalt			
		HH	H	M	L&LL	HH	H	M	L
Nor	LinMin	19,1	17,9	13,6	23,2	19,1	18,1	11,1	26,3
Nor	NBest	12,5	11,1	6,0	13,6	12,5	11,5	3,7	15,6
NBest	NMmLik	11,4	10,1	6,9	13,5	11,4	9,4	6,7	15,7
NMmLik	MmBest	-0,3	2,7	10,9	5,1	-0,3	3,4	10,5	4,6

¹⁴⁴ For enkelthets skyld kalles de ulike settene som er definert ut fra de ulike nivåene på frekvensvariablene, heretter HH-settet, H-settet, M-settet, L-settet og LL-settet.

Tabell 6.31: Frekvenssett med metaforiske uttrykk: forskjell mellom elevgrupper.

Elevgruppe I	Elevgruppe II	Forskjell i pp for MetUtt (elevgruppe I minus elevgruppe II)						
		Frekvens metaforisk			Frekvens inventar			
		HH	M&L	LL	HH	H	M	L&LL
Nor	LinMin	13,3	28,1	26,5	26,3	12,5	30,8	26,7
Nor	NBest	6,6	19,9	18,4	17,9	5,7	24,3	16,6
NBest	NMmLik	4,3	10,7	10,3	12,3	3,5	5,9	12,6
NMmLik	MmBest	12,6	5,9	6,1	3,4	14,5	9,1	8,2

Hypotesetesting

Den forventede rekkefølgen på gjennomsnittskårene for de ulike nivåene slo bare delvis til. For å gjøre resultatet mer oversiktlig har jeg valgt å sette det inn i tabell 6.32 og 6.33 hvor jeg skriver forventet rekkefølge og faktisk rekkefølge samtidig som jeg tar med gjennomsnittsskåren for alle oppgavene og gjennomsnittsskårene for MetOrd (i tabell 6.32) og MetUtt (i tabell 6.33).

Tabell 6.32: Forventet og faktisk rekkefølge på frekvenssett: oppgaver med metaforiske ord, ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultat i %									
	Totalt n=50	MetOrd (n=27)								
		Tot Met Ord	Frekvens metaforisk betydning				Frekvens totalt			
			HH n=7	H n=9	M n=5	L&LL n=6	HH n=7	H n=10	M n=5	L n=5
<i>forventet rekkefølge</i>			1	2	3	4	1	2	3	4
Nor n=230	88,4	91,7	84,3	92,7	97,4	93,8	84,3	93,2	97,7	92,7
<i>faktisk rekkefølge</i>			4	3	1	2	4	2	1	3
LinMin n=170	66,9	73,0	65,2	74,8	83,8	70,6	65,2	75,1	86,6	66,4
<i>faktisk rekkefølge</i>			4	2	1	3	4	2	1	3
NBest n=70	74,6	80,6	71,8	81,6	91,4	80,2	71,8	81,7	94,0	77,1
<i>faktisk rekkefølge</i>			4	2	1	3	4	2	1	3
NMmLik n=44	64,5	69,9	60,4	71,5	84,5	66,7	60,4	72,3	87,3	61,4
<i>faktisk rekkefølge</i>			4	2	1	3	4	2	1	3
MmBest n=56	59,1	66,0	60,7	68,8	73,6	61,6	60,7	68,9	76,8	56,8
<i>faktisk rekkefølge</i>			4	2	1	3	3	2	1	4

Når det gjelder variabelen metaforfrekvens, ser vi at det er de fem oppgavene fra M-settet som samtlige grupper skårer best på, og alle gruppene har oppgavene med HH-settet på 4.plass. De norske elevene har L/LL-settet på 2. plass og H-settet på 3.plass. De tre kompetansegruppene har motsatt rekkefølge på disse settene, L/LL-settet er på 3. plass, og H-settet er på 2.plass. Vi ser også at forskjellen på gjennomsnittsskåren mellom de to settene øker fra NBest til NMmLik og MmBest.

For variabelen totalfrekvens er bildet omtrent det samme, det vil si rekkefølgen er M, H, LL og HH. MmBest-gruppen har imidlertid HH-settet på 3.plass og LL-settet på 4.plass.

Rekkefølgen er nesten som forventet når det gjelder resultatene på variabelen metaforfrekvens for settene med de metaforiske uttrykkene.

Tabell 6.33: Forventet og faktisk rekkefølge på frekvenssett: oppgaver med metaforiske uttrykk, ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultat i %								
	Totalt n=50	Tot Met Utt	MetUtt-settet (n=23)						
			Frekvens metaforisk betydning			Frekvens inventar			
			HH n=4	M&L n=10	LL n=9	HH n=11	H n=4	M n=5	L&LL n=3
<i>forventet rekkefølge</i>			1	2	3	1	2	3	4
Nor n=230	88,4	84,5	92,7	82,4	83,2	86,0	85,3	75,7	92,8
<i>faktisk rekkefølge</i>			1	3	2	2	3	4	1
LinMin n=170	66,9	59,6	79,4	54,3	56,7	59,7	72,8	44,9	66,1
<i>faktisk rekkefølge</i>			1	3	2	3	1	4	2
NBest n=70	74,6	67,5	86,1	62,5	64,8	68,1	79,6	51,4	76,2
<i>faktisk rekkefølge</i>			1	3	2	3	1	4	2
NMmLik n=44	62,5	58,1	81,8	51,8	54,5	55,8	76,1	45,5	63,6
<i>faktisk rekkefølge</i>			1	3	2	3	1	4	2
MmBest n=56	59,1	50,9	69,2	45,9	48,4	52,4	61,6	36,4	55,4
<i>faktisk rekkefølge</i>			1	3	2	3	1	4	2

Settene med 'ekstra lav' frekvens har i gjennomsnitt noe høyere skåre enn settene med 'lav frekvens' for samtlige grupper, men forskjellen er ikke stor for noen av dem. Når det gjelder inventarfrekvensvariabelen, har de tre gruppene med elever fra de språklige minoritetene

samme rekkefølge, nemlig H, L&LL, HH og M, mens elevene med norsk som morsmål har rekkefølgen L&LL, HH, H, M. Forskjellen mellom HH og H er riktignok liten for den sistnevnte gruppen. Det som er felles, er at M-settet på inventarfrekvensvariabelen er vanskeligst for alle gruppene, spesielt er skåren lav for elevene fra språklige minoriteter.

Konklusjon

Når vi deler de 27 MetOrd-oppgavene inn etter hvor ofte disse ordene forekommer med metaforiske betydning, finner vi at gjennomsnittsskåren er høyest for de ordene som har frekvensen middels (se 5.2.4 hvilken kombinasjon av frekvens og rang som er inkludert i dette nivået) og gjennomsnittsskåren er lavest for de ordene som har ekstra høy frekvens. Dette er overraskende. Riktignok var jeg usikker om ordene med 'ekstra høy' frekvens egentlig var enklest, men jeg hadde ikke forventet at de skulle få lavest gjennomsnittsskåre. Dette gjelder også frekvensen til ordet totalt og det gjelder både for elever med norsk som morsmål og elever fra språklige minoriteter. Det er ett unntak: MmBest-gruppen skårer lavest på ordene med lavest frekvens totalt.

Når vi deler de 23 MetUtt-oppgavene inn etter hvor ofte disse forekommer med metaforiske betydning, er resultatet noe mindre overraskende. Alle gruppene har høyest gjennomsnittsskåre på de fire uttrykkene som har 'ekstra høy' frekvens. Men gjennomsnittsskåren for settet med 'ekstra lav'-frekvens er noe høyere enn for settet med middels/lav frekvens (disse er slått sammen) for alle gruppene.

Når vi deler inn MetUtt-oppgavene etter frekvensen til de ordene som uttrykkene består av, skiller elevene med norsk som morsmål seg fra de andre gruppene ved at Nor-elevene skårer høyest på de uttrykkene som inneholder ord med lavest frekvens, i motsetning til de andre gruppene som skårer høyest på de uttrykkene som inneholder ord med 'høy frekvens'. Denne forskjellen kan vi forklare med at Nor-elevene uansett skårer høyt på betydningen av enkeltordene, det vil si at disse ordene er forstått uansett hvilken frekvens de har. Dette gjelder derimot ikke for LinMin-elevene. De finner uttrykkene som består av høyfrequente ord lettest og middelsfrequente ord vanskeligst.

Nå er det verdt å merke seg at antall oppgaver på de ulike nivåene er ujevn, slik at det er vanskelig å generalisere. Årsaken til at jeg ikke laget større avstand mellom

frekvensgrensene, slik at jeg fikk flere oppgaver innenfor hver grense, diskuterte jeg i 5.2.4. Problemet med de ujevne settene blir drøftet nærmere i 6.4.9.

6.4.5 Settene med ungdommelig og voksent tema

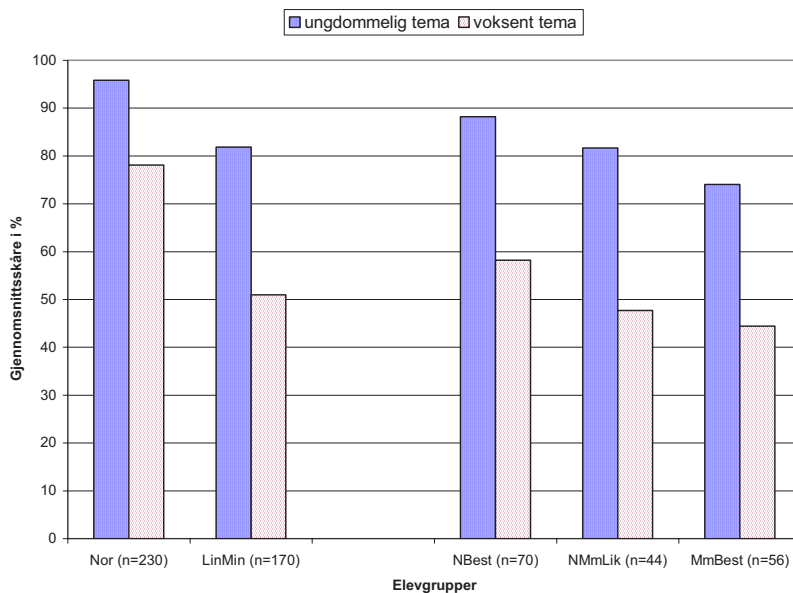
I tabell 6.34 vises resultatene som de ulike elevgruppene får på settet med ungdommelig tema og settet med voksent tema.

Tabell 6.34: Resultat på sett med ungdommelig og voksent tema: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultat			
	TemUng n= 16		TemVok n=16	
	Rett svar i %	st.a	Rett svar i %	st.a
Nor n=230	95,8	7,4	78,1	16,3
LinMin n=170	81,9	19,7	51,0	22,2
NBest	88,2	15,2	58,2	20,8
NMmLik	81,7	17,2	47,7	17,1
MmBest	74,1	23,6	44,4	25,1

Disse resultatene er illustrert i diagram 6.2.

Diagram: 6.2 Resultat på settene med ungdommelig og voksent tema



Forskjell mellom elevgrupper

Vi ser at de norske elevene skårer høyere enn elevene fra språklige minoriteter på begge settene, spesielt er det stor forskjell på settet med voksent tema hvor minoritetselevne skårer lavt. Rekkfølgen på undergruppene skårer er lik for begge settene og lik den generelle rekkefølgen, se tabell 6.35.

Tabell 6.35: Sett med ungdommelig og voksent tema: forskjell mellom elevgrupper

Elevgruppe I	Elevgruppe II	Forskjell i pp for Ungdommelig tema (elevgruppe I minus elevgruppe II)	Forskjell i pp for Voksent tema (elevgruppe I minus elevgruppe II)
Nor	LinMin	13,9	27,1
Nor	NBest	7,6	19,9
NBest	NMmLik	6,5	10,5
NMmLik	MmBest	7,6	3,3

På settet med ungdommelig tema er det en forskjell mellom de norske elevene og minoritetselevne generelt på 13,8, dette er en av de minste forskjellene mellom disse gruppene. På settet med voksent tema er forskjellen mellom de samme gruppene på 27,1, det er en av de største forskjellene.

Mellom elevene med norsk som morsmål og den gruppen som mener de kan best norsk, er forskjellen på 7,5 pp på TemUng-settet. Den er altså ikke så stor som på de tidligere settene. Men forskjellen mellom disse gruppene er større enn på de tidligere settene på TemVok-settet. På settet med voksent tema er det svært liten forskjell mellom minoritetselevne som mener de kan begge språkene like bra og de som mener de kan morsmålet best, den er bare på 3,3 pp. Det vil si at begge disse gruppene har stor avstand til de norske elevene på dette settet.

Hypotesetesting

Vi ser at alle gruppene skårer svært høyt på oppgavene med ungdommelig tema og langt bedre på disse oppgavene enn på oppgavene med voksent tema. For å undersøke holdbarheten på hypotesen har jeg brukt parplantesten.

Tabell 6.36: Parplantest, ulike elevgrupper: oppgaver med ungdommelig og voksent tema.

Elevgrupper	Ungdommelig tema			Voksent tema		
	gj. skåre %	Elever som skårer høyest på TemUng		gj. skåre %	Elever som skårer høyest på TemVok	
		antall	%		antall	%
Nor n=230	95,7	199	86,5	78,1	31	13,5
LinMin n=170	81,9	164	96,5	51,0	6	3,5
NBest n = 70	88,2	68	97,1	58,2	2	2,9
NMmLik n= 44	81,5	44	100	47,7	0	0
MmBest n=56	74,3	52	92,9	44,4	4	7,1

Konklusjon

Hypotesen om at elevene skårer høyere på oppgavene med ungdommelig tema enn oppgavene med voksent tema, blir bekreftet. I elevgruppen NMmLik har samtlige elever høyere resultat på settet med ungdommelig tema og i NBest-gruppen har nesten alle høyere resultater på det samme settet. Forskjellene for alle gruppene er signifikante¹⁴⁵.

6.4.6 Settene med bestemt og ubestemt aktør

I tabell 6.37 vises resultatene som de ulike elevgruppene får på settet med bestemt aktør og settet med ubestemt aktør.

Tabell 6.37: Resultat på sett med bestemt og ubestemt aktør: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultat			
	Bestemt aktør n=20		Ubestemt aktør n=22	
	Rett svar %	st.a.	Rett svar %	st.a.
Nor n=230	90,3	11,0	87,5	10,5
LinMin n=170	67,7	22,5	68,5	19,4
NBest n=70	75,5	18,8	76,2	14,4
NMmLik n=44	65,3	21,8	66,9	17,3
MmBest n=56	59,9	24,6	60,1	22,7

¹⁴⁵ ($p < 0,0005$) med en T-test for sammenlikning av to utvalg.

Forskjell mellom elevgrupper

Vi ser at de norske elevene skårer høyere enn elevene fra språklige minoriteter på begge settene. Mellom elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoriteter er det en avstand på 22,6 pp på settet med bestemt aktør og en avstand på 19 pp på settet med ubestemt aktør.

Rekkefølgen på undergruppene skårer er lik for begge settene og følger den generelle rekkefølgen, se tabell 6.38.

Tabell 6.38: Sett med bestemt og ubestemt aktør: forskjell mellom elevgrupper.

Elevgruppe I	Elevgruppe II	Forskjell i pp for Bestemt aktør (elevgruppe I minus elevgruppe II)	Forskjell i pp for Ubestemt aktør (elevgruppe I minus elevgruppe II)
Nor	LinMin	22,6	19,0
Nor	NBest	14,8	11,3
NBest	NMmLik	10,2	9,3
NMmLik	MmBest	5,4	6,8

Mellom de norske elevene og de ulike undergruppene med minoritetselever er forskjellen som på flere tidligere sett og som for alle oppgavene totalt.

Hypotesetesting

Som det kommer fram av tabell 6.38 skårer ikke alle elevgruppene bedre på oppgavene med bestemt aktør, bare den norske elevgruppen skårer litt høyere. For å undersøke om hypotesen er holdbar for de norske elevene, brukes parplantesten.

Tabell 6.39: Parplantest, Nor-elever: oppgaver med bestemt og ubestemt aktør.

Elevgrupper	Bestemt aktør			Ubestemt aktør		
	gj.skåre %	Elever som skårer høyest på NærBest		gj.skåre %	Elever som skårer høyest på NærUbest	
		antall	%		antall	%
Nor n=230	90,3	133	57,8	87,5	97	42,2

Vi finner at de fleste elevene med norsk som morsmål skårer høyere på oppgavene med bestemt aktør enn på oppgavene med ubestemt aktør. Denne forskjellen er signifikant¹⁴⁶.

¹⁴⁶ $p=0,021$ med en T-test for sammenlikning av to utvalg

Konklusjon

Vi ser at det bare er elevgruppen som har norsk som morsmål som finner oppgavene med bestemt aktør lettere enn oppgavene med ubestemt aktør.

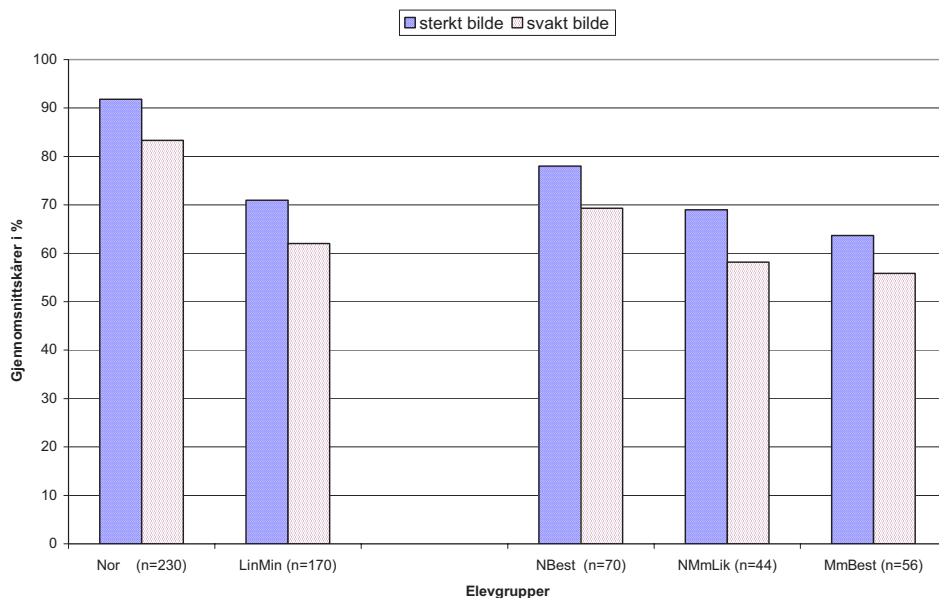
6.4.7 Settene med høy og lav bildestyrke

I tabell 6.40 vises resultatene som de ulike elevgruppene får på settene med høy og lav bildestyrke. Dette er illustrert i diagram 6.3.

Tabell 6.40: Resultat på sett med høy og lav bildestyrke: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultat i %			
	Høy bildestyrke n = 23		Lav bildestyrke n = 8	
	Rett svar	st.a.	Rett svar	st.a.
Nor n=230	91,8	9,6	83,3	15,8
LinMin n=170	70,9	20,6	62,0	19,8
NBest n=70	78,0	16,0	69,3	17,1
NMmLik n=44	69,0	18,3	58,2	15,7
MmBest n=56	63,7	24,6	55,9	22,9

Diagram 6.3 Resultat på oppgaver med høy og lav billedstyrke



Forskjell mellom elevgrupper

Vi ser at de norske elevene skårer høyere enn elevene fra språklige minoriteter på begge settene. Rekkefølgen på undergruppene skårer er lik for begge settene og følger den generelle rekkefølgen, se tabell 6.41.

Tabell 6.41: Resultat på sett med høy og lav bildestyrke: forskjell mellom elevgrupper.

Elevgruppe I	Elevgruppe II	Forskjell i pp for Tydelige bilder (elevgruppe I minus elevgruppe II)	Forskjell i pp for Mindre tydelige bilder (elevgruppe I minus elevgruppe II)
Nor	LinMin	20,9	21,3
Nor	NBest	13,8	14
NBest	NMmLik	9	11,1
NMmLik	MmBest	5,3	2,3

Forskjellen mellom elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoritetselever er på 20,9 pp for oppgavene med høy bildestyrke og på 21,3 på oppgavene med lav bildestyrke. Mellom de norske elevene og NBest og mellom de ulike undergruppene med minoritetselever er forskjellen omtrent som på flere tidligere sett og som for alle oppgavene totalt, med unntak av at forskjellen mellom NMmLik og MmBest er relativt liten for settet med lav bildestyrke.

Hypotesetesting

Vi ser at alle gruppene skårer høyere på oppgavene med høy bildestyrke enn på oppgavene med lav bildestyrke. For å undersøke holdbarheten på hypotesen har jeg brukt parplantesten.

Tabell 6.42: Parplantest, ulike elevgrupper: oppgaver med høy og lav bildestyrke.

Elevgrupper	Tydelige bilder n=23			Mindre tydelige bilder n=10		
	gj. skåre %	Elever som skårer høyest på BildPos		gj. skåre %	Elever som skårer høyest på BildNøy	
		antall	% av alle		antall	% av alle
Nor n=230	91,8	155	67,4	83,3	75	32,6
LinMin n=170	70,9	126	74,1	62,0	44	25,9
NBest n = 70	78,0	51	72,9	69,3	19	27,1
NMmLik n= 44	69,0	34	77,3	58,2	10	22,7
MmBest n=56	63,7	41	73,2	55,9	15	26,8

Konklusjon

Hypotesen om at elevene skårer høyere på oppgavene med høy bildestyrke enn på oppgavene med lav bildestyrke, stemmer for alle gruppene. For alle gruppene er resultatene signifikante¹⁴⁷.

6.4.8 Oppsummering: hypoteser og resultater på de ulike settene

Som jeg har vist på de foregående sidene, er en del av hypotesene om vanskelighetsgrad mellom de ulike settene som er dannet gjennom forskjellige verdier på en variabel, blitt bekreftet både for elevene med norsk som morsmål og for elevene fra språklige minoriteter. I ett tilfelle er den bare bekreftet for elevene med norsk som morsmål. For å gjøre resultatene oversiktlige har jeg laget en tabell som viser hva som ble bekreftet for hvilke grupper. I tabellen har jeg ført inn

- om hypotesen ble bekreftet, og i tilfelle den ble det, hvor stor prosent av elevene innenfor hver gruppe som skåret høyere på det settet jeg regnet som lettest, altså resultatet av parplantesten (dette gjelder ikke for frekvensvariablene)
- om det er signifikant forskjell mellom gruppene
- hvor stor avstanden er til gjennomsnittresultatene for gruppen over, rangert etter den generelle rekkefølge (i prosentpoeng)
- faktisk rekkefølge for frekvenssettene (settet med høyeste gjennomsnittsskåre nummereres med 1, og rekkefølgen på numrene viser rekkefølgen fra settet ekstra høy frekvens, høy frekvens osv, se 6.4.4).

¹⁴⁷ Både for Nor, NBEST, NMMLik er $p < 0,0005$ og for MmBest er $p = 0,001$ på med en T-test for sammenlikning av to utvalg.

Tabell 6.43: Bekreftelse og avkreftelse av hypoteser: ulike sett og ulike elevgrupper.

Variabler	Hypotese og forskjell	Nor n=230		NBest n=70		NMmLik n=44		MmBest n=56	
OMFANG	MetUtt>MetOrd	Ja: 80 mot 20 ¹⁴⁸		Ja: 90 mot 10		Ja :88,6 mot 11,4		Ja: 91,1 mot 8,9	
	Forskjell	MetOrd	MetUtt	MetOrd	MetUtt	MetOrd	MetUtt	MetOrd	MetUtt
		sig.f. m. Nor og hver av de andre gruppene: MetOrd og MetUtt		sig.f. m. NBest og både NMmLik og MmBest: MetOrd og MetUtt		sig.f. m. NBest og NMmLik: MetOrd og MetUtt		sig.f. m. NBest og MmBest: MetOrd og MetUtt	
Forskjell gruppen over ¹⁴⁹			11,1 pp	17 pp	10,7 pp	9,4 pp	3,9 pp	7,2 pp	
SYNTAKS	Komp>Nøy	Nei	53,9 mot 46,1, ikke sig	Nei	58,6 mot 41,4 men ikke sig	Nei	59,1 mot 40,9, men ikke sig	Nei	Nei
HYPOTESE META-FRE-FRE-KVENS	<i>Rekkefølge MetOrd</i> ¹⁵⁰	4-3-1-2		4-2-1-3		4-2-1-3		4-2-1-3	
	<i>Rekkefølge MetUtt</i>		1-2-3		1-2-3		1-2-3		1-2-3
	L&LL>M	Ja		Ja		Ja		Ja	
	L&LL>H	Nei		Ja, men ikke sig		Ja, men ikke sig		Ja, men ikke sig	
	M>H	Nei		Nei		Nei		Nei	
	H>HH	Nei		Nei		Nei		Nei	
	LL>L		Ja		Nei		Nei		Nei
L>HH&H		Ja		Ja		Ja		Ja	
HYPOTESE TOTAL-FRE-KVENS	<i>Rekkefølge</i>	4-2-1-3		4-2-1-3		4-2-1-3		4-2-1-3	
	L>M	Ja		Ja		Ja		Ja	
	M>H	Nei		Nei		Nei		Nei	
	H>HH	Nei		Nei		Nei		Nei	
HYPOTESE INVEN-TAR-FRE-KVENS	<i>Rekkefølge</i>		2-3-4-1		2-3-4-1		2-3-4-1		2-3-4-1
	L&LL>M		Nei		Nei		Nei		Nei
	M>H		Ja		Ja		Ja		Ja
	H>HH		Ja		Nei		Nei		Nei

¹⁴⁸ Dette viser til prosentandelen med elever som skårer høyere på det nivået på variabelen som etter hypotesen er lettest.

¹⁴⁹ Dette er forskjellen til den gruppen som rangeres over i følge den generelle rekkefølgen mellom gruppene

¹⁵⁰ Dette er rekkefølgen etter synkende frekvens, dvs. rekkefølgen HH, H, M, L, LL hvis alle frekvensnivåer er med. Når det altså står 4-3-1-2 betyr det at HH kommer på 4.plass, H på 3.plass, M&L (de er slått sammen se tabell 6.33) på 1.plass og LL på 2.plass

Variable	Hypotese og forskjell	Nor n=230	NBest n=70	NMmLik n=44	MmBest n=56
TEMA	TemVok> TemUng	Ja: 86,5 mot 13,5	Ja : 98,6 mot 1,4	Ja:100 mot 0	Ja: 92,9 mot 7,1
	Forskjell	sig.f. m. Nor og hver av de andre gruppene, både TemUng og TemVok	sig.f. m. NBest og både NMmLik og MmBest, både TemUng og TemVok	sig.f. m. NBest og NMmLik, både TemUng og TemVok	sig.f. m. NBest og MmBest, både TemUng og TemVok
	Forskjell gruppen over		TemUng 7,5 TemVok 19,9	TemUng 6,9 TemVok 10,5	TemUng 7,2 TemVok 3,3
NÆRHET	Ubest> Best	Ja: 52,8 mot 42,2	Nei	Nei	Nei
BILDESTYRKE	BildNei> BildJa	Ja: 74,3 mot 25,7	Ja: 85,7 mot 14,3	Ja: 84,1 mot 15,9	Ja: 69,6 mot 30,4
	Forskjell	sig.f. m. Nor og hver av de andre gruppene for BildJa og BildNei	sig.f. m. NBest og både NMmLik og MmBest for BildJa og BildNei	sig.f. m. NMmLik og både NBest og MmBest for BildJa	sig.f. m. NBest og MmBest for BildJa og BildNei sig.f. m. NMmLik og MmBest for BildJa
	Forskjell gruppen over		BildJa 9,4 BildNei 11,3	BildJa 7,0 BildNei 9,6	BildJa 9,5 BildNei 4,8

sig.f.m = signifikant forskjell mellom

pp = prosentpoeng

6.4.9 Kommentar: settenes vanskelighetsgrad

Ujevne sett

Som jeg nevnte i 4.3, valgte jeg ikke ut de metaforiske uttrykkene etter hva slags typer de tilhørte (med unntak av at jeg favoriserte de nevnte begrepsmetaforene som ble representert med flere metaforiske uttrykk hver). Hensikten var å få med et bredt utvalg metaforer fra lærebøkene og å lage greie flervalgsoppgaver. Men jeg passet på å få med omtrent halvparten enkeltord og halvparten flerordsuttrykk. Når jeg så i analysefasen skulle jakte etter mønstre, ble jeg fort klar over at de enkelte oppgavene var veldig forskjellige, og jeg så behovet for å kategorisere dem. Kategoriene jeg valgte, sprang ut fra min egen erfaring fra studier av lærebokspråk og fra ulike andrespråkstudier og var dessuten – som jeg nevner i 5.1.1. – påvirket av diverse studier jeg hadde lest, spesielt om barns utvikling av metaforforståelse. Resultatet er de settene jeg har presentert, pluss de språkspesifikke settene som presenteres i kapittel 6.6.

Dette har ført til at noen av settene er blitt veldig små og dette gjør sammenlikningen vanskelig. Det er klart at et sett med få ord ikke kan være representativ for det jeg har ønsket å få fram gjennom den variabelen som er brukt, selv om forskjellene rent statistisk kan være

signifikante. I et sett med få ord representerer ordene i grunnen bare seg selv fordi det er så mange andre sider ved ordene som kan variere. Dette ser vi spesielt i forbindelse med frekvensvurderingene. Når jeg i vurderingen av MetOrd og totalfrekvens sier at settet med mellomfrekvente ord er lette, er det egentlig ordene *sprekke, synspunkt, vrake, tråkke* og *ryke* som er lette i den konteksten de forekommer i. Det er godt mulig at mange mellomfrekvente ord har spesielle karakteristika, eller snarere, at for eksempel verb som karakteriserer lett observerbare handlinger, viser seg å være mellomfrekvente i et slikt sammensatt korpus som jeg har arbeidet med. Men i denne studien har jeg for få eksemplarer av denne typen til å kunne trekke en slik konklusjon.

Et annet problem som jeg har nevnt, er skjevfordelingen mellom de ulike variablene. For eksempel forekommer alle de fem nevnte mellomfrekvente ordene i oppgaver med 'ungdommelig' tema. Det finnes ikke mellomfrekvente ord som står i en oppgave med 'voksen' tema blant mine oppgaver. Derfor kan jeg ikke uten videre hevde at det er de mellomfrekvente ordene som gjør oppgavene lette. Det samme gjelder til en viss grad for andre kombinasjoner, noen finnes ikke, eller består av så få oppgaver, at det ikke er snakk om sett, men om enkeltoppgaver. En sortering av oppgavene, først etter tema, så omfang og bildestyrke og til slutt frekvens, nærvær og syntaks finnes i vedlegget, tabell V6.8. Der kommer det fram hvor ulikt oppgavene fordeler seg på de forskjellige kombinasjonene av omfang, tema og bildestyrke. Når disse igjen sammenholdes med ordene og uttrykkenes frekvens (både metaforfrekvens, totalfrekvens og inventarfrekvens, se kapittel 5.2.4.), blir det få oppgaver i hvert sett.

For å finne ut hvilke av variablene som er viktigst med hensyn til oppgavens vanskelighetsgrad, måtte jeg ha variert én av gangen, mens jeg holdt de andre konstant. I hvert av settene er det imidlertid for få eksemplarer til at dette ville gi noen sikrere resultater.

Vi har imidlertid sett at temavariabelen slår veldig sterkt ut for oppgavens vanskelighetsgrad. Siden denne sier noe om temaet for hele oppgavestammen, kan det være at det er konteksten som gjør det metaforiske elementet lett eller vanskelig å tolke. Derfor ville det være ønskelig å se på de andre variablene i ungdommelig og voksen kontekst hver for seg. Men som jeg har vist ovenfor, er det svært ujevnt med oppgaver på de ulike nivåene, og ujevnheten blir enda større når nivåene kombineres. Jeg begrenser meg derfor til å kombinere de tre variablene som ser ut til å slå positivt ut, nemlig Omfang, Tema og Bildestyrke. I tillegg

ser jeg på noen kombinasjoner med noen frekvensnivåer. Men også i disse tilfellene blir noen av kombinasjonssettene små, det vises i tabellene V6.10-V6.15 i vedlegget.

Omfang

Når vi sammenlikner resultatet på settene vi har fått med omfangsvariabelen, viser det seg at elevene i gjennomsnitt skårer høyere på settet med nivå MetOrd enn på settet med nivå MetUtt, både når oppgavene har nivået TemUng og når de har nivået TemVok på temavariabelen. Når vi bruker parplantesten og undersøker om det faktisk er flere elever som skårer høyere på settet med nivå MetOrd enn nivå MetUtt, stemmer ikke dette verken for LinMin eller for Nor når temaet regnes som 'ungdommelig', men det stemmer når temaet regnes for 'voksent'.

Elevene skårer også høyere på MetOrd både når det metaforiske ordet har nivået BildJa og når det har nivået BildNei på bildestyrkevariabelen (se tabellene i V6.15 og V6.16), men når vi bruker parplantesten ser vi at det ikke er flere Nor-elever som skårer høyere på MetOrd-settet enn MetUtt-settet når bildestyrken er svak. Men for de andre elevene er forskjellene signifikante både for sterk og svak bildestyrke.

Kommentar – omfang

Opgavene som inngår i settet MetOrd er altså lettere enn oppgavene som inngår i settet MetUtt når de forekommer i en voksen kontekst, både for elevene med norsk som morsmål og for elevene fra språklige minoriteter¹⁵¹. Det gjelder ikke når konteksten er ungdommelig, men kombinasjonen 'Ung' og 'MetUtt' inkluderer bare tre oppgaver og skåren er uansett forholdsvis høy. Oppgavene som inngår i settet MetOrd er også lettere enn oppgavene som inngår i settet MetUtt når det metaforiske elementet er av en slik type at det fremkaller et tydelig bilde¹⁵². Når de ikke framkaller tydelig bilde, er forskjellene signifikante kun for

¹⁵¹ På en Binominal test for sammenlikning av to utvalg er det signifikant flere elever som skårer høyere oppgavene med nivået Voks, $p < 0,0005$ for LinMin og $p = 0,01$ for Nor.

¹⁵² På en Binominal test for sammenlikning av to utvalg er det signifikant flere elever som skårer høyere på oppgavene med nivået BildJa, $p < 0,0005$ både for LinMin og Nor.

elevene fra språklige minoriteter¹⁵³. Denne kombinasjonen av nivåene metaforisk uttrykk og svakt bilde inkluderer imidlertid bare to oppgaver.

Bildestyrke

Når vi sammenlikner resultatene vi har fått på settene med høy og lav bildestyrke, finner vi at alle gruppene skårer i gjennomsnitt høyere på settene med høy bildestyrke både når de består av metaforiske ord og når de består av metaforiske uttrykk. Ved å bruke parplantesten finner vi imidlertid at det ikke er flere Nor-elever som skårer høyere på oppgavene med høy bildestyrke enn på oppgavene med lav bildestyrke i settet med metaforiske uttrykk. Men jeg minner om at det bare er to oppgaver som har kombinasjonen metaforisk uttrykk og lav bildestyrke. For LinMin-elevene er forskjellen signifikant både ved metaforiske ord og metaforiske uttrykk¹⁵⁴.

Når vi kobler bildestyrke sammen med tema, skårer elevgruppene i gjennomsnitt høyere på settet med høy bildestyrke i voksent tema. Ved å bruke parplantesten finner vi at det bare er blant Nor-elevene at signifikant flere elever skårer høyere på settet med høy bildestyrke enn på settet med lav bildestyrke¹⁵⁵. Men det er bare tre oppgaver som har kombinasjonen ungdommelig tema og lav bildestyrke.

Kommentar – bildestyrke

Opgavene som inngår i settet med høy bildestyrke er altså lettere enn oppgavene med lav bildestyrke for elevene fra språklige minoriteter både for de metaforiske ordene og de metaforiske uttrykkene. Når vi skiller mellom ungt og voksent tema, finner vi ikke denne forskjellen for disse elevene. For elevene med norsk som morsmål er settet med høy bildestyrke bare lettere enn settet med lav bildestyrke når det gjelder de metaforiske ordene. Men i motsetning til LinMin-elevene finner vi også denne forskjellen for oppgavene når de inngår i en kontekst med voksent tema.

¹⁵³ På en Binominal test for sammenlikning av to utvalg er det signifikant flere LinMin-elever som skårer høyere på oppgavene med nivået BildNei, $p < 0,0005$.

¹⁵⁴ På en Binominal test for sammenlikning av to utvalg er det signifikant flere LinMin-elever som skårer høyere på oppgavene med nivået BildJa, $p < 0,0005$ både for MetOrd og MetUtt.

¹⁵⁵ På en Binominal test for sammenlikning av to utvalg er det signifikant flere Nor-elever som skårer høyere på oppgavene med nivået BildJa, $p = 0,015$.

Tema

En sammenlikning av resultatene på oppgavene med et ungdommelig og voksent tema viser at elevene skårer høyest på oppgavene med voksent tema, uansett om det gjelder metaforiske ord eller uttrykk eller om det metaforiske elementet er bildesterkt eller bildesvakt. Når vi bruker parplantesten, finner vi at det er signifikant flere elever for alle gruppene som skårer høyere på oppgavene med ungdommelig tema, både når det gjelder metaforiske ord og metaforiske uttrykk. Det er også signifikant flere elever fra alle gruppene som skårer høyere på oppgaver med ungdommelig tema når det metaforiske elementet har lav bildestyrke. Når nivået er bildesterkt, er imidlertid ikke forskjellen signifikant for elevene med norsk som morsmål¹⁵⁶.

Kommentar – tema

Opgavene som har det jeg har definert som et ungdommelig tema, viser seg å være lettere for alle elevgruppene enn oppgaver med voksent tema, både når det metaforiske elementet består av et enkelt ord og når det består av et flerordsuttrykk. Dette gjelder også for alle gruppene når det metaforiske elementet er bildesvakt, men der minner jeg om at det bare er tre av disse oppgavene som inngår i kategorien ungdommelig tema, mens det er fem oppgaver som inngår i kategorien voksent tema. For LinMin-elevene finner vi også denne forskjellen når det metaforiske elementet er bildesterkt.

Frekvens

Det som er overraskende når jeg sammenlikner resultatene på de ulike frekvenssettene for de **metaforiske ordene**, er at settet med ekstra høy frekvens får laveste rang og at settet med middels frekvens får høyeste rang. For disse ordene er det sammenfall mellom metaforisk frekvens og totalfrekvens. Settet med ekstra høy frekvens inneholder syv oppgaver. I fem av dem har oppgaven et voksent tema (mot ett 'ung' og ett 'ID'), og i fem av dem er det metaforiske

¹⁵⁶ På en Binominal test for sammenlikning av to utvalg er alle forskjellene signifikante, $p < 0.0005$ for LinMin-elevene. Det samme gjelder Nor-elevene, med ett unntak: det gjelder ikke når sammenlikningen gjøres med oppgaver som også er bildesterke.

elementet bildesvakt (mot to 'ID'). Ordene i to av oppgavene er *se*, i to av oppgavene *stå*, og *nær*, *tung*, *klar* i en oppgave hver.

Settet med middels frekvens har jeg allerede kommentert når det gjelder metaforiske ord. Alle har nivå 'ung' på temavariabelen og fire av fem har nivå 'bildesterkt' på bildevariabelen. Det er én oppgave som bare har nivå M på metaforfrekvensvariabelen (det er *brenne*), ordet har nivået H på totalfrekvensvariabelen. Det er også én oppgave som bare har nivå M på totalfrekvensvariabelen (det er *sprekke*), det har nivået L på metaforfrekvensvariabelen. Begge disse oppgavene har imidlertid samme nivå både på temavariabelen og bildestyrkevariabelen.

Det kan altså være at det er temavariabelen eller bildestyrkevariabelen som gjør seg gjeldende når elevene skårer lavt på settet med metaforiske ord med 'ekstra høy' frekvens og høyt på settet med metaforiske ord med middelsfrekvens.

Når det gjelder **de metaforiske uttrykkene** og frekvensvariablene, får settet med ekstra høy frekvens den høyeste gjennomsnittsskåre på metaforfrekvensen. Det er som forventet. Disse uttrykkene er (69) *få tak i innholdet*, (64) *være på jakt etter noe*, (63) *holde fast på en forklaring*, (70) *legge vekt på noe*. Ingen av disse oppgavene har fått tildelt noe nivå på temavariabelen. På bildestyrkevariabelen har to av uttrykkene nivået 'tydelig bilde', én har 'utydelig bilde' og én har nivået 'ID'.

Annerledes er det med settet med lavt nivå på inventarvariabelen. Det består av tre oppgaver og her får elevene med norsk som morsmål høyest gjennomsnittsskåre, mens settet kommer på andreplass for elevene fra språklige minoriteter. For alle gruppene kommer settet med mellomnivå på sisteplass. Settet består av fem oppgaver og uttrykkene er: (67) *ta et langt skritt i arbeidet*, (66) *medaljens bakside*, (42) *ha felles plattform*, (51) *i fyr og flamme*, (34) *stole blindt på*. Fire av disse oppgavene har nivået 'voksen' på temavariabelen, den siste har 'ID' nivå. Én av dem har nivå 'høy' bildestyrke, to har 'lav' bildestyrke og to har 'ID'. Når vi ser på hvilken gjennomsnittsprosent disse fem uttrykkene har, finner vi at to av dem, (67) og (42), har over gjennomsnitt for oppgavene med nivået MetUtt for de ulike gruppene. Det er altså de tre andre oppgavene (66), (34) og (51) som trekker ned gjennomsnittet. Alle disse ordene er enkeltvis vurdert til 'høy'-frekvens ut fra frekvensen på Bokmålskorpuset, men rangen de har fått, har plassert dem på 'middels' og 'lav'.

Kommentar – frekvens

At alle elevgruppene skårer høyest på settet med ekstra høy metaforfrekvens for hele uttrykket, er naturlig. Når hele uttrykket har ekstra høy frekvens, må uttrykket være ganske fremtredende. Dette er ikke nødvendigvis tilfelle for de høyfrekvente enkeltordene, som ofte er korte og står i mange ulike kontekster.

At MetUtt-settet med middels frekvens på inventarfrekvensen er vanskeligst, når MetOrd-settet med middels frekvens på totalfrekvensen er lettest, kan virke selvmotsigende. Men det kan sannsynligvis forklares med forskjellen på nivå på temavariabelen. De førstnevnte har stort sett nivå 'voksen', de andre har alle nivå 'ung'. Dessuten er det så få eksemplarer med at disse ordene representerer seg selv heller enn typen 'middelfrekvens'. Uansett er det allikevel en forskjell i fremtredenhet mellom et enkeltord og et flerordsuttrykk, slik at det ikke er unaturlig at de får forskjellig utslag på andre variabler.

Ordnes og uttrykkenes frekvens, både brukt metaforiske og bokstavelig, er et svært interessant, men komplisert tema i forbindelse med forståelse. Et poeng er at ordforrådet har vist seg å være fagspesifikt, og at generell frekvens derfor blir uinteressant for mange av ordenes vedkommende. Et annet poeng er fastsettelsen av nivåene, grensene er ikke opplagte. Allikevel er det interessant at settet med de mellomfrekvente ordene er lette, fordi – som jeg har nevnt før – det kan indikere at det finnes noen særtrekk ved noen verb som gjør dem enklere å forstå, og at slike verb nettopp ikke er blant språkets mest frekvente eller språkets mest sjeldne. At settene med de høyfrekvente ordene er av de vanskeligste i flere vurderinger, er også interessant, selv om det også her må understrekes at det skjer i samspill med flere faktorer. Men selv om disse ordene – flere av dem er det vi har kalt kjerneverb – er ord som viser seg å være overrepresentert i innlæreres produksjon, kan de være vanskelig å forstå i oppgaver som disse, nettopp fordi de kan inngå i så mange sammenhenger og altså blir for vage.

6.4.10 Oppsummering settene

Det er signifikante forskjeller på resultatene mellom settene på noen variabler, nemlig omfangsvariabelen, temavariabelen og bildestyrkevariabelen. En videre samkjøring av disse resultatene viser at for alle gruppene er

- MetOrd lettere enn MetUtt generelt, og når vi kombinerer variablene, får vi at det også gjelder
 - for alle gruppene innenfor settene TemVok og BildJa
 - for LinMin innenfor settet BildNei
- TemUng lettere enn TemVok generelt, og når vi kombinerer variablene, får vi at det også gjelder
 - for alle gruppene innenfor settene MetOrd, MetUtt, og BildNei
 - for LinMin innenfor settet BildJa
- BildJa lettere enn BildNei generelt, og når vi kombinerer variablene, får vi at det også gjelder
 - for alle gruppene innenfor settet MetOrd
 - for LinMin innenfor settet MetUtt
 - for Nor innenfor settet TemVok

Av disse resultatene kan vi sannsynligvis anta at forskjellen mellom ord og uttrykk er ganske sterk, spesielt for LinMin-elevene. Forskjellen mellom settene TemUng og TemVok som er kommet frem gjennom Temvariabelen, er også sterk, særlig for LinMin-elevene: Dette er en forskjell i uttrykkenes kontekst og sier egentlig ikke noe om selve det metaforiske elementet. At utslagene på begge variablene er sterkere for minoritetslevnene enn for elevene med norsk som morsmål, virker ikke urimelig, fordi den førstnevnte gruppen generelt skårer lavere. Da får vi en slags akkumulering av vanskeligheter. Forskjellen i bildestyrke er svakere siden den ikke gjør seg gjeldende for TemUng. Men det kan muligens forklares med at oppgavene uansett er lette i disse settene.

Konklusjon – ujevne sett

Selv om settene er ujevne og en videre inndeling i undersett ikke lenger handler om sett, men om enkeltord og uttrykk, har vi fått en pekepinn på hvilke variabler som er interessante i skillet mellom lette og vanskelige metaforiske uttrykk. Det er også klart at noen av disse variablene er uttrykk for samme fenomen, slik som for eksempel temvariabelen og

frekvensvariablene som alle sier noe om sjansen for at elevene har hørt ordet eller uttrykket tidligere, altså noe om innputtfrekvensen. En videre studie av disse fenomenene er derfor ønskelig. Spesielt er frekvensproblematikken interessant, men problemet er også at det i norsk ikke finnes noe passende korpus som er basert på ungdomsskoleelevers språkverden, og at det derfor heller ikke finnes ordfrekvensstudier som kan reflektere elevenes innputtfrekvens. Men uansett har jeg avdekket behovet for studier med de aktuelle variablene i fokus.

6.5 Inndeling i språkhomogene grupper

6.5.1 Innledning

Når man leter etter systematikk i oppgavers vanskelighetsgrad for elever fra språklige minoriteter, er det naturlig å sammenlikne besvarelsene til elever med felles morsmål. At elevenes morsmål (S1) påvirker andrespråkstilegnelsen, vil de fleste andrespråksforskere, uansett teoriretning, kunne enes i. Jeg ser derfor på resultatene til de tre gruppene som kalles de utvalgte gruppene, det vil si de 61 elever med urdu/punjabi som morsmål (Urd/Pun-elevene), de 16 elever med tyrkisk som morsmål (Tyr-elevene)¹⁵⁷ og de 12 elever med vietnamesisk som morsmål (Vie-elevene) og sammenlikne disse med hverandre og med elevene med norsk som morsmål (dvs. Nor-elevene).

6.5.2 Resultater på ordutvalget og metaforutvalget

De samlede resultatene for de utvalgte gruppene vises i tabell 6.44.

¹⁵⁷ Jeg viser til kapittel 4.2.1 når det gjelder usikkerheten med hensyn til morsmålet for elevene som oppgir at de har tyrkisk som morsmål.

Tabell 6.44: Resultat på ordutvalget og metaforutvalget: utvalgte språkgrupper.

Testtype	Antall oppg.	Gruppe (morsmål)	Antall elever	Gj.sn skåre	St. avvik	Gj.sn % rett	Min. skåre	Maks skåre	Median
Ord-utvalget	31	Nor	230	30,0	1,3	96,9	23	31	30,0
		Ur	61	26,4	3,7	85,2	15	31	28,0
		Tyr	16	26,1	5,0	84,3	12	31	28,5
		Vie	12	27,3	2,5	87,9	22	31	27,5
Metafor-utvalget	50	Nor	230	44,2	5,1	88,4	15	50	45,0
		Ur	61	32,7	8,7	65,5	13	46	34,0
		Tyr	16	31,8	11,4	63,6	6	45	36,5
		Vie	12	32,3	10,4	64,7	13	44	33,5

Vi ser at resultatene for de enkelte utvalgte språkgruppene er jevne både på metaforutvalget og ordutvalget, og det er ingen signifikante forskjeller mellom dem, men det er signifikante forskjeller mellom hver av gruppene og elevene med norsk som morsmål¹⁵⁸. Det er få elever som har tyrkisk og vietnamesisk som morsmål, og de fordeler seg noe ulikt på de ulike kompetansegruppene, slik at vi ikke kan sammenlikne resultatene i videre inndelinger (dette vises i tabell V6.16 i vedlegget).

6.5.3 Resultater på ulike sett: elever fra utvalgte språkgrupper

Jeg har gått gjennom de ulike settene og sett på resultatene til elevene fra de tre utvalgte språkgruppene på samme måte som jeg har gjort for de tre kompetansegruppene i kapittel 6.6.1 til 6.6.7. Disse resultatene er oppsummert i tabellen under.

Tabell 6.45: Resultater på samtlige sett: Nor-elever og tre utvalgte språkgrupper.

Variabel	Hypotese og forskjell	Nor n=230	Urd n=61	Tyr n=16	Viet n=12
OM-FANG	MetUtt > MetOrd	Ja: Hypotesen er holdbar både for Nor og alle de utvalgte gruppene.			
	Forskjell?	Sign forskjell fra Urd, Tyr og Viet for MetOrd og MetUtt	Ikke sign forskjell m. disse gruppene verken for MetOrd eller MetUtt		
	Avstand til Nor	Alle gruppene ligger mellom 19,1 pp og 21,8 pp fra Nor på MetOrd og mellom 27,3 og 28,2 pp fra Nor på MetUtt			

¹⁵⁸ Både på ordutvalget og metaforutvalget skårer Nor-elevne signifikant bedre enn Urd-elevne ($p < 0.0005$) og Vie-elevne ($p < 0.002$) med en T-test for sammenlikning av to utvalg. De skårer også signifikant bedre enn Tyr-elevne ($p < 0.007$ på ordutvalget og $p < 0.001$ på metaforutvalget).

Variabel	Hypotese og forskjell	Nor n=230	Urd n=61	Tyr n=16	Viet n=12
SYN-TAKS	MetOrd Kompl>Nøy	Nei: Hypotese ikke holdbar for MetOrd verken for Nor eller for noen av de utvalgte gruppene			
	MetUtt Kompl>Nøy	Nei: Hypotesen ikke holdbar			
	Forskjell? MetOrd og MetUtt	Sign forskjeller mellom Nor og alle tre gruppene både på MetOrd og MetUtt med komplisert og enkelt syntaks.	Ikke sign forskjeller m. disse gruppene verken på MetOrd med komplisert og enkelt syntaks eller på MetUtt med komplisert og enkelt syntaks.		
	Avstand til Nor		Urd og Viet ligger i samme avstand fra Nor på ca 20pp på MetOrd nøytral syntaks og ca 27pp på MetUtt komplisert syntaks. Tyr har litt større avstand fra Nor på MetOrd nøytral syntaks (22,5) og for MetUtt komplisert syntaks (30,5). Alle gruppene ligger rundt 27-28 pp lavere enn Nor på MetUtt, nøytral syntaks. På MetOrd, komplisert syntaks, spriker gruppene noe, det vil si de ligger mellom 16,7 og 22,6pp fra Nor.		
MET	Forskjell? MetOrd	Rekkefølge er HH=4, H=3, M=1, L=2	Samme rekkefølge for disse gruppene: HH=4, H=2, M=1, L=3		
FRE	Forskjell? MetUtt	HH&H=1, LL=2, M&L=3	Samme rekkefølge som Nor		
FRE	Forskjell? MetOrd	HH=4, H=2, M=1, L=3	HH=3, H=2, M=1, L=4	som Nor	som Nor
TOT					
INV	Forskjell? MetUtt	HH=2, H=3, M=4, L&LL=1	Samme rekkefølge for disse gruppene det vil si HH=3, H=1, M=4, L&LL=2		
FRE					
TEMA	TemVok> TemUng	Ja: Hypotesen er holdbar både for Nor og alle de utvalgte gruppene.			
	Forskjell?	Sign forskjell mellom Nor og de tre utvalgte gruppene både på TemUng eller TemVok	Ikke sign forskjell mellom disse gruppene verken på TemUng eller TemVok		
	Avstand til Nor		Alle gruppene ligger rundt 15 pp lavere enn Nor på TemUng og rundt 30 pp lavere enn Nor på TemVok		
NÆR-	Ubest>Best	Ja: Hypotesen holdbar for Nor	Nei: Hypotesen er ikke holdbar for noen av de utvalgte gruppene		
VÆR	Forskjell?	Sign forskjell mellom Nor og de tre utvalgte gruppene	Ikke sign forskjell mellom disse gruppene verken for NærBest eller NærUbest.		
	Avstand til Nor		Alle rundt 20pp lavere enn Nor på NærUbest, Urd og Viet rundt 25pp lavere enn Nor på NærBest, Tyr rundt 29pp lavere enn Nor på NærBest.		
BILDE-	BildNei> BildJa	Ja: Hypotesen holdbar for Nor.	Alle gruppene skårer bedre på BildJa enn BildNei, men bare signifikante bedre for Urd .		
	Forskjell?	Sign forskjell mellom Nor og de tre utvalgte gruppene på BildJa og BildNei	Ikke sign forskjell mellom noen av gruppene, verken på BildJa eller BildNei		
	Avstand til Nor		Urd ligger rundt 21,7 pp lavere enn Nor, Tyr og Viet ligger ca 23,5 pp fra Nor på BildJa, Alle gruppene ligger mellom 22,5 og 23,3 lavere enn Nor på BildNei.		

6.5.4 Konklusjon: utvalgte språkgrupper og ulike sett

Vi ser av tabellene at det er gruppen elever med norsk som morsmål som får resultater som er signifikant forskjellige fra de andre gruppene. Resultatene som de utvalgte gruppene får på de ulike settene, er forholdsvis jevne, og ingen av forskjellene er signifikant forskjellige. Det vil si at morsmålet til elevene ser ut til å spille en underordnet betydning når det gjelder å forstå de ulike settene som de metaforiske oppgavene er delt inn i. Heller ikke resultatet på de to settene som er dannet etter nivåene på strukturvariabelen, er signifikant forskjellig mellom de tre gruppene, selv om morsmålet deres har ulik struktur. Nå varierer det noe hvordan elevene fra de ulike språkgruppene fordeler seg på de tre kompetansegruppene og når elevene begynte i norsk skole, slik at vi ikke kan utelukke at dette påvirker resultatet (se tabell V6.16 i vedlegget). Men de tre språkgruppene har overraskende like gjennomsnittresultater.

6.6 Morsmålsspesifikk variabel

6.6.1 De utvalgte språkgruppene

En del av de metaforiske uttrykkene finnes bare på norsk, mens andre uttrykk finnes på et eller flere av de utvalgte språkene urdu/punjabi, tyrkisk og vietnamesisk. Derfor har jeg laget en morsmålsspesifikk variabel for hvert av språkene og de har nivåene 'finnes på morsmålet', 'usikker', 'finnes ikke på morsmålet'. Oppgavene er tilordnet disse nivåene etter gjennomgang av personer som har språkene som morsmål¹⁵⁹. Hypotesen er at de uttrykkene som ikke finnes på morsmålet, er vanskeligere enn dem som finnes, og at denne forskjellen er sterkest for de elevene som mener at de kan morsmålet best og de som mener de kan norsk og morsmålet like bra, mens den ikke gjør seg like gjeldende for elevene som mener at de kan norsk best (dette gjelder bare for Urdu/Punjabi-elevene, de andre gruppene har for få elever til å kunne deles inn slik)

¹⁵⁹ Se kapittel 5.3.1.

Tabell 6.46: Forventet vanskelighetsgrad på morsmålssettene: utvalgte språkgrupper.

Variabel involvert	Sett	Sett	Hypotese
Morsmålspesifikk Urd	finnes ikke i Urd	finnes i Urd	ikke i Urd > i Urd
Morsmålspesifikk Tyr	finnes ikke i Tyr	finnes i Tyr	ikke i Tyr > i Tyr
Morsmålspesifikk Vie	finnes ikke i Vie	finnes i Vie	ikke i Vie > i Vie

Tabell 6.47: Resultater på uttrykk med ekvivalens i morsmålet: utvalgte språkgrupper.

Elevgrupper	Skåre % alle oppg	Finnes i morsmålet			Finnes ikke i morsmålet		
		antall uttrykk	Resultat %	st.a	antall uttrykk	Resultat %	st.a
Urdu/punjabi n=61	65,5	13	69,6	17,2	14	60,4	21,1
Tyrkisk n=16	63,6	20	58,1	22,4	18	67,4	23,5
Vietnamesisk n=12	64,7	13	68,6	18,9	15	61,7	19,3
UrNBest n=21	74,0	13	77,3	13,4	14	68,4	19,2
UrNMmLik n=17	63,2	13	69,2	15,1	14	57,6	21,0
UrMmBest n=23	59,4	13	62,9	19,3	14	55,3	21,3

For elevene med urdu/punjabi som morsmål og elevene med vietnamesisk som morsmål ser det ut til at oppgavene som inneholder metaforiske uttrykk som finnes på morsmålet, er lettere enn dem som ikke inneholder metaforiske uttrykk som finnes på morsmålet. For å sjekke om hypotesen er holdbar for elevene med disse morsmålene, har jeg kjørt en parplantest. Jeg har også undersøkt de tre undergruppene med elever med urdu/punjabi som morsmål.

Tabell 6.48: Parplantest, uttrykk med og uten ekvivalens i morsmålet: utvalgte språkgrupper.

Elevgrupper	Tot oppg	Finnes i morsmålet				Finnes ikke i morsmålet			
		Resultater				Resultater			
		gj. skåre %	st. a	elever som skårer høyest på disse		gj. skåre %	st. a	elever som ikke skårer høyest på disse	
				antall	% av alle			antall	% av alle
Urd n=61	65,5	69,6	17,2	41	67,2	60,4	21,1	20	32,7
Vie n=12	64,7	68,6	19,0	8	66,7	61,7	19,3	4	33,3
UrNBest n=21	74,0	77,3	13,4	13	61,9	68,4	19,2	8	38,1
UrNMmLik n=17	63,2	69,2	15,1	13	76,5	57,5	21,0	4	23,5
UrMmBest n= 23	59,4	62,9	19,4	15	65,3	55,3	21,3	8	34,7

Parplantesten viser at blant elevene med urdu/punjabi som morsmål er det signifikant flere¹⁶⁰ som skårer rett på de uttrykkene hvor det finnes en ekvivalent uttrykksmåte på morsmålet, enn på de oppgavene hvor det ikke finnes en slik ekvivalens. Når elevene blir delt inn i kompetansegrupper, er det fortsatt flere elever i hver av gruppene som skårer rett på de oppgavene hvor det finnes ekvivalente uttrykk, men det er bare i NMmLik hvor forskjellen er signifikant positiv.

Selv om det også er flere som skårer høyere på oppgavene hvor det finnes ekvivalenter i morsmålet blant elevene med vietnamesisk som morsmål, er ikke denne forskjellen signifikant.

For elevene med tyrkisk som morsmål er det færre som skårer høyere på oppgavene med ekvivalente uttrykk på morsmålet.

Kommentar

Vi finner bare signifikante forskjeller på uttrykk med og uten ekvivalens i morsmålet for Urd-gruppen. Det kan være fordi de andre gruppene egentlig er veldig små, i Vie-gruppen er det bare 12 elever og i Tyr-gruppen er det 16. Dessuten er det en større andel som mener norsk er deres beste språk i disse gruppene, særlig i Tyr-gruppen hvor over halvparten er NBest-elever (se tabell 4.3). Gruppen med urdu/punjabi som morsmål er egentlig den eneste gruppen som er stor nok til å deles inn i undergrupper, og der finner vi at det bare er de elevene som mener de kan norsk og morsmålet like bra som skårer signifikant bedre. Dette er interessant. Vi kan anta at disse elevene har et godt nivå i morsmålet, slik at de kan kjenne til de ekvivalente uttrykkene. Dette vil sannsynligvis også gjelde MmBest-elevene. Samtidig har NMmLik-elevene, som gruppe, bedre nivå i norsk enn MmBest-gruppen og blir dermed i mindre grad hemmet i tolkningen av oppgavene på grunn av manglende norskferdigheter generelt, slik som MmBest-gruppen.

Nå kunne det være mulig at de metaforiske elementene som har ekvivalenter i urdu/punjabi, var enkle for elevene generelt. Jeg har derfor kvalitetssikret resultatene ved å se på hvordan de andre elevgruppene skårer på akkurat disse oppgavene. Det jeg finner, er at

¹⁶⁰ En ikke-parametrisk test viser at forskjellen er signifikant positiv, $p = 0,01$.

alle de andre morsmålsgruppene (det vil si elevene med norsk, tyrkisk, vietnamesisk og andre morsmål) i gjennomsnitt skårer høyere på de 13 oppgavene hvor det finnes ekvivalenter i urdu/punjabi sammenliknet med de 14 hvor det ikke finnes ekvivalenter, men forskjellen er ikke signifikant.

En av forklaringene på at elevene med tyrkisk som morsmål ikke finner oppgavene som har ekvivalente uttrykk i morsmålet lettere, kan være at det blant de tyrkiske elevene er flere som mener de kan norsk best enn i begge de andre utvalgte språkgruppene. Over halvparten av elevene med tyrkisk som morsmål plasserer seg i den gruppen (56, 3 %), men bare rundt en tredjedel av elevene med urdu/punjabi som morsmål (34,4%) plasserer seg der (se tabell 6.45). Dessuten er det altså usikkert om noen av dem har kurdisk bakgrunn, og da kan deres ferdigheter i tyrkisk muligens være svakere, jf kapittel 4.2.1.

6.6.2 De ulike Urd-elevene

Totalresultater

Som en kvalitetssikring av resultatene til de ulike kompetansegruppene har jeg foretatt de samme analysene bare med elevene med urdu/punjabi som morsmål. Det vil si at jeg har sett på resultatene på hele oppgavesettet og på resultatene på de ulike settene. De tre kompetansegruppene kalles UrNBest (21 elever), UrNMmLik (17 elever) og UrMmBest (23 elever).

Når vi sammenlikner resultatene på de ulike undergruppene med elever basert på egenvurdering av språkferdighet, finner vi at resultatene for Urd-gruppen samlet så å si er identisk med resultatene for UrNMmLik for ordutvalget og at de ligger litt høyere for UrNBest og litt lavere og UrMmBest. For metaforutvalget er resultatet for Urd-elevene samlet litt høyere enn for UrNMmLik, men fortsatt ligger UrNBest høyest og UrMmBest lavest. Dette vil si at den generelle rekkefølgen er like tydelig her.

Forskjellene mellom elevene med norsk som morsmål og hver av undergruppene av urdu/punjabi-elever er signifikante når det gjelder resultater på ordutvalget og

metaforutvalget¹⁶¹. Ellers er det også signifikante forskjeller mellom UrNBest og UrMmBest på ordutvalget og metaforutvalget og mellom UrNBest og UrNMmLik på metaforutvalget (ikke ordutvalget).

Tilsvarende resultater for resten av minoritetselvene, det vil si LinMin minus Urd/Pun-elevene er ført opp i kolonnen helt til høyre i tabell V6.17 i vedlegget. Når vi sammenlikner skårene for de tre undergruppene på de tre testene mellom Urd-elevene og resten, ser vi at forskjellen er relativt liten på ordutvalget og på metaforutvalget, men at NBest-elevene er noe svakere og at MmBest-elevene er noe sterkere i Urd-gruppene.

Resultater på de ulike settene

Jeg har så gått gjennom de ulike settene og sett på resultatene til de tre undergruppene med Urd-elever. Heller ikke disse resultatene avviker i særlig grad fra resultatene for minoritetselvene totalt. Nå er det verdt å merke seg at over 1/3 av elevene fra språklige minoriteter har urdu/punjabi som morsmål, slik at denne gruppen nok påvirker hovedresultatet i en viss grad. Men sammenlikner vi resultatene til Urd-elevene med resten av elevene fra språklige minoriteter, (se siste kolonne i tabell V6.17 i vedlegget), ser vi at gjennomsnittsskåren på metaforutvalget og ordutvalget for Urd-elever og resten er svært like, også når elevene er delt inn i kompetansegrupper. Totalt har Urd-elevene litt lavere skåre enn resten av minoritetselvene, men denne forskjellen er ikke signifikant.

Kommentar til resultatene for Urd-elevene

Det ser altså ut til at resultatet for de ulike kompetansegruppene ikke påvirkes av at det er elever med ulike morsmål involvert. Når vi sammenlikner resultatene til elevene med urdu/punjabi som morsmål med resten av minoritetselvene, blir forskjellen mellom de ulike kompetansegruppene omtrent den samme. Siden det er så mange språkgrupper involvert og flere av dem inkluderer få elever, vil fordelingen av dem på de ulike kompetansegruppene nødvendigvis være ujevn (fordelingen ble vist i tabell 4.3), men det ser altså ikke ut som om elevens morsmål er noen avgjørende faktor.

¹⁶¹ Se tabell V6.21 i vedlegget

6.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert ulike elevgruppers gjennomsnittsskåre på oppgavetyperne som helhet og på ulike inndelinger av metaforutvalget som danner forskjellige sett. Målet har vært å finne interessante og konsistente forskjeller mellom de ulike elevgruppene totalt og på de ulike settene. Elevene fra språklige minoriteter er blitt delt inn i tre kompetansegrupper etter hvilket svar de gir på spørsmålet om hvilket språk de mener de kan best, og gjennomsnittsskårene for de ulike kompetansegruppene sammenliknes. Elevene er også delt inn i prestasjonsgrupper på to ulike grunnlag, det ene på grunnlag av skåren på ordutvalget og det andre på grunnlag av skåren på metaforutvalget, og fordelingen av elever fra de ulike kompetansegruppene i disse prestasjonsgruppene er presentert. Elevene er også delt inn i grupper etter hvorvidt de nevnte norsk som ett av språkene i hjemmemiljøet eller ikke, og i grupper etter om de startet i norsk skole i 1.klasse eller senere.

Det viser seg at elevgruppen med norsk som morsmål skårer høyere enn elevene fra språklige minoriteter både samlet og inndelt i de tre kompetansegruppene. Minoritetselevens skåre følger stort sett det jeg kaller den generelle rekkefølgen, det vil si at elevene som mener at norsk er det språket de kan best, skårer høyest blant kompetansegruppene, elevene som mener at de kan norsk og morsmålet like godt, skårer deretter og elevene som mener de kan morsmålet best, har lavest skåre. Dette gjelder både på ordutvalget, metaforutvalget og på ulike sett som jeg har delt metaforutvalget inn i.

Når det gjelder fordelingen av elevene fra de tre kompetansegruppene i prestasjonsgruppene, er det overvekt av NBest-elevne både på OrdHøy og på Methøy og en overvekt av MmBest på OrdLav og MetLav. NMmLik fordeler seg jevnt på de tre Ord-gruppene, men det er en overvekt av dem på MetMel-gruppen. Men det er noen NBest-elever som overraskende hører til OrdLav-gruppen og noen til MetLav-gruppen, og seks av dem hører til begge Lav-gruppene. Det viser seg også at 12 elever fra MmBest hører til i begge Høy-gruppene.

Når det gjelder bruk av språk i hjemmet, nevner alle at de bruker morsmålet og nesten 90 % at de bruker norsk. Det var ingen signifikante forskjeller på skåren mellom de som opplyste at de brukte norsk i hjemmet, og de som ikke nevnte norsk. 80 % av elevene startet i

norsk skole i 1. klasse, og denne gruppen skårer signifikant høyere enn de som startet i 2. klasse eller senere.

I tillegg er resultatene for elevene med tre utvalgte morsmål – urdu/punjabi, tyrkisk og vietnamesisk – lagt fram. Elevene fra de utvalgte språkgruppene viser seg å ha svært jevne skårer i gjennomsnitt, både totalt og på de ulike settene. Jeg har også sammenliknet gjennomsnittsskåren elevene fra disse språkgruppene har på oppgaver som inneholder metaforiske uttrykk som finnes på morsmålet, med gjennomsnittsskåren på dem som ikke finnes på morsmålet. Bare blant elevene med urdu/punjabi som morsmål er det signifikant flere som skårer rett på de oppgaver med uttrykk som finnes på morsmålet, ikke blant elevene fra de to andre språkgruppene.

En nærmere oppsummering av resultatene på settene er allerede gjort i 6.4.10 og en nærmere diskusjon av de ulike elevgruppene kommer i kapittel 9.

Kapittel 7 Elevgrupper – Skåre på enkeltoppgaver

7.1 Innledning

I dette kapittelet er det resultatet på de enkelte oppgavene som står i fokus. Jeg starter med å se på resultatene fra ordutvalget, det vil si fra den første delen av testen, hvor det er den konkrete forståelsen av ordene det er spørsmål etter. Resultatene fra de ulike gruppene blir sammenliknet, og oppgavene med lavest og høyest **rettsvarsprosent** blir trukket fram, det vil si andelen elever i hver gruppe som har klart de enkelte oppgavene. Siden disse ordene er de samme som brukes i metaforutvalget – hvor de kan forekomme alene eller som del av et uttrykk – sammenlikner jeg enkeltelevers resultater på oppgaver med samme ord i ordutvalget og i metaforutvalget. Jeg ønsker å se om det er noen sammenheng mellom elevens skåre på oppgaver med bokstavelig og metaforisk betydning av samme ord.

Deretter sammenlikner jeg resultatet på enkeltoppgaver på ulike måter. Jeg starter med å se på hvilke oppgaver som har størst prosent 'ikke besvart' og hvilke som har størst prosent med flere svar, det vil si de oppgavene hvor det er tydelig at elevene har vært usikre.

Metaforoppgavene blir rangert etter hvor stor prosent av elevene som har besvart dem rett. Det blir én **rangering** for elevene med norsk som morsmål, og én hovedrangering for elevene fra språklige minoriteter. Hver av kompetansegruppene og prestasjonsgruppene har også sin rangering, men disse bruker jeg mest som kontroll av de andre resultatene. Så ser jeg nærmere på de syv oppgavene som har høyest rang og de syv som har lavest rang, altså **topp- og bunnoppgavene** i de to hovedgruppene, det vil si jeg undersøker hvilke nivåer disse oppgavene har på de forskjellige variablene jeg har delt dem inn i.

Rangen sier bare noe om den innbyrdes vanskelighetsgraden til oppgavene for de enkelte gruppene, og den er misvisende i forhold til hvor mange oppgaver elevene i en gruppe klarer, eller har problemer med. Derfor sammenlikner jeg rettsvarsprosenten som de enkelte oppgavene har fått. Dette har jeg gjort for de ulike elevgruppene. Denne rettsvarsprosenten indikerer hvor lett eller vanskelig oppgaven er for gruppen som helhet.

En sammenlikning av oppgavenes rang og rettsvarsprosent gir meg så en foreløpig inndeling i lette og vanskelige oppgaver. Men for å komme fram til den endelige inndelingen må det vurderes om forskjellene er signifikante mellom ulike grupper. Etter denne vurderingen kommer jeg fram til noen **interessante** oppgaver, og disse blir delt inn i kategorier etter om de er **lette** eller **vanskelige** for alle eller bare for noen grupper.

Jeg undersøker også hvilken forskjell det er på rettsvarsprosenten på hver enkelt oppgave mellom de ulike kompetansegruppene og elevene med norsk som morsmål, slik at jeg får et mål som kalles **avstanden til Nor**. Jeg rangerer oppgavene etter denne avstanden.

Dernest ser jeg på hvilke **feilalternativer** elevene har valgt, for å se om elevene i de ulike gruppene favoriserer det samme alternativet. Dette gjør jeg bare for de oppgavene som jeg har valgt ut som interessante og som er vanskelige for noen grupper.

Til slutt i dette kapittelet snevrer jeg inn fokuset helt og ser på en utvalgt del med metaforiske uttrykk for en utvalgt gruppe elever. Oppgavene hører til begrepsmetaforene ENIG ER SAMLOKALISERING og Å FORSTÅ ER Å SE, og jeg skiller ut elevene med urdu/punjabi som morsmål i denne studien. For å kvalitetssikre disse resultatene snevrer jeg i tillegg inn elevmassen og tar bare med de elevene som ikke har ekstremskårer på mønstergjenkjenningstesten. Men aller først tar jeg for meg resultatene på oppgavene i ordutvalget.

7.2. Resultater på ordutvalget

I kapittel 4.4.1 nevnte jeg at ordutvalget bestod av 31 oppgaver hvor hensikten var

- å gi elevene en skåre for forståelse av et knippe ord i norsk
- å teste om elevene forstår den bokstavelige betydningen av ordene som inngår i de metaforiske uttrykkene

I disse oppgavene er ordene presentert i en sammenheng hvor de har bokstavelig betydning. I oppgavene er det både beskrivelser av ordets betydning i en gitt kontekst (jf. 13 *Et skritt* er

avstanden mellom føttene når vi går¹⁶²) og spørsmål om referentens funksjon (jf 14 *Lys* hjelper oss til å se om noe har farge). Vi skal nå se nærmere på hvilke av ordene de ulike elevgruppene behersker, og hvilke de har vanskeligheter med.

7.2.1 Elever med norsk som morsmål

Som vi så av tabell 6.1, har ikke elevene med norsk som morsmål problemer med forståelsen av de 31 oppgavene som inngår i ordutvalget. Gjennomsnittskåren er 30 (det vil si bare én feil), over 45 % av elevene har alt rett. Det er bare 10 elever som har en skåre på 27 eller lavere¹⁶³ (se vedlegg tabell V6.1).

Oppgaver med høyest rettsvarsprosent

Det er fem oppgaver hvor samtlige elever velger rett alternativ, det er oppgave (11) *sprekke*, (14) *lys*, (15) *nær*, (16) *gripe* og (31) *medalje*. I tillegg er det tre oppgaver – (6) *ryke*, (20) *brenne*, (21) *verdifull* – hvor bare én elev har valgt feil, og det er tre oppgaver – (8) *tråkke*, (19) *pinne*, (30) *flamme* – hvor bare to elever har valgt feil. De 10 elevene med lavest skåre har valgt rett alternativ på 14 av oppgavene. I tillegg til de fem oppgavene hvor samtlige elever har valgt rett, gjelder dette oppgavene (6) *ryke*, (20) *brenne*, (21) *verdifull*, (19) *pinne*, (30) *flamme*, (17) *spor*, (25) *fyr* (23) *ekteskap*, (10) *skyte*. Det er følgelig svært mange av ordene som ikke byr på noen problemer for elevene med norsk som morsmål.

Oppgaver med lavest rettsvarsprosent

De tre oppgavene med lavest rettsvarsprosent er oppgave (1), (5) og (2) hvor mellom 19 og 40 elever velger feil alternativ. Men det vil allikevel si at for alle oppgavene velger over 80 % av elevene rett alternativ.

¹⁶² Testordet er kursivert og svaralternativet (det rette) er understreket.

¹⁶³ Disse elevene kalles Nor10Lav i diagram 7.1.

Tabell 7.1: Tre oppgaver fra ordutvalget hvor flest Nor-elever velger feil alternativ.

Nr	Ord	Nor-elevene (n=230)			
		% rett	rang	antall elever rett	feilsvar
1	slør	91,7	29	211 elever alt c. <i>et tynt tøyestykke</i>	alt. a. <i>'en slags hatt'</i> (16 elever), andre alt. 3 elever
5	sveise	89,6	30	206 elever alt d. <i>å sette skjermdele sammen</i>	alt. c. <i>'rette ut skjermen'</i> (12 elever), andre alt. 12 elever
2	bryte	82,6	31	190 elever alt d. <i>å brette</i>	alt c. <i>'rive i småbiter'</i> (32 elever), andre alt. 8 elever

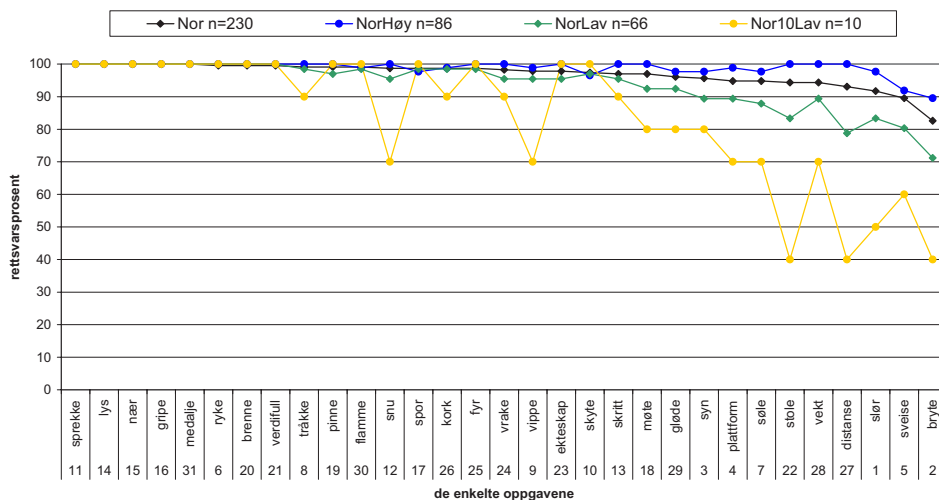
I oppgave (1) *slør* og oppgave (2) *bryte* er det ett feilsvar som peker seg ut, mens i oppgave (5) *sveise* er feilsvarene noe mer spredt. Dette kan tyde på at alternativ a. i oppgave (1) og alternativ c. i oppgave (2), kan være villedende. Men siden rettsvarsprosenten er på henholdsvis 81,7 % og 82,6 % i de to nevnte oppgavene, vil jeg allikevel ikke konkludere slik.

Sammenlikning mellom ulike grupper elever med norsk som morsmål

For ytterligere å kunne sammenlikne de enkelte oppgavene har jeg delt elevene med norsk som morsmål inn etter forskjellige kriterier og sammenliknet gruppens rettsvarsprosent på disse oppgavene, se diagram 7.1. De er sortert etter rettsvarsprosenten for elevene med norsk som morsmål totalt, det vil si Nor.

Vi ser at den eneste oppgaven som skiller seg ut for Nor-elevene generelt, er oppgave (2) *bryte*. På denne oppgaven har 82,6 % av elevene svart rett. Denne oppgaven er det også færrest elever etter alle inndelingene som har klart. Prosentandelen av elever som har valgt rett alternativ på denne oppgaven, er imidlertid relativt høy i alle gruppene. Også i den svakeste tredjedelen av Nor-elevene, NorLav, har 71,2 % av elevene klart oppgaven. Oppgaven kan derfor ikke uten videre karakteriseres som misvisende. Fire av de ti svakeste elevene har valgt rett alternativ på denne oppgaven og på to andre oppgaver (27) *distanse* og (22) *stole*. Oppgave (27) *distanse* er blant de fem oppgavene med lavest rettsvarsprosent hos Nor, men siden denne er på 90,3 %, kan vi ikke regne oppgaven som vanskelig. (22) *stole* har en enda høyere rettsvarsprosent (94,3 %).

Diagram 7.1: Rettsvarsprosent på ordutvalget: elever med med norsk som morsmål, inndelt etter forskjellige kriterier



Nor = alle elevene med norsk som morsmål, n = 230

NorHøy = den tredjedelen av elevene som har høyest skåre på metaforutvalget, n = 86

NorLav = den tredjedelen av elevene som har lavest skåre, n = 66

Nor10Lav = de 10 elevene med lavest skåre, n=10

Kommentar ordutvalget: elever med norsk som morsmål

Siden rettsvarsprosenten er så høy, kan vi konkludere med at oppgavene er for enkle til å differensiere mellom elevene med norsk som morsmål. Vi får bare skilt ut dem med svakest prestasjon. Men dette var heller ikke hovedhensikten med disse oppgavene, de ble derimot laget for å undersøke om den bokstavelige betydningen av ordene som inngikk i metaforutvalget, var kjent for 15-åringer, noe som altså ble bekreftet for elevene med norsk som morsmål.

Det er egentlig ingen oppgaver som skiller seg ut som spesielt vanskelige for elevene med norsk som morsmål. På den oppgaven hvor feilsvarsprosenten er høyest, oppgave (2) *bryte*, hvor 40 elever velger feil, velger de fleste elevene samme alternativ (alternativ c. *rive i småbiter*), eventuelt unnlater å svare. Siden over 80 % av elevene med norsk som morsmål velger rett svaralternativ, vil jeg allikevel ikke konkludere med at denne oppgaven er dårlig

formulert. Det er heller ikke noen oppgaver som skiller seg ut som spesielt vanskelige bare for de svakeste av elevene. De fire oppgavene – (2) *bryte*, (27) *distanse*, (22) *stole*, (1) *slør* – som maksimum fem av de ti elevene med svakest skåre har klart, er også blant de seks oppgavene med lavest rettsvarsprosent totalt, selv om de der altså har en langt høyere rettsvarsprosent.

7.2.2 Elever fra språklige minoriteter

Vi så i tabell 6.1 at elevene fra språklige minoriteter hadde en gjennomsnittsskåre på ordutvalget på 26,5 av 31 mulige. En inndeling av elevene i kompetansegrupper etter det språket elevene mente de kunne best, gir resultater som følger den generelle rekkefølgen (se 6.3.1). NBest-elevene har høyest gjennomsnittsskåre (28,4), NMmLik-elevene kommer i midten (26,8) og MmBest-elevene skårer lavest (24,0).

Oppgaver med høyest rettsvarsprosent

De tre oppgavene der de fleste minoritetselvene har valgt riktige alternativ, vises i tabell 7.2. Vi ser at alle undergruppene har disse oppgavene blant de fem oppgavene med høyeste rettsvarsskåre, den laveste rangen (r) er fem.

Tabell 7.2: Oppgaver fra ordutvalget hvor flest LinMin velger rett alternativ: ulike kompetansegrupper.

Nr	Ord	LinMin n = 170			NBest n = 70			NMmLik n = 44			MmBest n = 56		
		riktig svar		r	riktig svar		r	riktig svar		r	riktig svar		r
		%	antall		%	antall		%	antall		%	antall	
20	brenne	99,4	169	1	100	70	1	100	44	1	98,2	55	1
25	fyr	97,6	166	2	100	70	1	97,7	43	2	94,6	53	2
21	verdifull	97,1	165	3	100	70	1	97,7	43	2	92,9	52	5

Blant NBest-elevene og NMmLik-elevene er det flere oppgaver hvor alle har valgt det rette alternativet (4 oppgaver for NBest og 1 oppgave for NMmLik) eller bare én eller to elever har valgt feil, (8 oppgaver for NBest og 11 oppgaver for NMmLik) se i tabell V7.1 i vedlegget.

I tabell 7.3 vises de oppgavene hvor flest elever har valgt riktig alternativ i OrdHøy- og OrdLav-gruppen.

Tabell 7.3: Oppgaver fra ordutvalget hvor flest LinMin-elever velger rett alternativ: ulike prestasjonsgrupper.

Nr	Ord	LinMin n = 170			OrdHøy n = 76			OrdLav n = 50		
		rett svar		rang	rett svar		rang	rett svar		rang
		antall	%		antall	%		antall	%	
20	brenne	169	99,4	1	76	100	1	49	98,0	1
25	fyr	166	97,6	2	76	100	1	46	92,0	2
21	verdifull	165	97,1	3	76	100	1	45	90,0	4
10	skyte	164	96,5	4	76	100	1	46	92,0	2
14	lys	164	96,5	4	76	100	1	44	88,0	6
15	nær	164	96,5	4	76	100	1	45	90,0	4

Vi ser at de tre oppgavene hvor flest LinMin-elever har valgt rett alternativ, også er på topp i prestasjonsgruppene. I OrdHøy-gruppen er det 14 oppgaver hvor alle har valgt rett alternativ. I tillegg til de seks oppgavene vist over i tabell 7.3, er dette (8) *tråkke*, (23) *ekteskap*, (31) *medalje*, (17) *spor*, (30) *flamme*, (18) *møte*, (26) *kork*, (24) *vrake*.

Det er én oppgave hvor alle de ti minoritetselevene med lavest skåre på ordutvalget, velger rett alternativ. Det er oppgave (20) *brenne*. Bare én av disse elevene har valgt feil alternativ på oppgave (10) *skyte* og én elev på (14) *lys*.

Oppgaver med lavest rettsvarsprosent

De oppgavene hvor flest elever fra språklige minoriteter velger feil alternativ, vises i tabell 7.4. Det er de samme oppgavene som kommer på de tre laveste plassene for gruppene LinMin, NBest og NMmLik, riktignok med rokkeringer av plassene. Hos gruppe MmBest er det oppgave (7) *søle* som har nest laveste rangering (rang 30).

Tabell 7.4: Oppgaver fra ordutvalget hvor flest LinMin-elever velger feil alternativ: ulike kompetansegrupper.

Nr	Ord	LinMin			NBest			NMmLik			MmBest		
		rett svar		r	rett svar		r	rett svar		r	rett svar		r
		antall	%		antall	%		antall	%		antall	%	
27	distanse	107	62,9	29	54	77,1	29	24	54,5	30	29	51,8	29
2	bryte	104	61,2	30	48	68,6	30	26	59,1	29	30	53,6	28
5	sveise	77	45,3	31	36	51,4	31	18	40,9	31	23	41,1	31

I tabell 7.5 vises oppgavene med lavest rettsvarsprosent for de to prestasjonsgruppene, OrdHøy og OrdLav.

Tabell 7.5: Oppgaver fra ordutvalget hvor flest LinMin-elever velger feil alternativ: ulike prestasjonsgrupper.

Nr	Ord	LinMin			OrdHøy n = 76			OrdLav n =50		
		rett svar		r	rett svar		r	rett svar		r
		antall	%		antall	%		antall	%	
4	plattform	135	79,4	25	68	89,5	29	33	66,0	21
7	søle	117	68,8	28	70	92,1	27	17	34,0	29
27	distanse	107	62,9	29	70	92,1	28	9	18,0	31
2	bryte	104	61,2	30	59	77,6	30	17	34,0	29
5	sveise	77	45,3	31	50	65,8	31	13	26,0	30

Vi ser at oppgave (4) *plattform* har en lavere rang for OrdHøy-elevene enn for OrdLav-gruppen, men siden denne oppgaven har en mye høyere rettsvarsprosent, er dette uvesentlig.

Når vi ser på resultatene til de ti elevene fra språklige minoriteter som har lavest skåre på ordutvalget, finner vi to oppgaver hvor ingen av disse elevene velger rett alternativ, nemlig (7) *søle* og (27) *distanse*. Det er også to oppgaver hvor bare én elev velger rett, nemlig (1) *slør* og (6) *ryke*.

Sammenlikning mellom ulike grupper elever fra språklige minoriteter

For å sammenlikne vanskelighetsgraden til de enkelte oppgaver har jeg laget et diagram over rettsvarsprosenten til elevene fra språklige minoriteter delt inn etter kompetansegruppene i diagram 7.2 og etter forskjellige kriterier i diagram 7.3. Resultatene er sortert etter fallende rettsvarsprosent for LinMin-gruppen.

Diagram 7.2 Rettsvarsprosent på de ulike oppgavene i ordutvalget: ulike kompetansegrupper

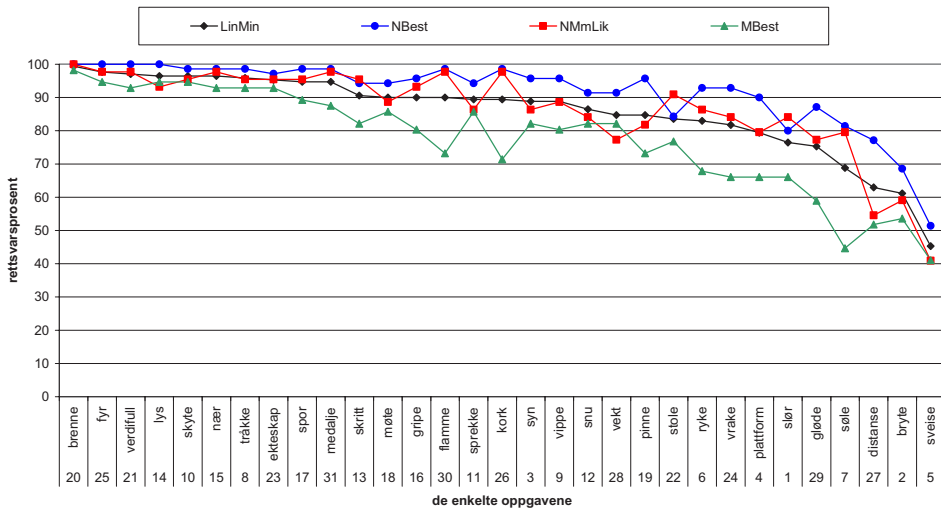
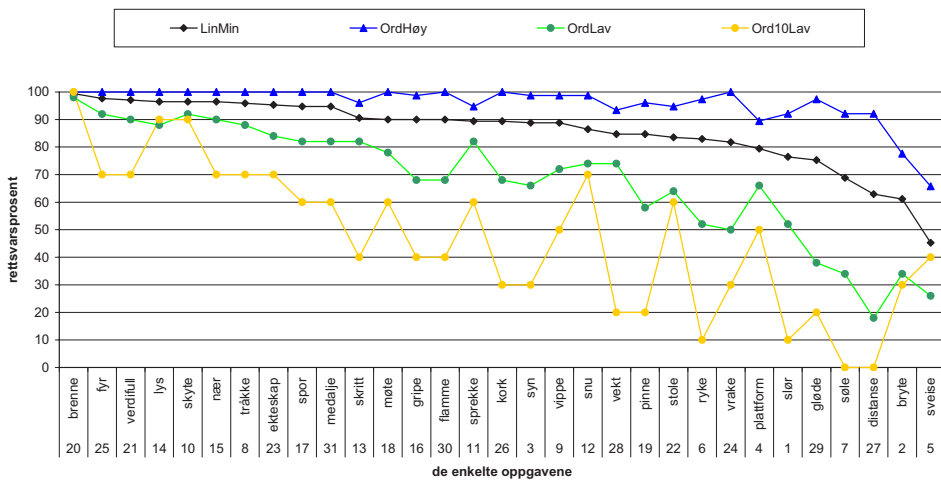


Diagram 7.3: Rettsvarsprosent på de ulike oppgavene i ordutvalget: minoritets elever inndelt etter forskjellige kriterier.



LinMin = alle elevene fra språklige minoriteter, n=170

NBest = de som mener de kan norsk best, n = 70

NMmLik = de som mener de kan norsk og morsmålet like godt, n = 44

MmBest = de som mener de kan morsmålet best, n = 56

OrdHøy = den tredjedelen av elevene som har høyest skåre, n= 76

OrdLav = den tredjedelen av elevene som har lavest skåre, n= 50

Ord10Lav = de 10 elevene med lavest skåre, n = 10

Kommentar ordutvalget: elever fra språklige minoriteter

Når vi sammenlikner skårene til ulike grupper LinMin-elever, finner vi store likheter med hensyn til hvilke ord som har den høyeste rettsvarsprosenten blant alle gruppene. Alle gruppene har følgende åtte ord blant de ti ordene med høyest rettsvarsprosent: (20) *brenne*, (10) *skytte*, (25) *fyr*, (15) *nær*, (21) *verdifull*, (8) *tråkke*, (17) *spor*, (31) *medalje*. Derimot er forskjellen større når det gjelder ordene med lavest rettsvarsprosent. Det er imidlertid fem ord som går igjen i alle gruppene. Det er (2) *bryte*, (27) *distanse*, (1) *slør*, (7) *søle*, og (5) *sveise* (den sistnevnte forekommer riktignok ikke hos de 10 elevene med lavest skåre).

Det er knapt en fjerdedel av elevene (bare 40 elever) som når opp til gjennomsnittsskåren (altså kun én feil) til elevene med norsk som morsmål. Av disse mener

- ca $\frac{3}{4}$ at de kan norsk best (27 elever)
- ca $\frac{1}{8}$ at de kan begge språkene like godt (6 elever)
- ca $\frac{1}{8}$ at de kan morsmålet best (7 elever).

28 elever (16,5%) har en skåre på 22 og under, det vil si under Nor-elevenes minimumsskåre. Av disse mener

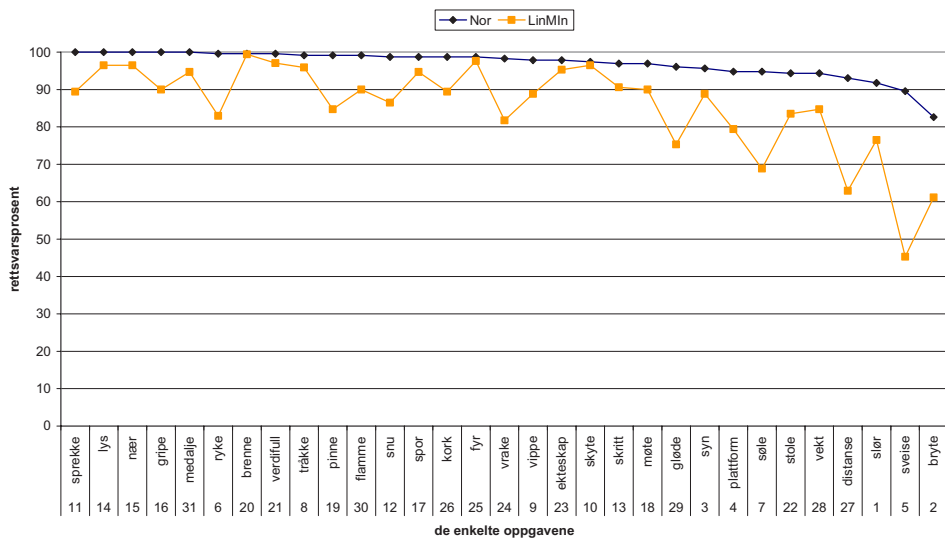
- knapt $\frac{1}{6}$ at de kan norsk best (4 elever)
- drøyt $\frac{1}{6}$ at de kan begge språkene er like godt (5 elever)
- drøyt $\frac{2}{3}$ at de kan morsmålet best (19 elever)

7.2.3 Sammenlikning mellom elever med norsk som morsmål og elever fra språklige minoriteter

Elevene med norsk som morsmål har ikke problemer med oppgavene i ordutvalget. Bildet er derimot noe annerledes når det gjelder elevene fra språklige minoriteter, hvor enkelte elever har lav skåre. Men i store trekk er det de samme oppgavene som elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoriteter samlet velger feil alternativ på. Blant de sistnevnte elevene er det imidlertid en mindre andel som velger rett.

Forskjellen mellom Nor-elevene og LinMin-elevene er ikke signifikant for fem av oppgavene, det er på oppgavene (20) *brenne*, (10) *skyte*, (25) *fyr*, (21) *verdifull* og (23) *ekteskap*. Det er de fire oppgavene med høyest rettsvarsprosent hos LinMin og (23) *ekteskap* som har rang 8. Alle oppgavene har en rettsvarsprosent hos LinMin på over 95 %. De oppgavene hvor det er størst forskjell mellom de to gruppene, er oppgavene (29) *gløde*, (2) *bryte*, (7) *søle*, (27) *distanse* og (5) *sveise*, men alle disse er blant de oppgavene hvor det er færrest elever som har svart rett i begge gruppene (selv om rettsvarsprosenten hos Nor er over 90 % for alle unntatt oppgavene (5) *sveise* og (2) *bryte*). Det er med andre ord slik at oppgavene som har lavest rettsvarsprosent hos elevene med norsk som morsmål, også har lavest rettsvarsprosent hos elevene fra språklige minoriteter og i tillegg har disse stor sett størst avstand til Nor-elevene. Men det er noen unntak. Blant de 11 oppgavene som rangeres høyest og altså ser ut til å være helt uproblematisk for Nor-elevene, hvor det er maksimum to av elevene som har valgt feil alternativ, er det fem oppgaver – oppgavene (16) *gripe*, (11) *sprekke*, (6) *ryke*, (30) *flamme* og (19) *pinne* – der mellom 10 % og 18 % av elevene fra språklige minoriteter velger feil. Vi kan ikke si at disse oppgavene er vanskelige for LinMin-elevene, men de er ikke helt uproblematisk heller. Forskjellen mellom Nor og LinMin er illustrert i diagram 7.4. Oppgavene er rangert etter fallende skåre for Nor-elevene.

Diagram 7.4: Rettsvarsprosent på de ulike oppgavene i ordutvalget: Nor og LinMin



Elevene som mener at norsk er deres beste språk, har langt på vei den samme rangeringen av oppgavene som elevene med norsk som morsmål (se diagram 7.2). For 10 av oppgavene skårer Nor signifikant høyere enn NBest-elevene. Det gjelder oppgavene (1) *slør*, (2) *bryte*, (5) *sveise*, (6) *ryke*, (7) *søle*, (11) *sprekke*, (12) *smu*, (22) *stole*, (27) *distanse*, (29) *gløde*. For 5 av oppgavene skårer imidlertid NBest-gruppen likt eller litt høyere enn de norske, men forskjellen er ikke signifikant. Det gjelder oppgavene (25) *fyr*, (10) *skyte*, (20) *brenne*, (14) *lys* og (21) *verdifull*.

Elevene som mener at morsmålet er deres beste språk, skiller seg ikke ut blant LinMin-elevene når det gjelder hvilke oppgaver flest elever har valgt rett alternativ til.

Når vi ser på resultatene til de 10 elevene som har lavest ordskåre, finner vi at de færreste av disse elevene skårer rett på oppgavene (1) *slør*, (27) *distanse*, (6) *ryke*, og (7) *søle*. De to førstnevnte oppgavene har lavest rettsvarsprosent både hos Nor- elevene og LinMin-elevene generelt, (7) *søle* har lav rettsvarsprosent hos LinMin-elevene, mens (6) *ryke* er blant de oppgavene med høyest rettsvarsprosent hos Nor (rang 6, bare én elev har svart feil) og rang 23 hos LinMin generelt. Altså ser det ut til at *ryke* skiller seg ut som vanskelig bare for dem med lavest skåre.

7.3 Ordutvalget og metaforutvalget

7.3.1 Innledning

Hvordan er så forholdet mellom forståelsen av et metaforisk ord eller uttrykk og forståelsen av den konkrete betydningen av de samme ordene? Er det slik at de elevene som har valgt det rette alternativet på flervalgsoppgavene i oppgavene med metaforiske ord og uttrykk, også har valgt det rette alternativet når det samme ordet (eller de samme ordene) opptrer i en ikke-figurlig betydning? Jeg vil sammenlikne besvarelsene på oppgavene med samme ord brukt med metaforisk og konkret betydning hos enkeltelevene for å se om dette er tilfelle.

Vi så tidligere at de norske elevene i gjennomsnitt hadde kun én oppgave feil av de 31 oppgavene på ordutvalget, og kunne derfor konkludere med at disse ordene var kjent for denne aldersgruppen. Siden disse ordene er hentet fra ordene og uttrykkene i metaforutvalget,

kan vi derfor slå fast at de norske elevene som gruppe stort sett forstår den bokstavelige betydningen av disse ordene. Hvis de svarer feil på oppgavene med metaforisk betydning, må det altså være fordi de ikke forstår den metaforiske betydningen, eller fordi oppgaven er dårlig laget. Den samme konklusjonen kan sannsynligvis også trekkes for den ene av de tre undergruppene med minoritetselever, NBest, som i snitt hadde 2,6 ord feil. De andre undergruppene hadde i snitt 4,2 og 7 feil på ordutvalget, og skåren på de enkelte uttrykkene kan ses i forhold til skåren på det samme ordet i ordutvalget.

7.3.2 Forholdet mellom forståelse av bokstavelig og metaforisk betydning av samme ord

For 29 av de 50 metaforoppgavene finnes det én korresponderende oppgave i ordutvalget. Der er altså elevenes forståelse av den konkrete betydningen til ett av ordene i den metaforiske varianten er undersøkt. For tre oppgaver er to ord undersøkt¹⁶⁴. Det er først og fremst forståelsen av leksemet eller (noen av) leksemene i det metaforiske elementet som er undersøkt, men for oppgave (34) *Å stole blindt på* er forståelsen av ett annet leksem fra oppgavestammen (*stole*) undersøkt. Resten av de 50 metaforiske oppgavene inneholder ord som elevene antas å kunne, se kapittel 4.4.2. La meg eksemplifisere dette:

Stammen i oppgave (54) lyder: 'Å *vrake* kjæresten vil si...'. I dette tilfellet ble det laget en egen oppgave som undersøker elevens forståelse av den konkrete betydningen av leksemet *vrake* som går ut på at man vraker et objekt, nemlig oppgave (24) 'Når vi *vraker* noe, vil vi' og alternativene er a. *ha det*, b. *male det*, c. *kaste det*, d. *spise det*. Det foreslås altså flere alternative handlinger som passer til et objekt.

I forbindelse med oppgave (58) 'At Per er *i fyr og flamme*' er elevens forståelse av begge leksemene *fyr* og *flamme* undersøkt. I forbindelse med oppgave (63) 'At noen *holder fast på* en forklaring' er ikke elevens forståelse av leksemene undersøkt.

Spørsmålet blir altså om de elevene som svarer feil på oppgavene i ordutvalget, også svarer feil på de korresponderende oppgavene i metaforutvalget.

¹⁶⁴ I to av oppgavene hører begge ordene til det metaforiske elementet. Det gjelder (51) *At Per er i fyr og flamme* hvor både *fyr* og *flamme* er undersøkt og (58) *Å vippe noen av pinnen* hvor både *vippe* og *pinne* er undersøkt. I (44) *Å bryte ut av ekteskapet* er riktignok både *bryte* og *ekteskap* undersøkt, men her inngår bare *bryte* i det metaforiske elementet.

Elever med norsk som morsmål

Siden elevene med norsk som morsmål skårer høyt på ordutvalget, er det få oppgaver hvor vi kan se om mangel på forståelse av den metaforiske betydningen, kan skyldes mangel på forståelse av den ikke-figurlige betydningen¹⁶⁵.

Av de 32 metaforiske oppgavene hvor også ett eller to av ordene er testet i ordutvalget, (til sammen 35 kombinasjoner) er det 27 oppgaver hvor det finnes elever som velger feil alternativ på oppgaven med den bokstavelige betydningen. Dette vises i tabell 7.6. Blant disse oppgavene er det

- a) 16 oppgaver hvor det er noen elever som også velger feil alternativ på oppgaven med den metaforiske betydningen (se kolonne merket a i tabell 7.6)
- b) 23 oppgaver hvor det er noen elever som velger riktig alternativ på oppgaven med den metaforiske betydningen selv om de har valgt feil alternativ på oppgaven med den bokstavelige betydningen (se kolonne merket b i tabell 7.6)

Når vi ser videre på disse 27 oppgavene og sammenlikner fordelingen av a) og b), finner vi at det i 24 av oppgavene er flere elever som velger rett alternativ på oppgaven i metaforutvalget enn det er som velger feil alternativ. I bare to oppgaver – oppgave (40) og oppgave (68) – er det flere elever som velger feil alternativ på den metaforiske oppgaven. I oppgave (40) *kommer deg i møte i en diskusjon* har alle de syv elevene som har valgt feil alternativ på oppgaven i ordutvalget, også valgt feil på oppgaven med den metaforiske betydningen. I oppgave (68) *snu saken på hodet* er det tre elever som har valgt feil på oppgaven i ordutvalget, og to av disse har også valgt feil på oppgavene i metaforutvalget og én elev har valgt rett.

¹⁶⁵ Eventuelt kan det skyldes at de ikke forstår et annet ord som inngår i uttrykket, slik som *ekteskap* og *stole*, som også er undersøkt.

Tabell 7.6: Skåre på korresponderende oppgaver i ordutvalget og metaforutvalget: ulike grupper

Nr	Metaforisk oppgave ¹⁶⁶	Nr	Konkret oppgave	Nor n=230			LinMin n=170		
				ord- utv	metafor- utvalget		ord- utv	metafor- utvalget	
				antall elever					
				feil	a) feil	b) rett	feil	c) feil	d) rett
32	... <i>syn</i> på krigen	3	et syn	10	3	7	19	15	4
33	... <i>avslører</i> hvem som tagger ...	1	et slør	19	0	19	40	8	32
35	... vennskap er <i>verdifullt</i>	21	verdifullt	1	0	1	5	1	4
36	... <i>kommer fram i lyset</i>	14	lys	0	0	0	6	4	2
39	... har kommet <i>nær</i> et annet	15	nær	0	0	0	6	4	2
40	... <i>kommer deg i møte</i> i en diskusjon	18	møter	7	7	0	17	13	4
41	... et samboerforhold <i>sprekker</i>	11	sprekke	0	0	0	18	2	16
42	... <i>har felles plattform</i>	4	en plattform	12	2	10	35	20	15
43	... ulykken <i>sveiset</i> folk <i>sammen</i>	5	å sveise	24	4	20	93	59	34
44	... <i>bryte ut</i> av ekteskapet	2	å bryte	40	3	37	66	3	63
44	... <i>bryte ut</i> av ekteskapet	23	ekteskap	5	0	5	8	6	2
47	... skolen <i>gir grønt lys</i> for loddsalget	14	lys	0	0	0	6	5	1
48	... noen <i>snur</i> i en sak,	12	snur	3	1	2	23	13	10
49	... <i>brenner</i> for noe,	20	brenner	1	0	1	1	1	0
51	... <i>fyr</i> og flamme	25	fyr	3	1	2	4	3	1
51	... <i>fyr</i> og flamme	30	flammer	2	0	2	17	14	3
52	... folk ville <i>ha ham ned i søla</i>	7	søle	12	1	11	53	24	29
53	... har et bestemt <i>synspunkt</i>	3	et syn	10	2	8	19	6	13
54	... <i>vrake</i> kjæresten	24	vraker	4	1	3	31	11	20
55	... <i>trækker på</i> hverandre	8	trækker	2	0	2	7	3	4
56	... <i>skyte</i> handa i været	10	å skyte	6	0	6	6	2	4
57	... <i>griper</i> poenget	16	å gripe	0	0	0	17	11	6
58	... <i>vippe</i> av pinnen	9	vipper	5	2	3	19	11	8
58	... <i>vippe</i> av pinnen	19	pinne	2	1	1	26	17	9
59	... <i>Kari er på villspor</i>	17	spor	3	0	3	9	8	1
60	... <i>griper inn</i> i en diskusjon	16	å gripe	0	0	0	17	7	10
65	... <i>kork</i> i trafikken	26	en kork	3	0	3	18	13	5
66	... <i>medaljens bakside</i>	31	en medalje	0	0	0	9	8	1

¹⁶⁶ Av plasshensyn er oppgavestammen representert i en forkortet form. Dette gjelder også videre i dette kapittelet.

67	... har tatt et langt skritt i arbeidet ...	13	skritt	7	2	5	16	4	12
68	... snu saken på hodet	12	snur	3	2	1	23	18	5
70	... legge vekt på noe	28	en vekt	13	3	10	26	11	15
72	... distansere seg fra en person	27	en distanse	16	6	10	63	44	19
74	... samboerforholdet ryker	6	ryker	1	0	1	29	11	18
76	... være glødende interessert ...	29	gløder	9	0	9	42	11	31
79	... føre folk bak lyset ...	14	lys	0	0	0	6	5	1

Fargekode: flere elever velger rett på oppgaven fra metaforutvalget enn på oppgaven fra ordutvalget

Fargekode: færre elever velger rett på oppgaven fra metaforutvalget enn på oppgaven fra ordutvalget

Uthevet skrifttype: oppgaver hvor 10 eller flere av LinMin elevene velger feil alternativ på oppgavene fra metaforutvalget

Elever fra språklige minoriteter

Blant elevene fra språklige minoriteter finner vi at det i alle de 35 kombinasjonene er noen elever som har valgt feil alternativ på oppgaven fra ordutvalget. Vi ser at

- c) det i samtlige kombinasjoner finnes noen elever som også velger feil alternativ på oppgaven med den metaforiske betydningen (se kolonne c i tabell 7.6)
- d) det er 34 kombinasjoner hvor det er noen elever som velger rett alternativ på oppgaven fra metaforutvalget selv om de har valgt feil alternativ på oppgaven fra ordutvalget (se kolonne d i tabell 7.6)

Når vi ser videre på de 35 kombinasjonene og sammenlikner fordelingen av c) og d), finner vi at i 3/5 av oppgavene er det flere elever som velger rett alternativ på oppgaven i metaforutvalget og vi finner at i 2/5 av oppgavene er det flere som velger feil alternativ på den metaforiske oppgaven. I flere av oppgavene er riktignok forskjellene små eller det er få elever som velger feil. Men hvis vi bare ser på de oppgavene i ordutvalget hvor minst 10 elever har valgt feil alternativ, får vi 23 oppgaver¹⁶⁷. I 12 av oppgavene har flere elever valgt feil alternativ på oppgaven i metaforutvalget, dette er oppgaveparene¹⁶⁸ (3)-(32) *syn*, (18)-(40)

¹⁶⁷ I alle disse oppgavene er det et ord fra det metaforiske elementet, som er undersøkt.

¹⁶⁸ Jeg har oppgitt den formen som forekommer i ordutvalget.

møter, (4)-(42) *plattform*, (5)-(43) *sveise*, (12)-(48) *snur*, (30)-(51) *flammer*, (16)-(57) *gripe*, (9)-(58) *vipper*, (19)-(58) *pinne*, (26)-(65) *kork*, (12)-(68) *snur*, (27)-(72) *distanse*. I elleve oppgaver har flere elever valgt rett alternativ på oppgaven i metaforutvalget. Det gjelder oppgaveparene (1)-(33) *slør*, (11)-(41) *sprekke*, (2-44) *bryte*, (7)-(52) *søle*, (3)-(53) *syn*, (24)-(54) *vrake*, (16)-(60) *gripe*, (13)-(67) *skritt*, (28-70) *vekt*, (6-74) *ryker*, (29)-(76) *gløder*.

Vi kan kombinere dette resultatet med informasjonen om disse ordenes frekvens, slik de er vurdert i kapittel 5.2.4.

Tabell 7.7: Enkeltordenes frekvens i oppgaver med feil i oppgaveparene: ulike grupper.

nr	Oppgavestamme	Frekvens	Det metaforiske elementet
32	At noen forteller om sitt syn på krigen	Totfrek: H	MetOrd: <i>syn</i>
48	Når noen snur i en sak	Totfrek: H	MetOrd: <i>snu</i>
57	At noen griper poenget	Totfrek: H	MetOrd: <i>gripe</i>
72	Å ville distansere seg fra en person	Totfrek: L	MetOrd: <i>distansere</i>
43	At ulykken sveiset folk sammen	Totfrek: L	MetOrd: <i>sveise</i>
65	At det er kork i trafikken	Totfrek: L	MetOrd: <i>kork</i>
40	Når noen kommer deg i møte i en diskusjon	Inventarfrek: HH	MetUtt: <i>komme</i> i møte
68	Å snu saken på hodet	Inventarfrek: H	MetUtt: <i>snu</i> saken på <i>hodet</i>
42	Når noen har felles plattform	Inventarfrek: M	MetUtt: <i>ha felles plattform</i>
51	At Per er i fyr og flamme over forslaget	Inventarfrek: M	MetUtt: <i>fyr</i> og <i>flamme</i>
51	At Per er i fyr og flamme over forslaget	Inventarfrek: M	MetUtt: <i>fyr</i> og <i>flamme</i>
58	Å vippe noen av pinnen	Inventarfrek: L	MetUtt: <i>vippe</i> av <i>pinnen</i>
58	Å vippe noen av pinnen	Inventarfrek: L	MetUtt: <i>vippe</i> av <i>pinnen</i>

Det er bare i fire av oppgavene (72), (43) (65) og (58) at det metaforiske elementet består av lavfrekvente ord. I fem av oppgavene består det metaforiske elementet av ord med høy eller ekstra høy frekvens. Altså kan vi ikke uten videre hevde at mangelen på forståelse kommer av at ordene forekommer så sjelden. Men i to tilfeller – for oppgave (72) og (43) – er de ordene som er brukt metaforisk, spesielle i tillegg til å være lavfrekvente. *Distansere* som forekommer i (72) er både langt og nok mer uvanlig for ungdom, det er et såkalt fremmedord. *Sveise* i (43) vil nok regnes som fagord av de fleste, siden det betegner en aktivitet som forekommer på spesielle steder. *Kork*, *vippe* og *pinne*, som er tre andre lavfrekvente ord (de to siste forekommer i samme oppgave), er nok mer frekvent i ungdomsmiljøet selv om de har lav

frekvens. Konklusjonen blir at vi ikke uten videre kan hevde at det er ordenes lave generelle frekvens som er årsak til at elevene ikke forstår dem, siden vi har like mange representanter med høy frekvens blant de ordene som elevene skårer lavere på. Også blant de ordene som har fått lav frekvens etter mine studier i frekvenslister, er det nok noen som allikevel har høyere frekvens i ungdomsskoleverden, slik som for eksempel *kork* eller *vippe*. Både det å *skru av korken på brusflasker* og det å *vippe på stolen* er vanlige aktiviteter i en skolesituasjon og blir sikkert ofte kommentert. Altså er det større sannsynlighet for at disse ordene blir produsert og hørt av elevene og de er nok ikke så lavfrekvente i skolemiljøet.

Konklusjon: bokstavelig og metaforisk betydning

Ut fra disse resultatene kan vi altså konkludere med at det generelt ikke ser ut som om forståelsen av den konkrete betydningen av et ord er en forutsetning for forståelsen av den metaforiske betydningen av ordet eller uttrykket verken for eleven med norsk som morsmål eller for elever med norsk som andrespråk. Vi kan forklare det slik at ordene eller uttrykkene som er brukt metaforisk, forstås direkte uten at man går omveien om den konkrete betydningen. Dette er i tråd med Gibbs og kollegers eksperimenter (Gibbs 1997) som viser at prosesseringen av ord og uttrykk brukt metaforisk ikke nødvendigvis tar lengre tid enn prosesseringen av ordene og uttrykkene når de er brukt med den bokstavelige betydningen (se kapittel 2.5.4). Den kan ta lengre tid, men det er ikke en generell regel, det avhenger av andre faktorer. Men for halvparten av ordene som er testet både med konkret og metaforisk betydning, ser vi at det er flere elever fra språklige minoriteter som ikke forstår oppgaven hvor ordet har metaforisk betydning eller er del av et metaforisk uttrykk, når de ikke har forstått oppgaven med det samme ordet brukt konkret¹⁶⁹. Det kan bety at disse oppgavene ikke forstås direkte og muligens ville forståelse av den konkrete betydningen ha vært til hjelp.

¹⁶⁹ Disse ordene er markert med **turkis** farge i tabell 7.6.

7.4 Oppgaver hvor elevene er i tvil – metaforutvalget

En del elever har unnlatt å svare på én eller flere oppgaver og noen elever har gitt flere svar på samme oppgave ¹⁷⁰. Tabell 7.8 viser hvor mange oppgaver i gjennomsnitt som er ubesvart eller besvart med flere alternativer hos ulike grupper elever på metaforutvalget.

Tabell 7.8: Antall ubesvarte oppgaver i gjennomsnitt: ulike elevgrupper.

Antall oppgaver	Nor	LinMin			
		NBest	NMmLik	MmBest	totalt
	antall	antall	antall	antall	antall
Ikke besvart	0,3	1,2	2,3	3,8	2,3
Gitt flere svar	0,2	0,5	0,6	0,5	0,5
Totalt	0,5	1,7	1,9	4,3	2,8

Som vi ser, er det gjennomsnittlige antallet oppgaver med ubesvarte eller fleravkryssede oppgaver per elev lavt. Dette gjelder spesielt for elever med norsk som morsmål, men også for elever fra språklige minoriteter. Men det viser seg at det er noen elever som unnlater å svare eller velger flere alternativ oftere enn andre, og dette gjelder spesielt noen av minoritetselvene, se tabell 7.9.

Tabell 7.9: Fordeling av ubesvarte og fleravkryssede oppgaver: ulike grupper.

ikke- besvart kategori	Nor n = 230				LinMin n = 170							
	ubesvart		flersvar		NBest	NMm Lik	Mm Best	Totalt				
	ubesvart		flersvar		ubesvart			ubesvart		flersvar		
	antall	%	antall	%	antall	antall	antall	antall	%	antall	%	
ingen	196	85,2	198	86,1	46	27	26	99	58,2	132	77,6	
1	22	9,6	21	9,1	11	5	5	21	12,4	18	10,6	
2 – 5	8	3,5	11	4,8	7	8	11	26	15,3	18	10,6	
6 – 10	4	1,7	0	0	5	2	6	13	7,6	1	0,6	
11 -20	0	0,0	0	0	1	1	8	10	5,9	1	0,6	
21- 36 ¹⁷¹	0	0,0	0	0	0	1	0	1	0,6	0	0	
totalt	230	100	230	100	70	44	56	170	100	170	100	

¹⁷⁰ Slike besvarelser er regnet som feil.

¹⁷¹ Se fotnote 74 når det gjelder kriterier for å ekskludere en besvarelse pga. for mange ubesvarte oppgaver.

Det viser seg også at det er enkelte oppgaver som skiller seg ut både ved at flere elever unnlater å svare, eller at de krysser av for flere svaralternativer på disse oppgavene. Dette er vist i tabell 7.10 og 7.11.

Tabell 7.10: Syv oppgaver med flest ikke svar: ulike elevgrupper.

Nr	Oppgaver	Nor n=230		LinMin				
		antall	%	NBest n=70	NMm Lik n=44	MmBest n=56	Totalt n= 170	
							antall	%
72	Å ville distansere seg fra en person	6	2,6	8	8	15	31	18,2
66	Når vi snakker om medaljens bakside	6	2,6	9	8	11	28	16,5
58	Å vippe noen av pinnen	3	1,3	7	4	11	22	12,9
34	Å stole blindt på noen	3	1,3	9	3	9	21	12,4
68	Å snu saken på hodet	2	0,9	5	3	7	15	8,8
77	Hvis argumentene er klare	1	0,4	3	6	6	15	8,8
65	At det er kork i trafikken	3	1,3	2	4	8	14	8,2

Tabell 7.11: Oppgaver med flest fleravkryssinger: ulike elevgrupper.

Nr	Oppgaver	Nor n=230		LinMin				
		antall	%	NBest n=70	NMmLik n=44	MmBest n=56	Totalt n= 170	
							antall	%
32	At noen forteller om sitt syn på krigen	4	1,7	1	2	2	5	2,9
37	.... de vet hvor de har hverandre	1	0,4	3	1	1	5	2,9
66	Når vi snakker om medaljens bakside	2	0,9	2	2	1	5	2,9
70	Å legge vekt på noe	2	0,9	0	2	3	5	2,9
79	Å føre folk bak lyset i en sak	1	0,4	3	2	0	5	2,9

Kommentar: ikke svar og flere svar

En strategi når en ikke er sikker på hva et ord eller uttrykk betyr, er å gjette. Det kan vi ikke vite om elevene har gjort. En annen strategi er å la være å svare. Minoritetselevne har i gjennomsnitt bare unnlatt å svare på 2,3 oppgaver, så vi ser at denne strategien er generelt lite brukt i motsetning til det Gimbel (1998) fant i sin ordstudie (se kapittel 1.1). Derimot er det enkelte elever som bruker denne strategien flittigere enn andre, og det gjelder de elevene med

generelt lavest skåre. En tredje strategi kan være å krysses av for flere alternativer. Dette har minoritetselevne i gjennomsnitt bare gjort på 0,5 oppgave. Elevene med norsk som morsmål har i gjennomsnitt brukt ikke-svar-strategien og flersvarstrategien i 0,5 oppgaver totalt, altså svært sjelden.

Vi ser at det er én oppgave (66) *Når vi snakker om medaljens bakside* som er blant oppgavene med flest 'ikke svar' og flest fleravkryssninger. Det er altså den oppgaven hvor vi ser at flest elever har vært i tvil.

7.5 Rangering av metaforoppgaver

Vi kan rangere oppgavene etter rettsvarsprosenten de har hos ulike grupper. I diagram 7.5 er de enkelte oppgavene fra metaforutvalget ført inn med synkende rettsvarsprosent for elevene

Diagram 7.5 Rettsvarsprosent på de ulike oppgavene i metaforutvalget: Nor-elever og LinMin-elever

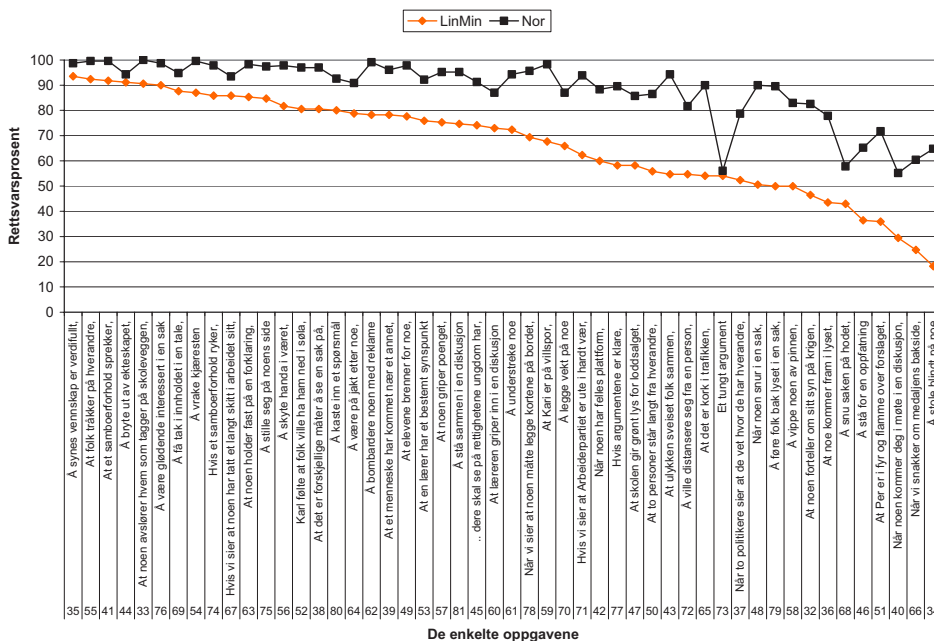
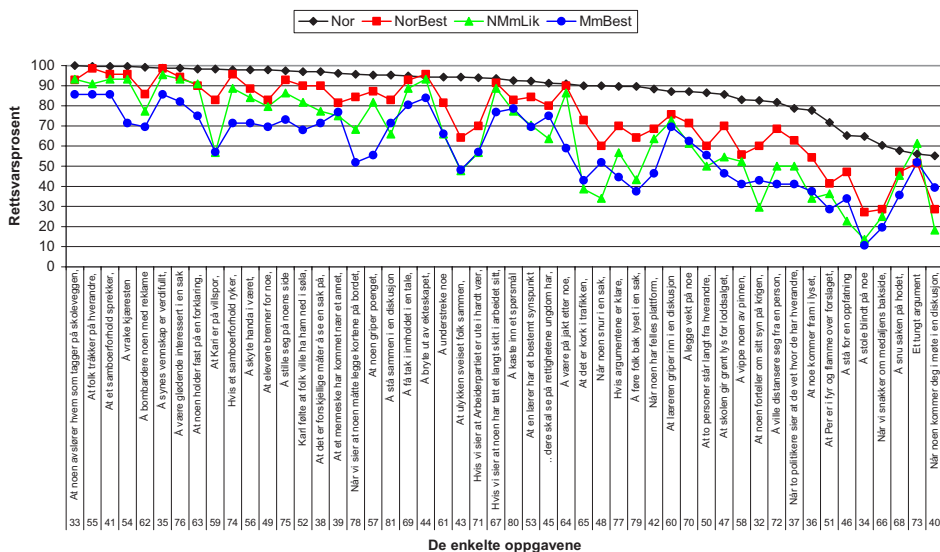


Diagram 7.6 Rettsvarsprosent på de ulike oppgavene i metaforutvalget: ulike elevgrupper



fra språklige minoriteter, og skårene til elevene med norsk som morsmål er også lagt inn¹⁷². I diagram 7.6 er oppgavene rangert etter rettsvarsprosentene til elevene med norsk som morsmål og rettsvarsprosentene til de enkelte kompetansegruppene er også lagt inn.

Når vi ser på rettsvarsprosentene til de elevene som diagrammene er sortert etter, (altså LinMin i diagram 7.5 og Nor i diagram 7.6), vises det tydelig hvor jevnt rettsvarsprosentene synker, bare mot slutten er kurven brattere. Det vil si at vanskelighetsgraden øker jevnt for begge disse gruppene, bare mellom de aller vanskeligste oppgavene øker forskjellen. I hvert av diagrammene ser vi også at kurvene til en viss grad følger hverandre. Det vil si at det stort sett er de samme oppgavene som er blant de vanskeligste, og stort sett de samme som er blant de letteste for elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoriteter, også når de sistnevnte er delt inn i de tre kompetansegruppene. Men det er noen oppgaver som skiller seg ut, og de kommer jeg tilbake til senere i kapittelet. Først skal vi se på oppgavene med høyest rettsvarsprosent hos de ulike gruppene, som jeg altså antar er de letteste oppgavene,

¹⁷² Det er gjennomsnittsskåre for de ulike gruppene det her vises til.

dernest på oppgavene med lavest rettsvarsprosent, og målet er å finne fram til likheter og forskjeller.

Siden rettsvarsprosenten til de enkelte metaforiske oppgavene for elevgruppen med norsk som morsmål synker jevnt (se diagram 7.6), er det ikke opplagt hvor grensen for de vanskeligste eller de letteste oppgavene skal settes. Men vi ser at kurven har noen få knekk, for eksempel før de seks siste oppgavene, og dette kan motivere en utskillelse av nettopp disse oppgavene. En sortering av de metaforiske oppgavene etter rettsvarsprosenten hos elevgruppen fra språklige minoriteter viser at rettsvarsprosenten til de enkelte oppgave synker jevnt også for denne gruppen, (se diagram 7.5), men at denne kurven også har noen knekk, blant annet før de syv siste oppgavene. For å kunne sammenlikne lettere, velger jeg derfor å skille ut de syv oppgavene med lavest skåre både for elevene for norsk som morsmål og for elevene fra språklige minoriteter. Disse går under betegnelsene **bunnoppgavene** for henholdsvis Nor-elevne og LinMin-elevne.

Det er ingen tydelige knekk i kurven over rettsvarsprosenten i toppen av diagrammet, så det er ikke noe naturlig skille for de lette oppgavene. Jeg velger derfor også her ut syv oppgaver (eller flere hvis de har lik rettsvarsprosent), og kaller disse **toppoppgavene** hos henholdsvis Nor-elevne og LinMin-elevne. Disse har høyest rettsvarsprosent, og jeg vil se nærmere på disse oppgavens nivå på de ulike variablene.

7.5.1 Toppoppgaver

Elever med norsk som morsmål

De syv toppoppgavene til elevene med norsk som morsmål har en rettsvarsprosent på mellom 98,7 % og 100 %. For å kunne si noe om hvilke oppgavetyper dette dreier seg om, kan vi undersøke hvilke nivåer disse oppgavene har på de ulike variablene (se 5.4 for en oversikt over de ulike variablene og nivåene de er delt inn i). Dette vises i tabell 7.12. Oppgavene er oppført etter rangnummer, slik at oppgaven med høyest rangnummer kommer først.

Tabell 7.12: De syv toppoppgavene: elever med norsk som morsmål.

Resultater		nr	Variabel →	Om- fang & Ord- klasse	Struk- tur	Frekvens		Tema	Nær- het	Bilde
% rett	r		Oppgavestamme ↓			Meta for	Total & Inventar			
100	1	33	...avslører	oV	Komp	H	H	Ung	ID	Nei
99,6	2	41	.... samboerforhold sprekker	oV	Nøy	L	M	Ung	Best	Ja
99,6	2	54	...vrake kjæresten	oV	Nøy	M	M	Ung	Ubest	Ja
99,6	2	55	...trækker på hverandre	oV	Nøy	M	M	Ung	Best	Ja
99,1	5	62	..bombardere noen med reklame	oV	Nøy	L	L	Ung	Ubest	Ja
98,7	6	35	vennskap er verdifullt	oA	Komp	H	H	Ung	Ubest	Nei
98,7	7	76	...glødende interessert	oA	Nøy	L	L	ID	Ubest	Nei

I tabellene 7.11 til 7.14 er følgende forkortelser brukt:

r = rang

nr = oppgavenummer

oV – ord (verb)

oA – ord (adjektiv/adverb)

oS – ord (substantiv)

Komp/Nøy – nivåene 'komplisert'/'nøytral' på strukturvariabelen

HH, H, M, L, LL – nivåene 'ekstra høy', 'høy', 'middels', 'lav', 'ekstra lav' på frekvensvariabelene

Ung/Vok – nivåene 'ungdommelig'/'voksen' på temavariabelen

Best/Ubest – nivåene bestemt/ubestemt på nærhetsvariabelen

Ja/Nei – nivåene sterk/svak på bildestyrkevariabelen

ID – på alle variablene = ikke definert

Antatt vanskelige nivåer er merket **brunt**

Antatt lette nivåer er merket **gult**

Vi legger merke til at alle toppoppgavene består av metaforiske ord og fem av dem er verb (men husk at av de 27 MetOrdene er 19 verb). Seks av toppoppgavene har nivå 'Ung' på Temavariabelen og fem har nivå 'Nøy' på Strukturvariabelen.

Når vi deler inn elevene med norsk som morsmål i tre grupper etter skåren på metaforoppgavene, skårer alle elevene i NorHøy-gruppen rett på disse syv oppgavene. Dette gjør denne gruppen på til sammen 29 oppgaver. På 42 oppgaver er det to elever eller mindre som har valgt rett alternativ. For denne gruppen med elever er det altså mange oppgaver som synes lette. I NorLav-gruppen har alle skåret rett på én av disse toppoppgavene. Det er på oppgave (33) *avsløre hvem som tagger*. På fire av toppoppgavene – (41) *samboerforholdet sprekker*, (54) *vrake kjæresten*, (55) *trække på hverandre*, (62) *bombardere med reklame* – er

det maksimum to elever som har valgt feil alternativ. De syv letteste oppgavene for Nor-elevene generelt er blant de ni letteste for NorLav-gruppen. Vi kan derfor slå fast at alle de syv nevnte oppgavene er lette for de ulike gruppene av elever med norsk som morsmål, rettsvarsprosenten er over 93 % for samtlige grupper.

Elever fra språklige minoriteter

De syv toppoppgavene til minoritetselevene har en rettsvarsprosent på mellom 87,6 % og 93,5 %. Når vi undersøker hvilke nivåer disse oppgavene har på de ulike variablene, ser vi at også her dominerer 'MetOrd', 'Ung' og 'Nøy'. Seks av oppgavene har nivået 'MetOrd' på inventarvariabelen, fem av oppgavene har nivået 'Ung' på temavariabelen og fem oppgaver har nivå 'Nøy' på strukturvariabelen (se tabell 7.13).

Tabell 7.13: De syv toppoppgavene: elever fra språklige minoriteter.

Resultater	nr	Variabel →	Omfang & Ord-klasse	Struktur	Frekvens		Tema	Nærhet	Bilde	
					Meta for	Total & Inventar				
% rett	r	Oppgavestamme								
93,5	1	35	vennskap er verdifullt	oA	Komp	H	H	Ung	Ubest	Nei
92,4	2	55	....trækker på hverandre	oV	Nøy	M	M	Ung	Best	Ja
91,8	3	41	...samboerforholdet sprekker	oV	Nøy	L	M	Ung	Best	Ja
91,2	4	44	... bryte ut av ekteskapet	oVp	Nøy	H	H	Ung	Ubest	Ja
90,6	5	33	...avslører....	oV	Komp	H	H	Ung	ID	Nei
90,0	6	76	....glødende interessert	oA	Nøy	L	L	ID	Ubest	Nei
87,6	7	69	...få tak i innholdet	Utt	Nøy	HH	H	ID	Ubest	Nei

Blant disse syv toppoppgavene til LinMin-gruppen finner vi fem av dem hos alle de tre kompetansegruppene NBest, NMmLik og MmBest. Disse oppgavene er (35), (41), (44), (55) og (76). De som ikke finnes hos alle, er oppgavene (33) og (69), men disse oppgavene har uansett en rettsvarsprosent på over 80 % i alle gruppene, slik at vi kan konkludere med at alle disse oppgavene er lette for de tre kompetansegruppene ¹⁷³.

¹⁷³ Se tabell 6.1 for oversikt over gjennomsnittsskåren til de tre kompetansegruppene.

Vi kan også undersøke hvilke oppgaver som kvalifiserer til toppoppgaver for prestasjonsgruppene. Hos MetLav-elevene finner vi de samme syv oppgavene som for LinMin-elevene totalt ¹⁷⁴. Hos MetHøy-elevene finner vi bare (35), (41), (55) og (76) på toppen, men her har alle de nevnte oppgavene høy rettsvarsprosent uansett, over 93 %. Hos MetHøy er det tre oppgaver hvor alle elevene har valgt rett alternativ og ni oppgaver hvor bare én elev har valgt feil alternativ. I tillegg til oppgaver som allerede er nevnt, dreier dette seg om oppgavene (49), (62), (38), (54), (57), (59) og (62). Blant disse er det først og fremst oppgavene (49) *brenner for noe*, (57) *noen griper poenget*, (59) *Kari er på villspor* og (62) *Å bombardere noen med reklame* som er interessante, fordi det er stor forskjell mellom Høy- og Lav-gruppen (MetLav-gruppene har en rettsvarsprosent på under 50 % på alle fire, OrdLav har under 50% på (49), (57) og (59)).

Hos OrdLav finner vi de samme syv toppoppgavene som hos LinMin. Hos OrdHøy finner vi (33), (35), (41), (44) og (76)¹⁷⁵. Oppgavene (55) og (69) har lavere rang, men de har uansett en rettsvarsprosent på over 92 %. Hos OrdHøy er det ni oppgaver som har rang 7 eller høyere. I tillegg til oppgaver som er nevnt før, finner vi oppgave (63) *...holder fast på en forklaring* blant disse. Denne oppgaven har imidlertid også forholdsvis høy rang hos OrdLav-gruppen (rang 13).

Vi kan altså slå fast at alle oppgavene i tabell 7.12 er blant de enkleste oppgavene for alle de nevnte elevgruppene. I tillegg finnes det fire oppgaver som er interessante (49), (57), (59) og (62) fordi de har høy rang hos MetHøy (alle over 98 %), mens det i MetLav-gruppen er mindre enn halvparten som har valgt rett alternativ (høyeste rettsvarsprosent på 44,4 %).

Kommentar lette oppgaver: rang, rettsvarsprosent og nivå

Ved å sammenlikne resultatene til de ulike gruppene elever fra språklige minoriteter finner vi fram til noen oppgaver som ser ut til å være enkle for alle gruppene vi har delt minoritetselevene inn i. MetLav er gruppen med de laveste skårene, og de syv toppoppgavene har en rettsvarsprosent på over 70 % også i denne gruppen. En videre sammenlikning med skårene til elevene med norsk som morsmål viser at disse oppgavene

¹⁷⁴ Dette vises i vedlegget, i tabell V7.7.

¹⁷⁵ Hos OrdHøy er det riktignok ni oppgaver på topp, fordi det er fire oppgaver som deler 6. plassen.

riktignok har en rang helt ned på 21. plass hos Nor-elevene. Det gjelder oppgave (44) *Å bryte ut av ekteskapet* og oppgave (69) *Å få tak i innholdet i en tale*. Det vil si at det er mange andre oppgaver som flere elever med norsk som morsmål velger rett svaralternativ til. Men i dette tilfellet betyr ikke rangen noe, fordi forskjellen mellom de øverste oppgavene er liten. Disse oppgavene har allikevel en rettsvarsprosent på over 94 % hos Nor-elevene.

Når vi sammenlikner den andre veien, ser vi at fem av oppgavene som har fått betegnelsen toppoppgaver hos de norske elevene, også er toppoppgaver hos LinMin – oppgavene (33), (55), (41), (35) og (76) og de har rang mellom 1 og 8 hos samtlige grupper. De to resterende oppgavene er (54) *Å vrake kjæresten* og (62) *Å bombardere noen med reklame*. Oppgave (54) har rang 2 hos Nor og en rettsvarsprosent på 99,6 %. Den har rang 8 hos LinMin og ellers høy rang hos resten av gruppene, riktignok litt lavere hos Lav-gruppene og MmBest enn hos Høy-gruppene og NBest. Oppgave (62) har vi allerede sett skille seg ut ved at den er blant toppoppgaver hos MetHøy, men har lav skåre hos MetLav. Denne oppgaven har også lavere rang, rang 18 og 19, både hos LinMin-gruppen og hos de tre kompetansegruppene. Vi kan altså konkludere med at denne oppgaven er av de letteste oppgavene for Nor og MetHøy, middels hos kompetansegruppene og enda lavere rang hos MetLav.

Ved å ta utgangspunktet i de to Høy-gruppene med elever fra språklige minoriteter, og sammenlikne oppgavens rang i disse gruppene med oppgavens rang i Lav-gruppene, har vi funnet tre andre oppgaver som skiller seg ut. Det er oppgave (57) *Å gripe poenget* som har høy rang hos de som skårer høyest og lav rang hos de som skårer lavest¹⁷⁶. Det samme gjelder (49) *Å brenne for noe* og oppgave (59) *At Kari er på villspor*¹⁷⁷. Vi finner ikke de samme forskjellene mellom kompetansegruppene for disse tre oppgavene. Nor-elevene har ganske høy rang for oppgavene (59) og (49), middels for (57), men uansett har alle disse oppgavene en rettsvarsprosent på over 95 %.

Siden det er så mange oppgaver som overlapper, er også nivåene relativt like mellom toppoppgavene generelt. For både Nor og LinMin dominerer nivåene 'MetOrd', 'Ung' og

¹⁷⁶ Rang 5 hos OrdHøy, rang 4 hos MetHøy og rang 32 hos OrdLav, rang 29 hos MetLav.

¹⁷⁷ Oppgave (49) har rang 1 hos MetHøy, rang 10 hos OrdHøy og rang 28 hos OrdLav, rang 29 hos MetLav, oppgave (59) har rang 4 hos MetHøy og rang 35 hos MetLav.

'Nøy'. Hos LinMin ser vi at det er overvekt av oppgavene med de høye nivåene på frekvensvariablene hos elevene fra språklige minoriteter (fire av syv oppgaver), noe vi ikke finner hos elevene med norsk som morsmål. Der er det imidlertid en overvekt av 'Ja' på Bildestyrkevariabelen (fire av syv), noe vi ikke finner hos LinMin. Begge har flere 'Ubest' enn 'Best' på Nærhetsvariabelen (fire av syv).

7.5.2 Bunnoppgaver

Elever med norsk som morsmål

De **syv bunnoppgavene** for de norske elevene har en rettsvarsprosent på mellom 55,2 % og 72 %, det vil si at mellom 120 og 165 av de 230 elevene har valgt rett alternativ på disse oppgavene. Når vi undersøker hvilke nivåer disse oppgavene har på de ulike variablene (se tabell 7.14), finner vi at seks har nivået 'Vok' på Temavariabelen, ingen har nivået 'Ung'. Ingen av oppgavene har nivået 'Ja' på bildevariabelen. Fem har nivået 'MetUtt' og de to som har nivået 'MetOrd', har begge ekstra høy frekvens, både på metaforfrekvensvariablene og på totalfrekvensvariabelen (det er adjektivet *tungt* og verbaluttrykket *stå for*). Fire av de fem uttrykkene har lav eller ekstra lav metaforfrekvens. Alt dette er som forventet. Det overraskende er at alle oppgavene har nivå 'middels' og høyere på total- og inventarvariabelen.

Tabell 7.14: De syv bunnoppgavene: elever med norsk som morsmål.

Resultater		nr	Variabel →	Om fang & Ord-Klasse	Struktur	Frekvens		Tema	Nærhet	Bilde
% rett	r		Oppgavestamme ↓			Meta-for	Total & Inventar			
71,7	44	51	... i fyr og flamme	Utt	Komp	LL	M	ID	Best	ID
65,2	45	46	...stå for en oppfatning	oVp	Nøy	HH	HH	Vok	Ubest	Nei
64,8	46	34	...stole blindt på ..	Utt	Nøy	LL	M	Vok	Ubest	Nei
60,4	47	66	...medaljens bakside	Utt	Komp	L	M	Vok	Best	ID
57,8	48	68	...snu saken på hodet	Utt	Nøy	M	H	Vok	Ubest	ID
56,1	49	73	... tungt argument	oA	Nøy	HH	HH	Vok	Ubest	Nei
55,2	50	40	...kommer deg i møte i en diskusjon	Utt	Komp	LL	HH	Vok	ID	ID

Seks av oppgavene finnes blant bunnoppgavene til NorHøy, det vil si alle unntatt (34) ...*stole blindt på noen* (denne har rang 43, men allikevel en rettsvarsprosent på 93,0 %). Men av de seks har bare (73) *tungt argument* og (68) *snu saken på hodet* en rettsvarsprosent på under 80%, henholdsvis 72,1 % og 76,7 %, de andre har over 80 %. Seks av oppgavene, det vil si alle unntatt (51), finnes blant bunnoppgavene for NorLav-gruppen, der de har en rettsvarsprosent mellom 28,0 % og 45,5 %. Oppgave (51) har rang 42 og har en rettsvarsprosent på 56,1 %, altså også blant de vanskeligste.

Elever fra språklige minoriteter

De **syv bunnoppgavene for LinMin-elevene** har en rettsvarsprosent på mellom 18,2 % og 43,5 %. På disse syv vanskelige oppgavene har de ulike kompetansegruppene følgende gjennomsnittlige rettsvarsprosent:

- elevene i kompetansegruppe NBest har mellom 27,1 % og 51,4%
- elevene i kompetansegruppe NMmLik har mellom 13,6 % og 34,1%
- elevene i kompetansegruppe MmBest har mellom 10,7 % og 37,5%.

Vi kan se nærmere på hvilke nivåer disse oppgavene har på de ulike variablene (tabell 7.15).

Tabell 7.15: De syv bunnoppgavene: elever fra språklige minoriteter.

Resultater		nr	Variabel →	Om- fang & Ord- klasse	Struk- tur	Frekvens		Tema	Nær- het	Bilde
% rett	r		Oppgavestamme ↓			Meta- for	Total & Inventar			
43,5	44	36	...kommer fram i lyset	Utt	Nøy	L	HH	ID	ID	ID
42,9	45	68	...snu saken på hodet,	Utt	Nøy	M	H	Vok	Ubest	ID
36,5	46	46	.. stå for en oppfatning	Ov	Nøy	HH	HH	Vok	Ubest	Nei
35,9	47	51	...i fyr og flamme ..	Utt	Komp	LL	M	ID	Best	ID
29,5	48	40	...kommer deg i møte...	Utt	Komp	LL	HH	Vok	ID	ID
24,7	49	66	medaljens bakside...	Utt	Komp	L	M	Vok	Best	ID
18,2	50	34	.. stole blindt på ...	Utt	Nøy	LL	M	Vok	Ubest	Nei

Vi ser at seks oppgaver har nivået 'MetUtt' og det eneste som har nivået 'MetOrd', har ekstra høy frekvens, det er verbaluttrykket *stå for*. Fem av oppgavene har de laveste frekvensene (lav og ekstra lav) på metaforvariabelen, mens alle oppgavene har fra nivå 'Middels' og høyere på inventar/totalvariabelen. Fem av oppgavene har nivå 'Vok' på Temavariabelen. Ingen av oppgavene har nivået 'Ja' på Bildevariabelen.

Når vi undersøker plasseringen til disse syv bunnoppgavene hos de ulike kompetansegruppene, finner vi at alle har rang 43 eller lavere hos to kompetansegrupper, NBest og MmBest, og oppgave (68) har rang 40 hos NMmLik med en rettsvarsprosent på 45,5 %. Når vi undersøker rangen til disse oppgavene hos prestasjonsgruppene, finner vi de fem oppgavene (34), (46), (51), (66) og (68) blant bunnoppgavene hos alle fire gruppene. Oppgave (40) finnes blant bunnoppgavene hos MetHøy og OrdHøy, men selv om den ikke finnes blant de syv vanskeligste hos Lav-gruppene, er rettsvarsprosenten lav i disse gruppene. Oppgave (36) *At noe kommer fram i lyset* finnes bare blant de syv vanskeligste hos Lav-gruppene. Hos MetLav har disse syv oppgavene en rettsvarsprosent på under 25%¹⁷⁸. Hos MetHøy har de seks oppgavene (det vil si alle unntatt oppgave (36)) en rettsvarsprosent på mellom 37,5 % og 57,8 %, oppgave (36) har en rettsvarsprosent på 81,3 %. Hos OrdLav har de syv oppgavene en rettsvarsprosent på under 30 %¹⁷⁹, hos OrdHøy har seks av oppgavene (det vil si alle unntatt (36)) mellom 28,9 % og 56,6 %, oppgave (36) har en rettsvarsprosent på 64,5 %¹⁸⁰.

Vi kan altså slå fast at seks av de syv oppgavene er vanskelige for alle de nevnte elevgruppene. Den oppgaven som ikke er så vanskelig for alle, er oppgave (36) *At noe kommer fram i lyset*. Den ser ut til å være enklere for Høy-gruppene, spesielt MetHøy.

Kommentar vanskelige oppgaver: rang, rettsvarsprosent og nivå

Ved å sammenlikne rettsvarsprosenten til de ulike gruppene elever fra språklige minoriteter har vi funnet fram til seks oppgaver – det vil si oppgavene (34) *stole blindt på*, (40) *komme deg i møte*, (46) *stå for en oppfatning*, (51) *i fyr og flamme*, (66) *medaljens bakside* og (68)

¹⁷⁸ Rettsvarsprosenten er mellom 0 og 24,1 %.

¹⁷⁹ Rettsvarsprosenten er mellom 4 % og 28 %.

¹⁸⁰ Oversikten vises i vedlegget i tabellene V7.6 og V7.7.

snu saken på hodet – som ser ut til å være vanskelige for alle gruppene vi har delt elevene fra språklige minoriteter inn i¹⁸¹. Spesielt er de vanskelige for mange av elevene i MetLav-gruppen. Disse seks oppgavene finnes også blant de syv bunnoppgavene hos de norske elevene, men bare fem av dem (34), (40), (46), (66), og (68) har en rettsvarsprosent under 70 %, av disse er det bare (68) og (40) som har en rettsvarsprosent på under 60 %. De sistnevnte oppgavene er også de eneste som har en rettsvarsprosent på under 80 % hos NorHøy-gruppen. Den sjettede oppgaven, oppgave (51), har en rettsvarsprosent på 71,7 %. Men alle de syv bunnoppgavene hos LinMin er blant de åtte vanskeligste oppgavene hos NorLav-gruppen, der rettssvarsprosenten er mellom 27,6 % og 56,1 %.

Opgave (36) *At noe kommer fram i lyset*, som var blant de syv vanskeligste oppgavene hos flere av undergruppene med språklige minoriteter, er ikke blant bunnoppgavene hos elevene med norsk som morsmål, men den har rang 43 og en rettsvarsprosent på 77,8 %. Den ligger er altså på plassen foran de syv vanskeligste hos denne gruppen og har en lavere rettsvarsprosent hos Nor enn den har hos MetHøy-elevne, der har den 81,3 %. Men hos NorHøy-gruppen har denne oppgaven rang 39 og en rettsvarsprosent på 96,5 %. Denne oppgaven skiller seg altså ut ved ikke å være vanskelig for de elevene med høyest skåre generelt, både hos Nor og LinMin. Oppgave (34) *stole blindt på* som også er blant de vanskeligste for kompetansegruppene og Nor, har rang 43 og en rettsvarsprosent på 93 % hos NorHøy. Hos NorLav har den rang 48 og en rettsvarsprosent så lav som 28,8 %. Hos MetHøy er dette den vanskeligste oppgaven med en rettssvarsprosent på 37,5 %. Denne oppgaven er følgelig blant de vanskeligste for alle unntatt NorHøy.

Det er altså et sammenfall mellom de ulike gruppene, selv om det er færre oppgaver som kan sies å være vanskelige for Nor og Høy-elevne. To oppgaver (40) *komme deg i møte* og (68) *snu saken på hodet* er vanskelige for alle gruppene med elever fra språklige minoriteter og for Nor-gruppen. Fire oppgaver, (34) *stole blindt på*, (46) *stå for en oppfatning*, (51) *i fyr og flamme*, (66) *medaljens bakside*, er blant de vanskeligste for alle, men rettsvarsprosenten hos Nor-gruppen er mellom 60% og 72 %, så de er ikke like vanskelige. Oppgaven (36) *At noe kommer fram i lyset*, som også er relativt vanskelig for de fleste

¹⁸¹ For å gjøre det mer oversiktlig er de vanskeligste oppgavene for de ulike gruppene presentert samlet i tabell V7.9 i vedlegget.

gruppene, er ikke vanskelig for Nor generelt eller for MetHøy (rettsvarsprosenten er over 75%). NorLav har imidlertid lav rettsvarsprosent (under 30 %) på tre av disse oppgavene, (34), (46), (66).

Når vi tar utgangspunkt i de 7 oppgavene som har lavest rang hos elevene med norsk som morsmål, har seks av dem rang 40 og lavere hos samtlige kompetansegrupper. Oppgave (73) *Et tungt argument* skiller seg ut ved at den har rang 49 hos Nor-elevene (rettsvarssvarprosent er på under 60 %), ganske lavt også hos NBest (rang 37), men middels hos NMmLik og MmBest, dvs. rang 29 og rang 31 hos disse kompetansegruppene. Denne oppgaven har faktisk høyere rettsvarsprosent hos NMmLik enn hos Nor og den har like høy rettsvarsprosent hos MmBest som hos NBest. Den har også lav rang hos Høy-gruppene (rang 44 hos MetHøy og rang 45 hos OrdHøy), mens den har rang 22 og 19 hos Lav-gruppene. Altså er dette en oppgave som er relativt vanskelig for gruppene som ellers har høyest skåre¹⁸².

Tar vi utgangspunktet i de to Høy-gruppene og sammenlikner oppgavens rang i disse gruppene med oppgavens rang i de to Lav-gruppene, finner vi at i tillegg til oppgave (73) som vi nettopp har nevnt, skiller oppgave (79) *Å føre folk bak lyset* seg ut. Hos MetLav er (79) blant de syv med lavest rang, den har også lav rang (rang 41) hos OrdLav. I tillegg er den blant de syv vanskeligste oppgavene for MmBest. Hos OrdHøy har den rang 35 og hos og MetHøy har den rang 34. Denne oppgaven har rang 32 hos Nor-elevene. Med andre ord er denne oppgaven vanskelig for de svakeste gruppene, men ikke for Nor (heller ikke NorLav) og Høy-gruppene¹⁸³.

Siden det er sammenfall mellom seks av bunnoppgavene for elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoriteter generelt, er det selvfølgelig stort samsvar mellom hvilke nivåer vi finner på variablene blant disse. Det er nivåene 'MetUtt' og 'Vok' som dominerer, og alle har nivå fra middels og høyere på total/inventar variabelen. Lave frekvenser dominerer på metaforvariabelen, særlig hos LinMin, mens høye frekvenser dominerer på total/inventarvariabelen for begge gruppene. Verken Nor eller LinMin har nivå

¹⁸² Rettsvarsprosentene for (73) er Nor 56,1%, NorHøy 72,1, NorLav 37,9%, NBest 51,8%, NMmLik 61,4%, MmBest 51,4%, OrdHøy 51,3%, OrdLav 56,0%, MetHøy 57,8%, MetLav 46,3%.

¹⁸³ Rettsvarsprosentene for (79) er Nor 89,6 %, NorHøy 98,8, NorLav 72,7%, LinMin 50,0%, NBest 64,3%, NMmLik 43,2%, MmBest 37,5%, OrdHøy 71,1%, OrdLav 22,0%, MetHøy 82,8%, MetLav 16,7%

'Ja' på bildestyrkevariabelen. Nivået 'Nøy' dominerer på strukturvariabelen for begge gruppene (fire av syv).

7.5.3 Oppsummering rang, rettsvar, nivå: lette og vanskelige oppgaver

Det er stort sammenfall mellom **rangen** på oppgavene med høyst og laveste rangnummer for elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoriteter, ulike gruppeinndelinger, men det er noen oppgaver som skiller seg ut ved at de har høy rang hos Nor, eventuelt også hos Høy-gruppene, og lav rang hos LinMin generelt eller bare hos Lav-gruppene. Oppgavene som har høy rang hos Lav-gruppene og lav rang hos Nor- eller Høy-gruppene, er ikke like interessante fordi rettsvarsprosenten allikevel blir høy hos Nor og Høy-gruppene. Det er ett unntak til dette. På oppgave (73) *Et tungt argument*, er rettsvarsprosenten særlig til Nor, men også til Høy-gruppene, relativt lavt.

Særlig Høy-gruppene, og til dels NBest, har større samsvar med Nor i rangeringen av oppgavene enn de to Lav-gruppene. Dette ser vi ved at det er de samme oppgavene som er blant de syv vanskeligste hos de to Høy-gruppene og Nor. Dette er også naturlig siden norskkompetansen i Høy-gruppene sannsynligvis ligner mer på norskkompetansen til elevene med norsk som morsmål, enn den gjør i Lav-gruppene. Hos NBest er oppgave (73) *Et tungt argument* rangert blant de aller vanskeligste oppgavene, noe som samsvarer både med Nor og Høy.

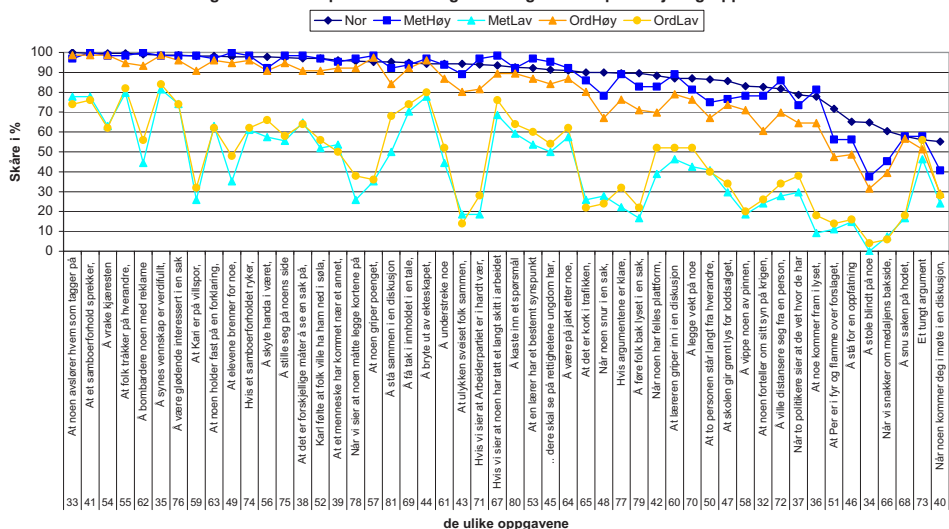
Det er imidlertid en stor forskjell i oppgavenes **rettsvarsprosent** mellom elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoriteter. Den oppgaven som har lavest skåre hos elevene med norsk som morsmål, har en rettsvarsprosent på 55,2 %, det vi si at noe over halvparten av disse elevene velger rett alternativ på denne oppgaven. Elevene fra språklige minoriteter skårer langt lavere på bunnoppgavene sine, bare MetHøy-gruppen har en rettsvarsprosent på nivå med de norske elevene på en del oppgaver. Det gjør – som jeg allerede har nevnt – at selv om oppgavene har lav rang hos Nor og til dels hos Høy-gruppene og NBest, er det allikevel flere elever i disse gruppene som velger rett svaralternativ enn for Lav-gruppene og til dels MmBest. MetHøy har til og med svakt høyere rettsvarsprosent enn

Nor på en tredjedel av oppgavene, og forskjellen er signifikant høyere for MetHøy for to oppgaver, (49) *At elevene brenner for noe* (alle i MetHøy velger rett alternativ på denne oppgaven) og (67) *tatt et langt skritt i arbeidet*.

Fem oppgaver peker seg ut fordi NorLav har spesielt lav rettsvarsprosent. Dette er oppgavene (46) *Å stå for en oppfatning*, (34) *Å stole blindt på noe*, (66) *Når vi snakker om medaljens bakside*, (73) *Et tungt argument* og (40) *Når noen kommer deg i møte i en diskusjon*. Alle unntatt (73) er blant bunnoppgavene til LinMin.

Rettsvarsprosent er spesielt lav blant mange oppgaver for MetLav. På 10 oppgaver er det bare 1 av 5 elever som har valgt rett alternativ. Dette er de fem oppgavene (34), *stole blindt på* (46) *stå for en oppfatning*, (51) *fyr og flamme*, (66) *medaljens bakside* og (68) *snu saken på hodet* som er blant bunnoppgavene hos alle fire prestasjonsgruppene som jeg allerede har nevnt. I tillegg er det oppgavene (36) *kommer fram i lyset*, (79) *føre folk bak lyset*, (43) *sveiset folk sammen*, (71) *Arbeiderpartiet er i hardt vær* og (58) *vippe noen av pinnen*. På 29 oppgaver har under halvparten av elevene i MetLav-gruppen valgt rett alternativ. Diagram 7.7 illustrerer denne variasjonen mellom prestasjonsgruppene.

Diagram 7.7 Skåre på metaforutvalget: Nor og de ulike prestasjonsgruppene



Nivåene på flere av variablene er som forventet både på toppoppgavene og bunnoppgavene. Det gjelder omfangsvariabelen, temavariabelen og til dels bildestyrkevariabelen.

- Omfangsvariabelen: nesten bare MetOrd blant toppoppgavene, nesten bare MetUtt blant bunnoppgavene hos både Nor og LinMin.
- Temavariabelen: TemUng dominerer blant toppoppgavene, og TemVok dominerer blant bunnoppgavene hos både Nor og LinMin
- Bildestyrke: BildJa dominerer blant toppoppgavene og er fraværende blant bunnoppgavene både hos Nor og LinMin

Når det gjelder frekvensvariabelen, er variasjonen større. Metaforfrekvensen er som forventet for bunnoppgavene for både Nor og LinMin og for toppoppgavene for LinMin. For toppoppgavene for Nor er det lett blanding av nivåer. Det overraskende er nivåene på total/inventarvariabelen på bunnoppgavene, der ingen har lavere nivå enn M verken for Nor eller LinMin.

På strukturvariabelen er det lett overvekt av nivå 'Nøy' både på toppoppgavene og bunnoppgavene, det samme gjelder 'Ubest' på Nærhetsvariabelen for Nor (alle fire av syv). For LinMin gjelder dette bare toppoppgavene, på bunnoppgavene er det større variasjon.

7.5.4 Flere topp- og bunnoppgaver

Siden oppgavene med nivå MetOrd dominerer blant de letteste oppgavene for alle gruppene og oppgavene med nivå MetUtt dominerer blant de vanskeligste oppgavene, er det interessant å se hvilke oppgaver som er vanskeligst blant MetOrd-oppgavene og lettest blant MetUtt-oppgavene.

Vanskelige MetOrd-oppgaver

Tabell 7.16: De syv MetOrd-oppgavene på bunn: elever med norsk som morsmål

% rett	nr	Variabel →	Ord-klasse	Struktur	Frekvens		Tema	Nærhet	Bilde
		Oppgavestamme ↓			Meta-for	Total			
89,6	48	....noen snur i en sak	oV	Nøy	H	H	Vok	ID	Ja
89,6	77	....argumentene er klare,	oA	Nøy	HH	HH	Vok	Best	Nei
87,0	60	...griper inn i en diskusjon	oVp	Nøy	H	H	Ung	Best	Nei
82,6	32	.....sitt syn på krigen,	oS	Nøy	H	H	ID	ID	Nei
81,7	72	....distansere seg fra en person	oV	Nøy	L	L	Vok	Ubest	Nei
65,2	46	...stå for en oppfatning	oVp	Nøy	HH	HH	Vok	Ubest	Nei
56,1	73	... tungt argument	oA	Nøy	HH	HH	Vok	Ubest	Nei

Tabell 7.17: De syv MetOrd-oppgavene på bunn: elever fra språklige minoriteter

% rett	nr	Variabel →	Ord Klasse	Struktur	Frekvens		Tema	Nærhet	Bilde
		Oppgavestamme ↓			Meta-for	Total			
54,7	43	.... sveiset folk sammen	oVp	Kom	LL	L	Vok	Best	ID
54,7	72	....distansere seg fra en person	oV	Nøy	L	L	Vok	Ubest	Nei
54,1	65	....kork i trafikken,	oS	Nøy	LL	L	ID	Ubest	ID
54,1	73	....tungt argument	oA	Nøy	HH	HH	Vok	Ubest	Nei
50,6	48	.... Snur i en sak,	oV	Nøy	H	H	Vok	ID	Ja
46,5	32	.....sitt syn på krigen...	oS	Nøy	H	H	ID	ID	Nei
36,5	46	...stå for en oppfatning	oVp	Nøy	HH	HH	Vok	Ubest	Nei

Sammenlikning: vanskelige MetOrd-oppgaver

Av de syv vanskelige MetOrd-oppgavene er fem felles for Nor og LinMin. De to oppgavene vi bare finner hos Nor er (60) *At læreren griper inn i en diskusjon* og (77) *Hvis argumentene er klare*. Begge oppgavene har allikevel en relativ høy rettsvarsprosent (henholdsvis 87 % og 89,6 %), slik at de er lettere for Nor enn for LinMin. Hos LinMin finner vi oppgave (43) *At ulykken sveiset folk sammen* og oppgave (65) *At det er kork i trafikken*. Disse har høy rettsvarsprosent hos Nor (begge over 90 %), slik at disse kan karakteriseres som bare

vanskelige for LinMin. Ser vi imidlertid på resultatene hos prestasjonsgruppene, finner vi at begge er spesielt vanskelige for Lav-gruppene (under 20 % på oppgave (43) og under 30 % på oppgave (65)), men ikke vanskelige for Høy-gruppene (over 80 % på begge oppgavene).

Siden fem av syv oppgaver overlapper, er det stort samsvar i nivåene. Vi finner nivå 'Vok' på Temavariablene hos begge gruppene, på Bildevariabelen finner vi 'Nei', men den er litt svakere for LinMin-elevene. Dette er som forventet. Det som ikke er som forventet er at det så sterkt innslag av høye frekvensnivåer, både på Metaforvariabelen og på Totalvariabelen, særlig hos Nor, men også hos LinMin. Det er heller ikke forventet at 'Nøy' dominerer på Strukturvariabelen for begge gruppene. Men disse resultatene er i tråd med det vi fant vi på de syv bunnoppgavene generelt.

Lette MetUtt-oppgaver

Det er også interessant å se hvilke av oppgavene med de metaforiske uttrykkene (MetUtt) som har høyest rettsvarsprosent hos Nor og LinMin.

Tabell 7.18: De syv MetUtt-oppgavene på topp: elever med norsk som morsmål

% rett	nr	Variabel →	Struktur	Frekvens		Tema	Nærhet	Bilde
		Oppgavestamme ↓		Metafor	Inventar			
98,3	63	...holder fast på en forklaring,	Nøy	HH	HH	ID	ID	Nei
98,3	59	.... er på villspor,	Nøy	LL	LL	ID	Best	Nei
97,8	56	...skyte handa i været,	Nøy	LL	H	ID	Ubest	Ja
97,4	75	... stille seg på noens side	Komp	LL	HH	ID	Ubest	ID
97,0	52	.... ha ham ned i søla,	Komp	LL	LL	Ung	Best	Ja
95,7	78	.... legge kortene på bordet,	Komp	L	HH	ID	Best	ID
94,8	69	...få tak i innholdet...	Nøy	HH	H	ID	Ubest	Nei

Tabell 7.19: De syv MetUtt-oppgavene på topp: elever fra språklige minoriteter

% rett	nr	Variabel →	Struktur	Frekvens		Tema	Nærhet	Bilde
		Oppgavestamme ↓		Metafor	Inventar			
87,6	69	...få tak i innholdet i en tale	Nøy	HH	H	ID	Ubest	Nei
85,9	67	...tatt et langt skritt i arbeidet ..	Komp	L	M	Vok	Best	Nei
85,3	63	...holder fast på en forklaring	Nøy	HH	HH	ID	ID	Nei
84,7	75	....stille seg på noens side	Komp	LL	HH	ID	Ubest	ID
81,8	56	...skyte handa i været	Nøy	LL	H	ID	Ubest	Ja
80,6	52	.....ha ham ned i søla	Komp	LL	LL	Ung	Best	Ja
78,8	64	...være på jakt etter	Nøy	HH	H	ID	Ubest	ID

Sammenlikning: lette MetUtt-oppgaver

Av de syv letteste MetUtt-oppgavene er fem felles for Nor og LinMin. De to som bare finnes hos LinMin, er oppgave (67) *Hvis vi sier at noen har tatt et langt skritt i arbeidet* og (64) *Å være på jakt etter noe*. Disse oppgavene har allikevel høyere rettsvarsprosent hos Nor enn LinMin. Hos Nor-gruppen finner vi oppgavene (59) *At Kari er på villspor* og (78) *Når vi sier at noen måtte legge kortene på bordet*. Disse oppgavene har rettsvarsprosent hos LinMin på henholdsvis 67,6 % og 69,4 %, altså er de ikke så lette for denne gruppen. Oppgave (59) har vi diskutert tidligere, den er blant toppoppgavene hos MetHøy, og hos OrdHøy har den også en rettsvarsprosent på over 90 %. Oppgave (78) er blant oppgavene som har høyere rettsvarsprosent hos MetHøy enn hos Nor, og den har nesten like høy rettsvarsprosent hos OrdHøy. Det er altså spesielt Lav-gruppene som ikke finner disse to oppgavene lette (begge med en rettsvarsprosent på under 30 % hos MetLav og under 40 % hos OrdLav).

Det som er forventet, men som vi ikke fant hos toppoppgavene generelt hos Nor, er det sterke innslaget av høy frekvens på inventarvariabelen for begge gruppene. Det som ikke er forventet, er overvekten av lav metaforfrekvens som vi særlig finner hos Nor. Dette er enda mer utpreget blant disse oppgavene enn det var blant toppoppgavene generelt. Ellers er det svakt overvekt av nivået 'Nøy' for begge gruppene og nivået 'Ubest' for LinMin.

Kommentar flere lette og vanskelige oppgaver

Også blant disse lette MetUtt-oppgavene og de vanskelige MetOrd-oppgavene er det stort sammenfall mellom elever fra språklige minoriteter og elever med norsk som morsmål når det gjelder rangen til oppgavene. Det er imidlertid noen oppgaver som skiller seg ut, og disse er:

- Lett for Nor og Høy-gruppene (59) *er på villspor* og (78) *legge kortene på bordet*.
- Vanskelig bare Lav-gruppene: (43) *sveiset folk sammen* og (65) *kork i trafikken*.

Når det gjelder de ulike nivåene, er inntrykket vi allerede har fått fra den tidligere analysen av topp- og bunnoppgavene forsterket med unntak av nivået på lette MetUtt-oppgaver. Der fant vi nå strekt innslag av høy frekvens på inventarvariabelen for begge gruppene. Det viser seg altså at oppgavene med de letteste metaforiske uttrykkene består av høyfrekvente ord, mens dette ikke gjelder for oppgavene med de letteste metaforiske enkeltordene.

7.5.5 Oppsummering: lette og vanskelige oppgaver

Når vi inkluderer sammenlikningen mellom lette MetUtt-oppgaver og vanskelige MetOrd-oppgaver hos de ulike gruppene med resultatene fra topp og bunnoppgavene generelt, kan vi lage oss noen kategorier. Prosenten viser til oppgavens rettsvarsprosent.

- Lette oppgaver
 - **for alle** > 75 %: (35), (41), (44) og (55)
 - **for Nor & LinMin**-generelt > 90 %: (33) og (76)
 - **for Nor og Høy-gruppene** > 90 %: (38), (39), (52), (56), (59), (63), (75), (78)
- Vanskelige oppgaver
 - **for alle** < 60 %: (40) og (68)
 - **for LinMin generelt** < 60 %: (34), (46), (51), (66)

- **spesielt vanskelig for Lav < 20 %, Høy > 60 %:** (36), (43), (58)
- Andre store forskjeller mellom Høy og Lav-grupper
- **Lett Nor og Høy > 90 %, vanskeligere for Lav < 60 %:** (49), (57), (62), (74)
- **Lettere Høy > 75 % og svært vanskelig Lav < 30%:** (65), (71)
- Overraskende oppgaver
- Relativt lav for Nor og Høy: (73)
- Signifikant høyere for MetHøy enn Nor¹⁸⁴: (49), (67)

7.5.6 Forskjell på rettsvarsprosent: Høy- og Lavgrupper.

Hittil har jeg skilt mellom lette og vanskelige oppgaver ved å sammenlikne bunn- og toppoppgaver, rang og rettsvarsprosenten i ulike grupper. Nivåene jeg har brukt for skille ut lette oppgaver, varierer mellom det å være høyere enn er 90 %, 75 %, 60 % – avhengig av om det gjelder for alle gruppene eller bare noen – mens de vanskelige skilles ut når rettsvarsprosenten er mindre enn 60 %, 30 % eller 20 %. Disse nivåene er satt etter å ha vurdert ulike alternativ opp mot hverandre. Målet har vært å få skilt ut de oppgavene som er interessante, og begrense antallet. I denne inndelingen har jeg ikke tatt hensyn til om forskjellen mellom rettsvarsprosenten på oppgavene er signifikant mellom ulike grupper. For å forbedre inndelingen har jeg derfor sammenliknet resultatene fra en annen synsvinkel. Jeg har sammenliknet differansen i rettsvarsprosent mellom Nor og LinMin og mellom Høy-, Middels- og Lav-gruppene både inndelt etter ordskåre og metaforskåre og funnet fram til de forskjellene som er signifikante. Oversikten over signifikante forskjeller vises i vedlegget i tabellene V7.14 og V7.15.

¹⁸⁴ Rettsvarsprosenten på oppgave (49) er 97,8 % for Nor og 100 % for MetHøy. På (67) er den 93,5% for Nor og 98,4 % for MetHøy.

Når det er signifikante forskjeller mellom rettsvarsprosenten på en oppgave fra Nor til en Høy-gruppe, fra en Høy-gruppe til en Mellom-gruppe og fra en Mellom-gruppe til Lav-gruppe, kan vi anta at det dreier seg om en oppgave hvor øking i den språklige kompetansen hjelper elevene i å mestre oppgaven. Hvis vi snur på det, kan vi altså se på oppgaven som indikator på et kompetansenivå. Nå har jeg to mål for elevens språklige kompetanse, én skåre for forståelse av 31 ord med konkret betydning og én skåre for forståelse av 50 ord og uttrykk brukt metaforiske. Disse målene sier selvfølgelig bare noe om deler av elevenes språklige kompetanse. Men vi kan allikevel anta at de oppgavene hvor elever med høyest kompetanse målt ved ett av målene, skårer signifikant bedre enn elever med middels kompetanse, krever høyere språklig kompetanse for å bli forstått enn de oppgavene hvor vi ikke finner en slik forskjell. Hvis de samme oppgavene skilles ut når kompetansen måles med begge målene, er antagelsen styrket.

Grupper inndelt etter ordskåre

På tretten oppgaver er både rettsvarsprosenten til OrdHøy-gruppen signifikant høyere enn rettsvarsprosenten til OrdMel-gruppen og rettsvarsprosenten til OrdMel-gruppen er signifikant høyere enn rettsvarsprosenten til OrdLav-gruppen. På åtte av disse oppgavene har Nor-gruppen signifikant høyere rettsvarsprosent enn OrdHøy-gruppen. Dette gjelder oppgavene (59), (43), (77), (79), (58), (36), (65) og (66). På tre oppgaver er forskjellene på rettsvarsprosenten bare signifikant¹⁸⁵ mellom OrdHøy og OrdMel. På to av disse har Nor-gruppen signifikant høyere rettsvarsprosent enn OrdHøy-gruppen. Dette gjelder oppgavene (34) og (81). 25 oppgaver har signifikante forskjeller på rettsvarsprosenten bare mellom OrdMel og OrdLav. På syv av disse har Nor-gruppen signifikant høyere rettsvarsprosent enn OrdHøy-gruppen. Dette gjelder oppgavene (32), (56), (71), (48), (47), (46), (51). På ni oppgaver er det ikke signifikante forskjeller mellom rettsvarsprosenten for noen av gruppene, av disse er det signifikante forskjeller mellom rettsvarsprosenten til Nor og OrdHøy på seks oppgaver. Det gjelder oppgavene (72), (70), (50), (42), (37) og (40).

¹⁸⁵ Når jeg sier at forskjellen er signifikant, mener jeg at den er signifikant i den retningen som er forventet, det vil si at Nor skårer høyere enn Høy-gruppene som igjen skårer høyere enn Mel-gruppene som igjen skårer høyere enn Lav-gruppene. Dette gjør jeg for å lette lesingen. Hvis forskjellen er signifikant i den andre retningen (slik som er tilfelle mellom Nor og MetHøy for to oppgaver), uttrykkes dette eksplisitt.

Grupper inndelt etter metaforskåre

21 oppgaver har signifikante forskjeller på rettsvarsprosenten mellom MetHøy og MetMel og mellom MetMel og MetLav. På to av disse oppgavene har Nor-gruppen en rettsvarsprosent som er signifikant høyere enn OrdHøy-gruppen, det gjelder oppgavene (34) og (51). Åtte oppgaver har signifikante forskjeller på rettsvarsprosentene bare mellom MetHøy og MetMel. På fire av disse er rettsvarsprosenten til Nor-gruppen signifikant høyere enn den til MetHøy-gruppen. Dette er (66), (48), (50) og (40). 19 oppgaver har signifikante forskjeller på rettsvarsprosenten bare mellom MetMel og MetLav, ingen av disse har signifikante forskjeller mellom Nor og MetHøy. På én oppgave er det ikke signifikante forskjeller mellom rettsvarsprosenten for noen av gruppene og forskjellen er heller ikke signifikant mellom rettsvarsprosentene til Nor og MetHøy på denne oppgaven. Dette er oppgave (73).

En sammenligning mellom rettsvarsprosentene til de ulike oppgavene hos Nor og LinMin viser at de er signifikant høyere hos Nor for alle oppgavene bortsett fra for (44) og (73).

Når vi samkjører resultatene på Høy- og Lav-gruppene inndelt etter ordskåre og metaforskåre på den måten at det kreves signifikant forskjell mellom rettsvarsprosenten hos de ulike gruppene når de er inndelt etter begge variantene på de ulike oppgavene, og så sammenlikner rettsvarsprosentene på disse oppgavene hos Nor-gruppen og LinMin generelt, får vi følgende oppgaveinndeling:

- Ikke signifikant forskjell mellom Nor & LinMin (Nor = LinMin):
 - oppgavene (73) og (44).
- Nor har signifikant høyere rettsvarsprosent enn begge Høy-gruppene (Nor $s>$ Høy¹⁸⁶):
 - oppgavene (34), (40), (48), (51) og (66)
- Ikke signifikant forskjell mellom Nor & Høy, men signifikant forskjell mellom Høy og Mel (Nor = Høy $s>$ Mel):

¹⁸⁶ $s>$ vil si signifikant høyere enn.

- oppgavene (57), (62) og (78)
- Signifikant forskjell på rettsvarsprosenten mellom Høy og Mel og mellom Mel og Lav ($Høy > Mel > Lav$)¹⁸⁷:
 - oppgavene (36), (43), (58), (59), (65), (77) og (79)
- Ikke signifikant forskjell på rettsvarsprosenten mellom Nor og Høy eller mellom Høy og Mel, men signifikant forskjell mellom Mel og Lav ($Nor = Høy = Mel > Lav$):
 - oppgavene (33), (41), (44), (52), (54), (55), (60), (63), (64), (68), (69), (74), (75), (76) og (80)

Når vi så sammenholder signifikansvurderingene med den første inndelingen i lette og vanskelige oppgaver, kommer vi fram til følgende oppgaver som vi kan kalle **interessante**.

- Lette oppgaver
 - For alle – rettsvarsprosenten er høyere enn 75 %:
 - (44) *bryte ut av ekteskapet* (forskjell mellom Nor og LinMin er heller ikke signifikant)
 - (35) *vennskap er verdifullt*
 - (41) *samboerforholdet sprekker*
 - (55) *trækker på hverandre*
 - (76) *glødende interessert*
 - Bare Nor – rettsvarsprosentene er høyere enn 90 %, mens den er mindre enn 60 % hos LinMin.
 - (48) *snur i en sak*

¹⁸⁷ Det viser seg å være sign. forskjell mellom Nor og OrdHøy, men ikke mellom Nor og MetHøy.

- Spesielt lett for Nor og Høy-gruppene - rettsvarsprosentene er høyere enn 90 % og Høy-gruppene skårer signifikant høyere enn Mel-gruppene¹⁸⁸, mens hos Lav-gruppene er rettsvarsprosenten under 60 % og den er signifikant lavere enn hos Mel-gruppene:
 - (59) *er på villspor*
 - (78) *legge kortene på bordet*
 - (57) *griper poenget*
 - (62) *bombardere noen med reklame*
- Lett for noen, vanskelig for andre
 - Lett for Nor og Høy-gruppene – rettsvarsprosenten er større enn 75 % og signifikant høyere enn hos Mel-gruppene. Vanskelig for Lav-gruppene – rettsvarsprosenten er på mindre enn 30 % og den er signifikant lavere enn hos Mel-gruppen:
 - (65) *kork i trafikken*
- Vanskelige oppgaver
 - For alle – rettsvarsprosenten er lavere enn 60 %:
 - (40) *kommer deg i møte i en diskusjon*
 - (68) *snu saken på hodet*
 - For LinMin – rettsvarsprosenten er lavere enn 60 %:
 - (34) *stole blindt på noe*
 - (46) *stå for en oppfatning*
 - (51) *i fyr og flamme*
 - (66) *medaljens bakside*

¹⁸⁸ Altså både for inndelingen etter ordskåre og etter metaforskåre.

- Vanskelig for noen, lette for andre
 - Spesielt vanskelig for Lav-gruppene, rettsvarsprosenten er lavere enn 30 % og signifikant lavere enn hos Mel- gruppene, mens hos Høy-gruppene er den over 60 %¹⁸⁹:
 - (36) *kommer fram i lyset*
 - (43) *sveiset folk sammen*
 - (58) *vippe noen av pinnen*
 - (71) *i hardt vær*
 - (79) *føre bak lyset*
- Overraskende oppgaver
 - Relativt lav for Nor og Høy:
 - (73) *tungt argument* (ikke signifikant forskjell mellom rettsvarsprosenten hos Nor og LinMin)

Disse oppgavene kommenteres nærmere i kapittel 7.6.

7.5.7 Forskjell på rettsvarsprosent: Nor og ulike kompetansegrupper.

Det er også interessant å se nærmere på de ulike kompetansegruppene rettsvarsprosent på de enkelte oppgavene. En innfallsvinkel til denne vurderingen er å presentere forskjellen i rettsvarsprosent på hver av oppgavene mellom elevene med norsk som morsmål og de ulike undergruppene av minoritetselever. Dette gir oss et mål for oppgavenes **avstand** fra Nor for hver gruppe. Denne forskjellen er presentert i tabell 7.20.

¹⁸⁹ For disse oppgavene er rettsvarsprosenten til Nor-gruppen signifikant høyere enn rettsvarsprosenten til OrdHøy, men forskjellen er ikke signifikant mellom Nor og MetHøy-gruppen. Nor har en rettsvarsprosent > 75% på disse oppgavene.

I tabellen er forskjellen i rettsvarsprosent presentert etter den generelle rekkefølgen, det vil si at forskjellen mellom Nor og NBest, står i kolonne 4, dernest i kolonne 5 står forskjellen mellom Nor og NMmLik, og til slutt i kolonne 6 står forskjellen mellom Nor og MmBest. Oppgavene i denne tabellen er sortert slik at de oppgavene hvor elevene har en rettsvarsprosent med minst avstand til Nor, står øverst, mens de som har størst avstand til Nor står nederst og i sorteringen har jeg tatt minst hensyn til avstanden fra Nor til NMmLik, altså kolonne 5.

Forskjellene er i utgangspunktet delt inn i fire nivåer med 10 prosentpoengintervaller. I tillegg er det to oppgaver hvor en av kompetansegruppene faktisk har en gjennomsnittsskåre som er litt høyere enn elevene med norsk som morsmål (forskjellen er ikke signifikant) og der er nivået kalt 'minus'. Disse intervallene finnes:

- **minus** = gruppen skårer i gjennomsnitt høyere enn Nor
- **liten** <10 prosentpoeng lavere enn Nor
- 10 prosentpoeng lavere enn Nor <= **middels** <20 prosentpoeng lavere enn Nor
- 20 prosentpoeng lavere enn Nor <=**stor** <30 prosentpoeng lavere enn Nor
- 30 prosentpoeng og mer lavere enn Nor <= **veldig stor**

I kolonne 7 står rettsvarsprosenten på oppgavene for elevene med norsk som morsmål og i kolonne 8 er denne delt i ni nivåer, fra a) til i), med fem prosentpoengintervaller.

En inndeling i intervaller på denne måten presenter resultater som kan se både mer like ut og mindre like ut enn det de egentlig er¹⁹⁰. Derfor har jeg i tillegg undersøkt hvilke rettsvarsprosenter som er signifikant lavere enn dem jeg sammenlikner med, og i tabellen er disse merket slik:

- * betyr at rettsvarsprosenten ikke er signifikant lavere enn for Nor
- ** betyr at rettsvarsprosenten ikke er signifikant lavere enn gruppen over (regnet etter den generelle rekkefølgen)
- # betyr at forskjellen er negativ, men ikke signifikant

Dette kommer jeg tilbake til under.

¹⁹⁰ Forskjellen på to oppgaver kan være på 4,9 pp og de kan komme i samme kategori eller den kan være på 0,1 og de kan komme i to forskjellige kategorier.

Tabell 7.20: Forskjell i skåre: Nor-elever og ulike kompetansegrupper.

1	2	3	4	5	6	7	8
Av-stand	Nr	Oppgave	forskjell fra Nor til			Nor	
			NBest	NMmLik	MmBest	%	nivå ⁱⁱ
LM ⁱ	44	Å bryte ut av ekteskapet	minus #	liten * (**)	middels * (**)	94,3	b
	35	Å synes vennskap er verdifullt	liten *	liten * (**)	middels (**)	98,7	a
	41	At et samboerforhold sprekker	liten *	liten * (**)	middels (**)	99,6	a
	55	At folk trækker på hverandre	liten *	liten * (**)	middels (**)	99,6	a
	76	Å være glødende interessert i en sak	liten *	liten * (**)	middels (**)	98,7	a
	69	Å få tak i innholdet i en tale	liten *	liten * (**)	middels (**)	94,8	b
	67	Hvis vi sier at noen har tatt et langt skritt i arbeidet sitt	liten *	liten * (**)	middels (**)	93,5	b
	33	At noen avslører hvem som tagger på skoleveggen	liten	liten * (**)	middels (**)	100	a
	80	Å kaste inn et spørsmål	liten	middels (**)	middels (#)	92,6	b
LS	54	Å vrake kjæresten	liten *	liten * (**)	stor	99,6	a
	74	Hvis et samboerforholdet ryker	liten *	liten * (**)	stor	97,8	a
	63	At noen holder fast på en forklaring	liten	liten * (#)	stor	98,3	a
	75	Å stille seg på noens side	liten *	middels (**)	stor (**)	97,4	a
	38	At det er forskjellige måter å se en sak på	liten *	middels (**)	stor (**)	97	a
	52	Karl følte at folk ville ha ham ned i søla	liten *	middels (**)	stor (**)	97	a
	57	At noen griper poenget	liten *	middels (**)	stor	95,2	a
	56	Å skyte handa i været	liten	middels (**)	stor (**)	97,8	a
53	At en lærer har et bestemt synspunkt	liten *	stor (**)	stor (**)	92,2	b	
MS	68	Å snu saken på hodet	middels *	middels * (**)	stor (**)	57,8	i
	49	At elevene brenner for noe	middels	middels (**)	stor (**)	97,8	a
	61	Å understreke noe	middels	stor (**)	stor (**)	94,3	b
	62	Å bombardere noen med reklame	middels	stor (**)	stor (**)	99,1	a
	70	Å legge vekt på noe er	middels	stor (**)	stor (#)	87	c
	81	Å stå sammen i en diskusjon	middels	stor (**)	stor (#)	95,2	a
LV	64	Å være på jakt etter noe	liten *	liten * (**)	vstor	90,9	b

MV	42	Når noen har felles plattform	middels	stor (**)	vstor (**)	88,3	c
	37	Når to politikere sier at de vet hvor de har hverandre	middels	stor (**)	vstor (**)	78,7	e
	78	Når vi sier at noen måtte legge kortene på bordet	middels	vstor (**)	vstor (**)	95,7	a
	47	At skolen gir grønt lys for loddsalget	middels	vstor (**)	vstor (**)	85,7	c
	72	Å ville distansere seg fra en person	middels	vstor (**)	vstor (**)	81,7	d
	77	Hvis argumentene er klare	middels	vstor (**)	vstor (**)	89,6	c
	46	Å stå for en oppfatning	middels	vstor	vstor (#)	65,2	g
	59	At Kari er på villspor	middels	vstor	vstor (**)	98,3	a
	65	At det er kork i trafikken	middels	vstor	vstor (#)	90	b
SV	50	At to personer står langt fra hverandre	stor	vstor (**)	vstor (#)	86,5	c
	58	Å vippe noen av pinnen	stor	vstor (**)	vstor (**)	83	d
	71	Hvis vi sier at Arbeiderpartiet er ute i hardt vær	stor	vstor (**)	vstor (**)	93,9	b
	32	At noen forteller om sitt syn på krigen	stor	vstor	vstor (#)	82,6	d
	79	Å føre folk bak lyset i en sak	stor	vstor	vstor (**)	89,6	c
	36	At noe kommer fram i lyset	stor	vstor	vstor (#)	77,8	e
VV	34	Å stole blindt på noen	vstor	vstor (**)	vstor (**)	64,8	h
	51	At Per er i fyr og flamme over forslaget	vstor	vstor (**)	vstor (**)	71,7	f
	66	Når vi snakker om medaljens bakside	vstor	vstor (**)	vstor (**)	60,4	h
	43	At ulykken sveiset folk sammen	vstor	vstor (**)	vstor (**)	94,3	b
	48	Når noen snur i en sak	vstor	vstor	vstor (#)	90	b
MM	60	At læreren griper inn i en diskusjon	middels	middels *	middels (**)	87	c
	45	Hvis læreren sier at dere skal se på rettighetene ungdom har	middels	stor (**)	middels (#)	91,3	b
	39	At et menneske har kommet nær et annet	middels	stor (**)	middels (#)	96,1	a
LL	73	Et tungt argument	liten *	minus # (**)	liten * (**)	56,1	i
UT	40	Når noen kommer deg i møte i en diskusjon	stor	stor (**)	middels (#)	55,2	i

ⁱ Den første bokstaven står for avstanden NBest har til Nor og den andre står for avstanden MmBest har til Nor, slik at LM indikerer at NBest har liten (L, dvs. mindre enn 10 pp) avstand til Nor, mens MmBest har middels (M, dvs. fra 10 pp og over, men mindre enn og 20 pp) avstand til Nor. UT står for utenom mønsteret

ii	a => 95 %	95 % > b => 90%	90 % > c => 85 %
	85 % > d => 80 %	80 % > e => 75 %	75 % > f => 70 %
	70 % > g => 65 %	65 % > h => 60%	60 % > i => 55%

De fleste oppgavene passer inn i dette mønsteret, det vil si at de lar seg sortere både horisontalt (det vil si etter forskjell i rettsvarsprosent i de ulike kompetansegruppene) og vertikalt (det vil si etter hver oppgaves avstand til Nor i hver kompetansegruppe). Det er kun den siste oppgaven i tabellen som faller helt utenfor mønsteret, det vil si at den forstyrrer den generelle rekkefølgen. Det er også tre oppgaver hvor avstanden fra Nor til NMmLik ikke faller helt inn i mønsteret. I tillegg er det noen få oppgaver som ikke lar seg sortere både horisontalt og vertikalt samtidig, det er oppgavene (80), (64), (73) og (60). Men de aller fleste oppgavene kan kategoriseres etter avstanden de har til Nor i gruppe NBest og MmBest slik det er gjort i kolonne 1.

I **kategorien LM** har altså NBest-elevene *liten* avstand til Nor, mens MmBest-elevene har *middels* avstand. De ni oppgavene i denne kategorien er alle innenfor de to øverste nivåene hos Nor, det vil si at de har en rettsvarsprosent på 90 % eller høyere (merket a) eller b) i kolonne 8). Alle LinMins toppoppgaver hører til i denne kategorien, i tillegg finner vi oppgave (67) og oppgave (80). Vi ser at to av disse oppgavene har en rettsvarsprosent som er signifikant høyere i Nor-gruppen enn i NBest-gruppen, det er oppgavene (33) og (80). Når vi sammenlikner Nor med NMmLik, er andelen som svarer rett i Nor-gruppen bare signifikant høyere på oppgave (80) *Å kaste inn et spørsmål*. Når vi sammenligner Nor med MmBest, er andelen i Nor-gruppen signifikant høyere på alle unntatt (44) *Å bryte ut av ekteskapet*. Forskjellen på rettsvarsprosent mellom NBest og NMmLik er ikke signifikant for noen av oppgavene, heller ikke mellom NMmLik og MmBest.

For oppgavene i **kategorien LS** har avstanden fra Nor til MmBest økt i forhold til forrige kategori, mens avstanden fra Nor til NBest fortsatt er *liten*. I åtte av de ni oppgavene i denne kategorien er rettsvarsprosentene i Nor-gruppen på nivå a), den siste er på nivå b). Det vil si at også på disse oppgavene har Nor-gruppen en høy rettsvarsprosent. Vi ser at Nor bare har en rettsvarsprosent som er signifikant høyere enn NBest på to av oppgavene (63) *At noen holder fast på en forklaring* og (56) *Å skyte handa i været*. Nor har en rettsvarsprosent som er signifikant høyere enn NMmLik på seks av oppgavene, mens den er signifikant høyere enn MmBest på alle ni. Det er ikke signifikante forskjeller mellom NBest og NMmLik på noen av

oppgavene, men det er signifikante forskjeller mellom NMmLk og MmBest på oppgavene (54), (74), (63) og (57).

I **kategorien MS** er det seks oppgaver og avstanden fra Nor til NBest er *middels*, mens den er *stor* til MmBest. Her er det variert nivå på rettsvarsprosentene i Nor-gruppen, men de er på den høyere del av skalaen, på nivå a), b) og c) bortsett fra en oppgave som har nivå i), altså det laveste nivået hos Nor. Rettsvarsprosenten i denne kategorien er signifikant høyere i Nor-gruppen enn i alle de andre gruppene på alle oppgavene med ett unntak. På oppgave (68) *Å snu saken på hodet*, er ikke forskjellen signifikant verken til NBest eller NMmLk. Det er verken signifikante forskjeller mellom NBest og NMmLk eller mellom NMmLk og MmBest på noen av oppgavene i denne kategorien.

Det er bare én oppgave i **kategorien LV**, (64) *Å være på jakt etter noe*. På denne oppgaven er det *liten* avstand mellom rettsvarsprosenten i Nor-gruppen både til NBest og NMmLk, og ingen av disse forskjellene er signifikante, mens det er *veldig stor* avstand til MmBest, og denne forskjellen er signifikant. Forskjellen i rettsvarsprosent er også signifikant mellom NMmLk og MmBest. Denne oppgaven har nivå b) hos elevene med norsk som morsmål, altså er den blant de enklere oppgavene for Nor-elevene.

I **kategorien MV** er det ni oppgaver. For MmBest-gruppen har disse oppgavene *veldig stor* avstand til Nor, det samme gjelder syv av oppgavene for NMmLk. Vi ser også at Nor-elevenes nivå varierer fra a) til g). På alle oppgavene er rettsvarsprosenten i Nor-gruppen signifikant høyere enn for elevene i de tre kompetansegruppene. Mellom NBest og NMmLk er det signifikant forskjell på oppgavene (46), (59) og (65). Det er ingen signifikant forskjell mellom NMmLk og MmBest på noen av oppgavene.

Seks oppgaver er i **kategorien SV**, her har altså NBest *stor* avstand fra Nor, men MmBest har *veldig stor* avstand fra Nor. Vi ser at NMmLk også har *veldig stor* avstand på alle disse oppgavene. Nor-elevenes nivå varierer fra b) til e). På samtlige oppgaver er rettsvarsprosenten i Nor-gruppen signifikant høyere enn i de tre kompetansegruppene. Mellom NBest og NMmLk er det signifikant forskjell på oppgavene (32), (79) og (36), mens det ikke er signifikant forskjell mellom NMmLk og MmBest på noen av oppgavene.

Det er fem oppgaver som kommer i **VV-kategorien**, de har den største avstanden til Nor. For alle gruppene er det *veldig stor* avstand til Nor og forskjellene er signifikante. Nivåene for Nor varierer, to har b) – altså er rettsvarsprosentene høye – de tre andre har f) og h) – altså relativt lave rettsvarsprosent. Forskjellen mellom NBest og NMmLik er signifikant bare for oppgave (48) *Når noen snur i en sak*. Mellom NMmLik og MmBest er det ingen signifikante forskjeller.

For én av oppgavene i **kategorien MM** er forskjellen til Nor på samme nivå for NBest og MmBest-gruppene, det er oppgave (60) *At læreren griper inn i en diskusjon*. For to av dem er den høyere for NMmLik-gruppen. Nivåene for Nor-gruppen er ikke lik for denne gruppen, en har a), en har b) og en har c), men de er blant de lettere oppgavene for Nor. Forskjellen mellom NBest og Nor og MmBest og Nor er signifikant for alle tre oppgavene, mellom NMmLik og Nor er den signifikant bare for oppgavene (45) og (39).

I tillegg er det en oppgave har **kategorien LL**, den har altså *liten* avstand fra Nor både for NBest og MmBest-gruppen og den har faktisk høyere rettsvarsprosent i NMmLik-gruppen enn i Nor-gruppen, men denne forskjellen er ikke signifikant. Dette er én av tre oppgaver som kommer i kategorien i), det vil si den har den laveste kategorien for elevene med norsk som morsmål. Her er det altså den lave rettsvarsprosenten i Nor-gruppen som bidrar til at oppgaven har liten avstand til Nor og MmBest. Forskjellen er heller ikke signifikant verken mellom NBest og NMmLik eller mellom NMmLik og MmBest.

Opgaven (40) faller utenfor systemet (UT) siden MmBest har mindre avstand til Nor enn de andre gruppene. Men for alle kompetansegruppene er rettsvarsprosenten signifikant lavere enn for Nor.

Kommentar: avstand til Nor

Vi ser tydelig at forskjellen i rettsvarsprosent øker mot høyere på tabellen, altså fra NBest via NMmLik til MmBest. Vi ser også at de norske elevene stor sett har høy rettsvarsprosent (nivå a) og b)) på de oppgavene hvor forskjellen til de ulike gruppene er minst. Men vi ser at forskjellene ikke alltid er signifikante, særlig mellom Nor og NBest på de oppgavene som er lettest for NBest. Dette forsterker inntrykket at det ofte er de oppgavene som er lette for Nor-elevne, som er lettest for minoritetselevne og etter hvert som oppgavene blir vanskeligere

for Nor-elevene, blir de mye vanskeligere for minoritetselevene. Vanskeligst blir de for den gruppen elever som mener de kan morsmålet best. Dette er det samme resultatet som ble illustrert i diagram 7.6.

7.6 Svaralternativer

Oppgavens vanskelighetsgrad vil selvfølgelig også avhenge av hvilke svaralternativer som finnes og hvor opplagte det rette svaret er. Ved å se på hvilke svaralternativ elevene med norsk som morsmål velger når de svarer feil på de enkelte oppgavene, får vi både et inntrykk av om noen oppgaver er forvirrende, og et innblikk i hva som har motivert valget. Siden Nor-elevene har en gjennomsnittskåre på 88,4 % på metaforutvalget, kan vi anta at settet som helhet er relativt lett for disse elevene som har språket som morsmål. Allikevel velger de feil alternativ på en del oppgaver. En gjennomgang av de oppgavene hvor Nor-elevene gjør flest feil, gir oss en pekepinn på hva slags feil som er vanlig blant 15-åringer. Noen av dem er sannsynligvis slurvefeil, og ved å analysere svarene kan vi også få et inntrykk av hvilke oppgaver det er lett å slurve på.

7.6.1 Elever med norsk som morsmål

Når vi undersøker hvilke svaralternativer de norske elevene velger til de syv bunnoppgavene, finner vi at i de fleste tilfelle er svarene samlet rundt ett alternativ. I alle de syv oppgavene har elevene som har svart feil, stort sett valgt det samme svaralternativet, og disse alternativene velges av mellom 20 % og 34 %, det vil si mellom 47 og 78 av elevene, se tabell 7.21. Det feilsvaralternativet som kommer på andreplass, har en svært lav svarprosent i fire av disse oppgavene (5 elever eller mindre har valgt det), lav i en oppgave (19 elever), mens dette andre feilalternativet har en svarprosent på over 10 % i to oppgaver, (73) og (66). For oppgave (73) er svarprosenten på 16,1% (dvs. 37 elever har valgt dette andre feilsvaralternativet) og i oppgave (66) er svarprosenten på 11,3 % (dvs. 26 elever har valgt dette alternativet).

Tabell 7.21: Ulike svar på syv oppgaver med lav gjennomsnittskåre: Nor-gruppen.

Nr Stamme	Alternativer		Elever besvart, n=230		forslag til forklaring
			antall	% □	
46 <i>Å stå for en oppfatning vil si</i>	a	å skjule hva en mener	1	0,4	
	b	å forstå hva noen sier	72	31,3	form (<i>stå for – forstå</i>)?
	c ¹⁹¹	å ikke skjule hva en mener	150	65,2	
	d	å ikke forstå hva noen sier	2	0,9	
	i.s ¹⁹²		3	1,3	
	bc ¹⁹³		2	0,9	
34 <i>Å stole blindt på noen betyr</i>	a	å se dem utydelig	6	2,6	
	b	å være helt blind for dem	11	4,8	
	c	å være skeptisk til dem	60	26,1	blind = neg?, ikke forstått <i>skeptisk</i> ?
	d	ikke være skeptisk til dem	149	64,8	
	i.s		3	1,3	
	cd		1	0,4	
66 <i>Når vi snakker om medaljens bakside, mener vi at</i>	a	mange får medaljer uten å fortjene dem	47	20,4	oppfattet det negative ?
	b	mange flere burde få medaljer	10	4,3	
	c	det kan følge negative ting med noe som ellers er positivt	139	60,4	
	d	det kan være vanskelig å være rettferdig	26	11,3	oppfattet det negative, forstått at den ikke skal oppfattes konkret, dvs. at det ikke har noe med medaljer å gjøre?
	i.s.		6	2,6	
	ac		1	0,4	
	bc		1	0,4	
68 <i>Å snu saken på hodet vil si</i>	a	å være kritisk til en sak	73	31,7	oppfattet det negative ?
	b	å være godt informert om saken	5	2,2	
	c	å presentere saken feil	133	57,8	
	d	å behandle saken raskt	14	6,1	
	i.s.		2	0,9	
	ac		1	0,4	
	bc		1	0,4	
	abcd		1	0,4	
73 <i>Et tungt argument er et</i>	a	dårlig argument	56	24,3	tungt = negativt?
	b	nytt argument	5	2,2	
	c	innholdsløst argument	37	16,1	tungt= negativt?
	d	viktig argument	129	56,1	
	i.s.		2	0,9	
	ac		1	0,4	

¹⁹¹ Alternativet med rett svar er uthevet¹⁹² i.s. = ikke svart¹⁹³ To bokstaver indikerer at eleven har krysset av for to alternativer, her både b og c.

40 Når noen kommer deg i møte i en diskusjon, vil det si at	a	dere blir enige	78	33,9	komme i møte = møtes?
	b	dere var enige først, men nå er dere blitt uenige	19	8,3	
	c	dere skal møtes etterpå	2	0,9	
	d	dere er blitt mer enige enn dere var først	127	55,2	
	i. s.		4	1,7	
51 At Per er i fyr og flamme over forslaget, vil si at	a	Per har tent på noe	5	2,2	
	b	Per har slått til en fyr	0	0	
	c	Per er veldig glad for forslaget	165	71,7	
	d	Per er skuffet over forslaget	55	23,9	motsatt betydning, forstått at det ikke er noe konkret
	i.s.		2	0,9	
	cd		3	1,3	

□ Høyeste feilsvar merket **rosa**, andre feilsvar over 10% merket **grønt**.

Når vi ser på besvarelsene til elevene med norsk som morsmål på hele oppgavesettet, er det egentlig bare 19 oppgaver hvor mindre enn 90 % av elevene har svart rett og dermed er det i utgangspunktet få oppgaver hvor flere enn 10 % av elevene kan ha valgt samme feilsvaralternativ. På de 12 oppgavene som blir igjen (det vil si de 19 mulige oppgavene minus de syv med lavest skåre som vi allerede har nevnt) er det faktisk bare to oppgaver hvor flere enn 10 % av elevene har valgt samme feilalternativ. Disse oppgavene er vist under i tabell 7.22.

Tabell 7.22: Ulike svar på to andre oppgaver med høy prosent av samme feilsvaralternativ: Nor-gruppen.

Nr Stamme	Alternativer		Elevet besvart, n=230		forslag til forklaring
			antall	%	
47 At skolen gir grønt lys for loddssalget, vil si at	a	elevene får selge grønne lodd	1	0,4	
	b	elevene får selge lodd	197	85,7	
	c	skolen selger grønne lys	2	0,9	
	d	skolen selger lodd	27	11,7	sett bort fra det metaforiske uttrykket?
	bd		3	1,3	
37 Når to politikere sier at de vet hvor de har hverandre, betyr det at	a	den ene vet hva den andre mener	181	78,7	
	b	de ser hverandre ofte	5	2,2	
	c	de arbeider sammen	16	7,0	
	d	de vet at de må bli enige	26	11,3	valgt alternativ med samme innledning 'de vet', eventuelt noe med enighet å gjøre?
	i.s.		1	0,4	
	bc		1	0,4	

Kommentar: elever med norsk som morsmål.

Det kan være mange grunner til at elevene har valgt akkurat disse svaralternativene, men et forslag til en forklaring på de feilalternativene som er valgt av over 10 % av elevene, er gitt i høyre kolonne. I to av oppgavene, (68) *Å snu saken på hodet* og (66) *Når vi snakker om medaljens bakside*, har elevene oppfattet at noe er negativt, og har valgt et annet negativt svar. I (34) *Å stole blindt på noe* er det mulig at de ikke helt forstår *skeptisk* i svaralternativet, eller at de oppfatter at *blind* er negativt og har koblet det med *skeptisk* som også er negativt. I oppgave (73) *Et tungt argument* må elevene ha tolket *tung* som noe negativt, som det også er i andre kontekster slik som i uttrykket *tungt budskap*. Det vil si at de har brukt metaforen VANSKELIGHETER ER TYNGDE i stedet for metaforen VURDERING ER VEIING som dette metaforiske uttrykket hører til. I oppgave (40) *Når noen kommer deg i møte i en diskusjon* har de muligens oversett at det står *komme* og tenkt at de *møtte hverandre*. Hvis det er tilfelle, har de tolket det innenfor ENIGHET ER SAMLOKALISERING-metaforen, men har altså tenkt at noen *hadde møttes*, altså kommet helt fram til hverandre. Det er mulig at dette altså er en slurv. Den samme forklaringen kan gis på oppgave (47) *At skolen gir grønt lys for loddsalget*. Svaralternativ d. som 11, 7 % av Nor-elevne har valgt, indikerer at elevene ikke tar med den nyansen som det metaforiske uttrykket bidrar med. Dette kan også være slurv. Disse to sistnevnte oppgavene er muligens dårlig formulert, fordi det er lett å overse en nyanse. I oppgave (37) *Når to politikere sier at de vet hvor de har hverandre* kan forklaringen på valget av alternativ d. – som 11,3 % av Nor-elevne har valgt – være at innledningen på leddsetningene i oppgavestammen og i svaralternativet dermed blir identiske (i begge tilfeller *de vet*). Dette er altså en slags formkoblingsstrategi, det vil si at eleven sammenlikner ordformene i oppgavestammen og svaralternativene og velger det svaralternativet hvor de finner den største formlikheten uavhengig av innhold.

En annen forklaring er at elevene svarer a-alternativet når de er usikre (blant de syv oppgavene med lavest gjennomsnittskåre gjør elevene det i fire av syv tilfeller). Men på de to andre oppgavene som er vist i tabell 7.21, har de fleste svart alternativ d. Derfor er det mindre sannsynlig å konkludere med at elever som er i tvil, velger svaralternativ a.

En sammenlikning av feilsvarene til NorHøy og NorLav viser at de velger de samme feilalternativene. En videre utdypning av feilbesvarelsene gis i forbindelse med sammenlikningen med elevene fra språklige minoriteter.

På de resterende 41 oppgavene er det enten få elever med norsk som morsmål som har svart feil, eller svarprosenten på de enkelte alternativene er under 10 %.

7.6.2 Elever fra språklige minoriteter

I vedlegget tabell V7.16 vises de ulike alternativene som elevene fra språklige minoriteter har valgt på de oppgavene som i kapittel 7.6.6 ble utpekt som vanskelig generelt (det gjelder (40), og (68)) og de oppgavene som er vanskelige for noen av de gruppene som minoritetselvene er inndelt i ¹⁹⁴. I de fleste oppgavene er det ett feilalternativ som dominerer, og vi ser dette oftest hos NBest og Høy-gruppene. I en del tilfeller foretrekkes et feilalternativ framfor det rette alternativet (det vi si at dette alternativet har høyere svarprosent enn det rette). Dette skjer i oppgavene

- (34) for LinMin totalt og for alle kompetansegruppene og prestasjonsgruppene (også flere 'ikke svart' enn rett alternativ for MmBest og Lav-gruppene, i MetLav-gruppen har ingen av elevene valgt rett alternativ)
- (51) og (66) for LinMin totalt og for alle kompetansegruppene og begge Lav-gruppene
- (40) for LinMin totalt, NBest og NMmLik og både Høy- og Lav-gruppene.
- (46) for MmBest og NMmLik og begge Lav-gruppene
- (48) for NMmLik og begge Lav-gruppene
- (68), (79), (58), (43) for begge Lav-gruppene
- (71) og (78) for MetLav

- (65) for OrdLav

Det er det samme feilalternativet som er favorisert av de ulike prestasjonsgruppene og kompetansegruppene i alle disse oppgavene, bortsett fra i oppgave (34), (58), (43), (62), (65), (71), (78), (79).

I oppgave (34) favoriserer NBest og Høy-gruppene alternativ c, mens MmBest, NMmLk og Lav-gruppene favoriserer alternativ b. I (43) favoriserer MmBest og OrdLav alternativ d, de andre alternativ a, Høy har få feilsvar. I (58) favoriserer NMmLk alternativ c, de andre alternativ a, få feilsvar hos MetHøy. I (62) favoriserer NMmLk og MetLav alternativ c, mens OrdLav favoriserer alternativ a, de andre har få feilsvar på hvert alternativ. I (65) favoriserer MmBest og OrdLav alternativ b, de andre elevgruppene favoriserer alternativ c. I (71) favoriserer MmBest alternativ a, de andre alternativ d. I (78) favoriserer MmBest og OrdLav alternativ b. og de andre alternativ a. (MetLav har lik skåre på alternativ a. og alternativ b.). I (79) favoriserer MmBest og OrdLav alternativ a, resten alternativ b.

Når vi sammenlikner feilsvaralternativene som er fortrukket hos de ulike gruppene i de oppgavene nevnt over, finner vi altså mest likheter, men også noen forskjeller og det er oftest MmBest og Lav-gruppene (særlig OrdLav) som skiller seg ut ved å favorisere et annet alternativ enn de andre, (se oversikt i tabell V7.16 i vedlegget).

Kommentar: elever fra språklige minoriteter

I flere tilfeller ser det ut til at elevene fra språklige minoriteter velger et alternativ som har en form som ligner på uttrykket. Det kan være et ord eller deler av et ord som forekommer i oppgavestammen som de finner igjen i svaralternativet. Blant oppgavene hvor alle gruppene favoriserer det **samme feilalternativet**, gjelder dette oppgave (46) *Å stå for en oppfatning*, hvor det vanligste feilsvaret er alternativ b. *å forstå hva noen sier*, altså at de kombinerer *stå for* med *forstå*. I MmBest-gruppen og Lav-gruppene er det flere elever som velger dette alternativet enn det rette alternativet, og i NBest-gruppen er det like mange som velger dette alternativet som det rette. En del elever, særlig i Lav-gruppene, har valgt alternativ a. *å skjule*

¹⁹⁴ Det gjelder alle oppgavene nevnt i listen 7.6.6 med unntak av de som er lette for alle, altså oppgavene 34, 36, 43, 46, 48, 51, 57, 58, 59, 62, 65, 66, 71, 73, 78, 79.

hva en mener, altså den motsatte betydningen. Det er mulig at de som velger dette alternativet, ikke oppfatter signalene som *stå* gir i kildedomenet, altså som en oppreist stilling, som er en funksjonell stilling klar til å beskytte mot angrep, og at det er denne betydningen som projiseres til målområdet for å uttrykke fasthet og mot i forbindelse med en mental aktivitet. Det er også mulig at de i stedet for å *beskytte* legger vekt på at å *stå for* eller *stå foran* vil skjule det som er bak, og at dette er grunnen til at de velger alternativ a.

Et formlikt alternativ er også valgt oftest i oppgave (59) *At Kari er på villspor*, hvor gruppene velger alternativ b. *hun er helt vill etter spor*. I MetLav-gruppen er det flere som velger dette enn det rette alternativet. Det er også en del elever, særlig blant Lav-gruppene, som velger alternativ a. *hun har helt rett i det hun sier*, som er den motsatte betydningen. Det er mulig at disse elevene ikke forstår eller har noen assosiasjoner til det første leddet *vill-* i sammensetningen *villspor*.

Blant de oppgavene hvor det er **variasjon blant gruppene** i hvilket feilsvar som er valgt hyppigst, finner vi også at formlike alternativ blir favorisert. Det gjelder i oppgave (34) *Å stole blindt på noen* for elevene i NMmLik, MmBest og Lav-gruppene. Flest elever i disse gruppene velger alternativ b. *å være helt blind for dem* av feilalternativene, mens flest elever i de andre gruppene velger alternativ c. *å være skeptisk til dem* som gir den motsatte betydningen av det som er det rette svaret. Det vil si at de sistnevnte gruppene kanskje forbinder uttrykket med noe som har med tillitt/mangel på tillitt å gjøre, kanskje fordi de forstår *stole*, men de velger altså feil fortegn. Dette er jo de gruppene som har høyest skåre på ordutvalget. Høy-gruppene har en rettsvarsprosent på over 90 % på *stole* (dette er ett av ordene i ordutvalget), og NBest har en rettsvarsprosent på noe i underkant av 85 %. En annen forklaring kan være er at de assosierer *blind* med noe negativt og derfor velger alternativet med *skeptisk*.

I oppgave (62) *Å bombardere noen med reklame* er det bare NMmLik og Lav-gruppene hvor et feilalternativ får over 10 % feil. Flest elever i disse gruppene velger enten alternativ c. *reklamere for bomber* eller alternativ a. *å lage bomber av reklame* blant feilalternativene og begge disse alternativene inneholder ordformer som er ganske like ordformene i oppgavestammen (*reklame/reklamere, bombe/bombardere*). Det kan også være at det siste alternativet, det vil si b. *å kjempe mot bomber* virker spesielt usannsynlig.

I oppgave (78) *Når vi sier at noen måtte legge kortene på bordet*, er det flest elever i gruppe NBest som velger alternativ a. *de måtte hente kortene sine* av feilalternativene, mens flest elever i MmBest og OrdLav velger feilalternativet b. *de må la seg spå i kort*. I Høy-gruppene er det få elever som har svart feil, og i de andre gruppene er det like mange som har valgt alternativ a som alternativ b. Begge disse feilalternativene presenterer en konkret tolkning av uttrykket, men det er også bare i disse to alternativene at substantivet *kort* forekommer, riktignok med ubestemt form i alternativ b. Forklaringer kan altså like gjerne være formlighet som konkret tolkning.

I oppgave (71) *Hvis vi sier at Arbeiderpartiet er ute i hard vær*, velger flest elever i alle gruppene unntatt MmBest-gruppen alternativ d. *partiet kritiserer andre partier hardt*, altså et formlikt alternativ. I MmBest-gruppen velger de fleste alternativ a. *partimedlemmene har vært på tur i dårlig vær*, altså de velger den konkrete forklaringen på uttrykket, men dette alternativet inneholder også samme substantiv som i oppgavestammen, slik at formlighet kan være forklaringen her også. I MetLav-gruppen er det flere som ikke har svart enn som har svart feil, altså vi kan anta at det er mange som ikke får noen assosiasjoner til uttrykket.

I oppgave (79) *Å føre folk bak lyset i en sak* velger de fleste gruppene et formlikt alternativ, nemlig b. *å opplyse folk om saken*. Dette gjør også OrdLav-gruppen, men de favoriserer a. *å fortelle sannheten*, altså alternativet som har den motsatte betydningen av den rette.

De andre oppgavene hvor det **samme alternativet** velges av alle gruppene, er oppgave (36) *At noe kommer fram i lyset*, der elevene velger det konkrete alternativet a. *vi legger det i sola*. Det er mulig at elevene som svarer dette, assosierer deler av det metaforiske uttrykket med deler av det konkrete alternativet, det vil si når de leser *lyset* i (36), assosierer de dette med *sola* i alternativ a. I oppgave (40) *Når noen kommer deg i møte i en diskusjon* velger de fleste alternativ a. *dere blir enige*. I alle gruppene er det flere som gjør dette, enn det er som velger det rette alternativet. Det ser ut til at de overser at det står *komme* og tolker det som om det hadde stått at *de møtes*, jf den tidligere forklaringen til det samme svaret hos Nor-elevne.

I oppgave (48) *Når noen snur i en sak* er det hyppigste feilsvaret c. *de forandrer saken*, det er mulig at elevene assosierer *snu* med *forandre*, men de tolker det ikke metaforisk, det vil si de vet ikke at det kan brukes om måldomenet som her er en kognitiv aktivitet.

I oppgave (51) *At Per er i fyr og flamme over forslaget* er det hyppigste feilalternativet d. *Per er skuffet over forslaget*, altså det motsatte av den rette betydningen. I alle gruppene unntatt Høy-gruppene er det flere elever som velger dette framfor det rette alternativet. De to andre alternativene er konkrete, altså kan vi anta at de fleste elevene forstår at det ikke viser til noe konkret. Med andre ord overfører de betydningen til måldomenet, men de tolker *fyr og flamme* som en negativ følelse – å bli skuffet – i stedet for en positiv følelse. Dessuten inneholder også dette alternativet samme ordform *forslaget*, men det gjør også det rette alternativet. Men flere av elevene i Lav-gruppene velger også de andre alternativene, altså er Lav-gruppene lite homogen i tolkningen.

I oppgave (57) *At noen griper poenget* er det bare MmBest og Lav-gruppene hvor flere enn 10 % av elevene har valgt samme feilalternativ, og det de velger, er alternativ b. *de tar tak i noen som står i nærheten*, altså bruker de en konkret forklaring. Men det er også over 10 % av elevene i Lav-gruppene som velger de andre alternativene, inkludert ikke svarer, så tolkningen er lite homogen hos Lav-gruppene.

I oppgave (66) *Når vi snakker om medaljens bakside* er det flest elever som velger alternativ a. *mange får medaljer uten å fortjene dem*, altså de har oppfattet det negative i uttrykket. Men i denne oppgaven er det også spredning på svarene og i alle gruppene unntatt NMmLik og MetHøy er det flere enn 10 % av elevene som har unnlatt å svare. Dessuten er det flere som krysser av på flere alternativ. Dette er altså en oppgave hvor tolkningen er lite homogen blant alle gruppene.

I oppgave (68) *Å smu saken på hodet* er det alternativ a. *å være kritisk til en sak* som velges oftest av feilsvarene. I Lav-gruppene er det flere elever som velger dette enn det rette svaret. Det er mulig at forklaringen her er at elevene har oppfattet det negative, siden de to andre alternative er positive. Men i Lav-gruppene er det også mange elever som velger de andre alternativene, inklusiv ikke-svart. Dette er nok en oppgave hvor tolkningen hos Lav-gruppene er lite homogen.

I oppgave (73) *Et tungt argument* er det alternativ a. *dårlig argument* som er det feilsvaret som velges av de fleste elevene. Forklaringen her er som nevnt for Nor-elevene at *tungt* tolkes negativt. Det samme kan sies når de velger alternativ c. *et innholdsløst argument*.

Dette har flere elever i Høy-gruppene og NBest-gruppen valgt. Dette er den eneste oppgaven hvor de sistnevnte elevgruppene er mindre homogene i tolkningen enn Lav-gruppene.

Når det gjelder resten av oppgavene hvor det er **varierende feilsvar** som favoriseres i de ulike gruppene, ser vi at i oppgave (58) *Å vippe noen av pinnen* velger de fleste i NMmLik-gruppen alternativ c. *få dem til å forandre mening*, mens de andre gruppene velger hyppigst alternativ a. *å hjelpe dem i en vanskelig situasjon*, altså de tolker uttrykket positivt. Lav-gruppene har en relativt høy ikke-svar prosent på denne oppgaven, det er flere som ikke har svart enn som har gitt rett svar.

I oppgave (65) *At det er kork i trafikken* er det flest elever som velger feilalternativ c. *veien er stengt for trafikk* i de fleste gruppene. Det er mulig at preposisjonen *for* i svaralternativet tolkes som om det hadde stått preposisjonen *av*. I gruppe MmBest og OrdLav velger de fleste alternativ b. *mange kjører altfor fort*, altså en tolkning som nesten har den motsatte betydningen av det som er rett. I begge Lav-gruppene er det stor spredning i svarene, inklusiv mange ikke-svart.

Sammenlikning av feilsvar: Nor-elever og LinMin-elever

Stort sett favoriserer minoritetslevene i alle gruppene det samme alternativet, og dette er det samme som Nor-elevene favoriserer, men i flere av oppgavene er det få Nor-elever som velger feil alternativ. I oppgavene hvor det er variasjon blant de ulike minoritetsgruppene, favoriserer NBest og Høy-gruppene i noen oppgaver det samme alternativet som Nor-gruppen, mens MmBest og Lav-gruppene velger noe annet. Av de oppgavene jeg har valgt ut som interessante, er det imidlertid bare oppgave (34) *Å stole blindt på noen* hvor dette er tilfelle, samtidig som flere enn 10 % av Nor-elevene har valgt feil.

Der det er forskjell i de hyppigst valgte svarene hos minoritetslevene, velger Lav-gruppene og MmBest gjerne det samme, mens de andre velger et annet (eventuelt bare Lav-gruppene) slik som – allerede nevnt – i (34) *Å stole blindt på noe* og i (65) *At det er kork i trafikken* og i (79) *Å føre folk bak lyset i en sak*.

Med andre ord anes det en systematikk i svarene i den forstand at forskjellene i feilvalg fra Nor øker fra NBest og Høy-gruppene til MmBest og Lav-gruppene.

Den feilsvararten som ser ut til å forekomme oftest, er den som har størst formlighet med oppgavestammen. Sannsynligvis er dette en svarstrategi når eleven ikke forstår ordet eller uttrykket, de leter etter likheter i form. Blant feilsvarerne finner vi også noen tilfeller hvor elevene velger et alternativ med motsatte forklaring. Da kan vi anta at elevene har en viss kjennskap til uttrykket, at de mer eller mindre forstår hvilket måldomene uttrykket hører til, men ikke kjenner til betydningen. Det forekommer også at elevene velger en konkret betydning, men i noen tilfeller inneholder disse alternativene liknende ordformer som finnes i oppgavestammen, slik at dette kan like gjerne være forklaringen på hvorfor det blir valgt. Siden Lav-gruppene og MmBest-gruppene har lavere rettsvarsprosent på oppgavene, er det også flere av alternativene hvor svarprosenten er høyere enn 10% og følgelig forekommer flere feilalternativstyper. Derfor er det vanskelig å skille ut en type som vanligst blant dem som skårer lavest eller høyest.

7.7 Oppsummering ordskåre og metafor-skåre

En oppsummering av resultatene i dette kapittelet vises i tabell 7.23 der gruppenes resultater på de oppgavene som vi i 7.5.6 kom fram til som interessante, sammenholdes. Det som er ført opp, er

- resultatene på de korresponderende oppgavene i ordutvalget
- oppgavene med en ikke-svarprosent høyere enn 5 %
- oppgavene hvor flere enn 10 % av Nor-elevene har valgt samme feilsvar med oppført feilsvaralternativ
- oppgavenes avstand til Nor slik det fremkommer gjennom resultatene til de ulike kompetansegruppene

I tillegg er resultatene til elevene med urdu/punjabi som morsmål ført inn som en kontroll. Opplysning om uttrykkenes forekomst i urdu er derfor også med. I tabell 7.24 er nivåene til de ulike oppgavene ført inn ¹⁹⁵.

Tabell 7.23: Lette og vanskelige oppgaver, en oversikt.

Kategorier ¹⁹⁶	Nr	Stikkord	Ordutvalget		ikke svar	Avstand Nor	Nor		Urd		
			nr ordform	Resultat ulike grupper i %			feil-svar > 10 %	NorHøy/NorLav	% rett	finnes i urd	
L E T T	lett alle	35	vennskap er verdifullt	21 verdifullt	alle > 90		LM		100/95,5	>90	ja
	lett alle	41	.... sprekker	11 sprekke	alle > 80		LM		100/98,5	> 90	ID
	lett alle	44	...bryte ut av ekteskapet	2 bryte 23 ekteskap	Lav 2) <50, 23)> 80 Høy 2) <80, 23)>95 Nor 2) <85, 23)> 95		LM		100/84,8	> 90	ID
	lett alle	55	...trækker på hverandre	8 trække	alle > 85		LM		100/98,5	> 90	ja
	lett alle	76	...glødende interessert	29 gløder	Lav < 50, Høy & Nor > 90		LM		100/93,9	> 90	nei
	sp. Lett for Nor & Høy	57	.... griper poenget	16 griper	Lav < 80, Høy & Nor > 95		LS		98,8/95,5	> 75	ID
	sp. Lett for Nor & Høy	59	...er på villspor	17 spor	Lav < 85, Høy & Nor > 95		MV		100/93,9	> 65	ID
	sp. Lett for Nor & Høy	62	bombardere med reklame	ikke			MS		100/97,0	> 70	ID
	sp. Lett for Nor & Høy	78	..legge kortene på bordet	ikke		5,9	MV		98,8/86,4	> 65	nei
& V □	lett Nor & Høy	65	kork i trafikken	26 kork	Lav < 75, Høy & Nor > 95	8,2	MV		97,7/78,8	< 50	nei
	lett Nor	48	..snur i en sak	12 snur	Lav < 75, Høy & Nor > 90		VV		100/68,2	> 60	ID
V A N S K E L I G	vanskelig for alle	40	...kommer deg i møte...	18 møter	Lav > 75, Høy & Nor > 90	5,3	UT	a	84,9/27,3	< 30	nei
	vanskelig for alle	68	...snu saken på hodet,	12 snur	Lav > 70, Høy & Nor > 90	8,8	MS	a	76,7/45,5	< 40	ID
	vanskelig LinMin	34	.. stole blindt på ...	22 stole	Nor > 90, LinMin > 80	12,4	VV	c	93,0/28,8	< 15	ja
	vanskelig LinMin	46	...stå for en oppfatning	ikke		6,5	MV	b	88,4/28,8	< 30	ID
	vanskelig LinMin	51	...i fyr og flamme ..	25 fyr 30 flammer	Nor 25) >95, 30)>95 LinMin 25)>95,30)=90		VV	d	84,9/56,1	< 35	ID
	vanskelig LinMin	66	medaljens bakside...	31 medalje	Nor = 100, LinMin > 90	16,5	VV	a&d	89,5/30,3	< 25	ID
L & V	sp.vanskelig for Lav	36	...kommer fram i lyset	14 lys	Lav > 85, Høy > 95, Nor = 100		SV		96,5/51,5	< 40	nei
	sp.vanskelig for Lav	43	.... sveiset folk sammen	5 sveise	Lav < 30, Høy < 70, Nor > 85	6,5	VV		98,8/81,8	< 60	ID
	sp. vanskelig for Lav	58	.. vippe noen av pinnen	9 vippe 19 pinne	Lav 9) > 70, 19)> 55 Høy & Nor 9) & 19) > 95	12,9	SV		95,3/71,2	< 50	nei
	sp. vanskelig for Lav	71	...hardt vær	ikke		7,6	SV		100/83,3	< 55	nei
	sp. vanskelig for Lav	79	...føre bak lyset	14 lys	Lav > 85, Høy > 95, Nor = 100	6,5	SV		98,8/72,7	< 45	nei
O	overraskende lav Nor & Høy	73	....tungt argument	ikke		5,9	LL	a&c	72,1/37,9	< 65	ja

□ L = lett

V = vanskelig

O = overraskende

¹⁹⁵ Forventet er merket **gult**, overraskende er merket **brunt**.¹⁹⁶ Se kapittel 7.5.6 for inndeling i de ulike kategoriene.

7.7.1 Mest lette oppgaver

Lett-for-alle oppgaver

Fem oppgaver regnes som lette for alle. Dette er

- | | |
|--|------------------------------------|
| (35) Å synes vennskap er <i>verdifullt</i> , vil si at man | c. mener at venner er viktige |
| (42) Når noen <i>har felles plattform</i> , betyr det at de | d. er ganske enige |
| (41) At et samboerforhold <i>sprekker</i> , vil si at | c. samboerne flytter fra hverandre |
| (44) Å <i>bryte ut</i> av ekteskapet, vil si at en | c. blir skilt |
| (55) At folk <i>trækker på</i> hverandre, vil si at | a. de behandler hverandre dårlig |
| (76) Å være <i>glødende interessert</i> i en sak vil si å være | a. veldig interessert i den |

De er definert ved at Nor og LinMin og alle undergruppene til LinMin har en skåre som er høyere enn 75 %. Det som er felles for disse oppgavene, er at avstanden er karakterisert ved LM, det vil si at NBest har liten skåreavstand til Nor og MmBest har middels, altså har disse oppgavene den minste avstanden som vi har fått på oppgavene (se kapittel 7.5.7). Dette er naturlig siden oppgavene er lette for alle. Dermed er det også naturlig at både elevene med urdu som morsmål skårer høyt på disse oppgavene og at undergruppene til Nor skårer høyt. Alle elevene i NorHøy-gruppen skårer rett på disse oppgavene, NorLav har en rettsvarsprosent på over 90 % på fire av dem og over 80 % på den femte. Det som varierer, er resultatene på de tilsvarende oppgavene på ordutvalget. Selv om både Nor-gruppen og LinMin-gruppen har relativt lav rettsvarsprosent på den konkrete betydningen av oppgave (2) i ordutvalget, *bryte*, er uttrykket *bryte ut av ekteskapet* – oppgave (44) – lett for alle. Også oppgave (76) *glødende interessert* er lett for alle. Den tilsvarende oppgaven i ordutvalget, oppgave (29) *gløde*, har høy rettsvarsprosent for Nor og Høy (den er større enn 90 %), mens den for Lav-gruppene er mindre enn 50%. Med andre ord viser dette – som sagt før – at det ikke er en generell regel at man må forstå den konkrete betydningen for å forstå den metaforiske betydningen av et ord eller uttrykk.

Disse oppgavene har overvekt av de nivåene på variablene som jeg i utgangspunktet hadde hypotese om var lette nivåer, spesielt gjelder dette nivåene MetOrd og TemUng (se tabell V 7.17 i vedlegget). Alle oppgavene har nivået MetOrd og ingen oppgaver har nivået

TemVok blant disse oppgavene. Det er også mange som har nivået Nøy på strukturvariabelen, men det finner vi også blant de vanskelige oppgavene.

Når vi ser på innholdet i disse oppgavene, ser vi fire av dem handler om personer og særlig forhold mellom personer. Den siste handler om følelser som jo også har med personer å gjøre. Det er noe av det samme som kommer til uttrykk gjennom nivået TemUng på temavariabelen. Den metaforiske projiseringen (se tabell V7.18 i vedlegget) går ut på at forhold ses på som objekt som kan deles, eller at det ses på som en beholder som man kan bevege seg ut av. Makt ses på som noe som er orientert vertikalt og den øverste posisjonen gir kontroll. Intense følelser ses på som varme. Alle disse projiseringene på det generiske nivået er vanlige. Men ikke alle ordene som brukes i de ulike kildedomenene i underprojiseringene er like vanlige, slik som *sprekke, trække og glødende*. De har lav frekvens på total/inventarvariabelen (se tabell V7.17 i vedlegget).

Lette oppgaver for Nor- og Høy-gruppen.

Fire oppgaver har fått karakteristikken 'spesielt lette' for elevgruppen med norsk som morsmål og for begge Høy-gruppene. Dette er

- | | |
|--|--|
| (57) At noen <i>griper</i> poenget, vil si at | c. de forstår det viktigste av det som blir sagt |
| (59) At Kari <i>er på villspor</i> , vil si at | c. hun tar helt feil |
| (62) <i>Å bombardere</i> noen med reklame vil si | d. å sende ut mye reklame |
| (78) Når vi sier at noen måtte <i>legge kortene på bordet</i> , mener vi | c. at de måtte fortelle sannheten |

De er definert ved de har en rettsvarsprosent på over 90 % hos Nor- og Høy-gruppene, mens de har en rettsvarsprosent på under 60 % i Lav-gruppene¹⁹⁷. Det som er felles for disse, er at de tilhørende oppgavene i ordutvalget har svært høy rettsvarsprosent hos Nor- og Høy-gruppen (men ikke alle har en tilhørende oppgave). Oppgave (57) *gripe poenget* er for eksempel spesielt lett for Nor og Høy-gruppen og ikke så lett for Lav-gruppene, og her ser vi en forskjell på rettsvarsprosenten til oppgave (16) *gripe*, svært høy for Nor og Høy (over 95%), men lavere for Lav-gruppene (under 80%).

¹⁹⁷ I tillegg stilles det krav til signifikans, se kap. 7.5.6.

Nivåene på disse oppgavene er mer varierte enn for lett-for-alle-oppgavene, men også her er det mange som har nivå 'Nøy' på Strukturvariabelen. Det interessante er at tre av de fire oppgavene har lav frekvens på metaforvariabelen.

Disse uttrykkene har varierende måldomene, men flere har med mental virksomhet å gjøre slik som å forstå, å ha rett, å kommunisere (se projiseringene i tabell 7.18 i vedlegget). Kildedomenene er ulike, både natur, våpen og spill i tillegg til persepsjon.

Lett og vanskelig

Det er én oppgave har fått karakteristikken 'lett' for Nor og Høy. Dette er:

(65) At det er *kork i trafikken*, vil si at d. trafikken står nesten helt stille

Den er definert ved at den har en rettsvarsprosent hos Nor- og Høy-gruppen som er høyere enn 75 %, mens den hos Lav-gruppene er lavere enn 30 %. Måldomenet her er trafikk og kildedomenet er væske eller snarere beholder for væske.

Det er én oppgave som regnes som lett bare for elevene med norsk som morsmål. Dette er :

(48) Når noen *smur* i en sak, vil det si at b. de forandrer mening

Hos Nor er rettsvarsprosent på over 90 % på denne oppgaven, mens hos LinMin er den under 60% og Høy-gruppene skiller seg ikke ut. Avstanden til Nor er VV, det vil si at både NBest og MmBest har en veldig stor skåreforskjell til Nor. Det viser seg denne oppgaven har spesielt lav rettsvarsprosent (under 30 %) hos Lav-gruppene og under 70 % hos NorLav. Altså er dette en oppgave som er vanskelig for dem som ellers har lav skåre, også for Nor-elever med lav skåre. Allikevel er dette en oppgave hvor de fleste nivåene er slik vi forventet for lette oppgaver.

Måldomenet har også her med mental virksomhet å gjøre, om det å ha en oppfatning om noe, og her forandres oppfatningen. Kildedomenet her er kroppsbevegelse.

7.7.2 Mest vanskelige oppgaver

Vanskelig-for-alle oppgaver

To oppgaver regnes som vanskelige for alle, dette er:

- (40) Når noen *kommer deg i møte* i en diskusjon, vil det si at d. dere er blitt mer enige enn dere var først
- (68) *Å snu saken på hodet* vil si c. å presentere saken feil

Disse oppgavene er definert ved at rettsvarsprosenten hos alle gruppene er lavere enn 60 %. Begge disse oppgavene er blant oppgavene med høyest ikke-svar prosent, altså kan vi anta at det er relativt mange elever som har vært usikre på betydningen. De har høye nivåer på total/inventarvariabelen og rettsvarsprosent på de to oppgavene med konkret betydning er høy hos alle gruppene, spesielt Nor og Høy-gruppene. Måldomenet for disse uttrykkene er også her en mental aktivitet som enighet og oppfatning. Kildedomenet er kroppsbevegelse og kroppsposisjon. Alle gruppene velger samme feilalternativ hyppigst, og LinMin generelt og flere av undergruppene velger dette alternativet oftere enn det rette.

Vanskelige for LinMin

Fire oppgaver regnes som vanskelige for LinMin, det vil si at oppgavene har en rettsvarsprosent i denne gruppa på under 60 %.

Disse oppgavene er:

- (34) *Å stole blindt på* noen betyr d. å ikke være skeptisk til dem
- (46) *Å stå for* en oppfatning vil si c. å ikke skjule hva en mener
- (51) At Per er *i fyr og flamme* over forslaget, vil si at c. Per er veldig glad for forslaget
- (66) Når vi snakker om *medaljens bakside*, mener vi at c. det kan følge negative ting med noe som ellers er positivt

Tre av dem har avstand VV til Nor, det vil si at både NBest og MmBest har veldig stor skåreforskjell til Nor. Allikevel er ikke rettsvarsprosenten hos Nor høy på disse oppgavene, og hos NorLav er den direkte lav på tre av dem.

Nivåene på disse oppgavene er dominert av dem som ble regnet som vanskelige, særlig når det gjelder omfangsvariabelen og temavariabelen. Ingen har TemUng eller BildJa. De tre flerordsuttrykkene har alle lav frekvens på metaforvariabelen.

Måldomenene for disse uttrykkene er mentale aktiviteter og følelser. Kildedomenene er syn, kroppsstilling, varme og sport.

Vanskelig for Lav, lett for andre

Fem oppgaver regnes som spesielt vanskelige for Lav-gruppen, det vil si at rettsvarsprosenten i disse gruppene er på under 30 %, mens den er på over 60 % hos Høy-gruppen. Dette er:

- | | |
|--|------------------------------------|
| (36) At noe <i>kommer fram i lyset</i> , vil si at | b. vi får høre om det |
| (43) At ulykken <i>sveiset folk sammen</i> , vil si at ulykken fikk folk til | b. å bli venner |
| (58) Å <i>vippe noen av pinnen</i> vil si | d. å få dem til å miste kontrollen |
| (71) Hvis vi sier at Arbeiderpartiet <i>er ute i hardt vær</i> , vil det si at | c. partiet får mye kritikk |
| (79) Å <i>føre folk bak lyset</i> i en sak, vil si | c. å narre folk |

På disse oppgavene er avstanden til Nor VV og SV, det vil si at forskjell i rettsvarsprosent mellom Nor og MmBest er veldig stor, og til NBest er den stor eller veldig stor. Dette harmonerer med at det er de svakeste gruppene blant minoritetslevene som finner disse vanskelige. Men for én av oppgavene (36) er også rettsvarsprosenten relativ lav hos NorLav.

Vi ser at forståelsen av den konkrete betydningen av ordene, slik det kommer fram av oppgavene i ordutvalget, ikke kan brukes som forklaring bortsett fra i oppgave (43) *sveiset folk sammen*. Oppgave (5) *sveise* har den laveste rettsvarsprosent for LinMin generelt (under 50%) og hos Lav-gruppene har den spesielt lav rettsvarsprosent (ca 25 %). De andre oppgavene i metaforutvalget som er spesielt vanskelig for Lav-gruppen, har relativ høy rettsvarsprosent på oppgaven med ordet brukt i en konkret betydning, over 80% hos LinMin generelt og over 60% hos Lav-gruppene. For oppgave (36) har for eksempel også den tilhørende oppgaven med konkret betydning en høy rettsvarsprosent (over 85%) hos Lav-gruppene. Det er et unntak og det er oppgave (58) *vippe noen av pinnen*, hvor (19) *pinne* er

spesielt vanskelig for OrdLav. I underkant av 60 % av elevene velger rett alternativ på denne oppgaven.

Fire av de fem oppgavene inneholder MetUtt og disse uttrykkene har lav frekvens på metaforvariabelen, mens flere av ordene de inneholder, har høy frekvens. Det er heller ingen av oppgavene som har TemUng eller BildJa på henholdsvis temavariabelen og bildestyrkevariabelen.

Måldomenene er mentale aktiviteter eller tilstander samt relasjoner og omstendighet, kildedomenene er blant annet syn, metall og vær.

7.7.3 Overraskende oppgaver

Overraskende lav skåre for Nor-gruppen og Høy-gruppen

Den oppgaven som overrasker er

(73) Et *tungt* argument er et d. viktig argument

Det viser seg at denne oppgaven er relativt vanskelig for Nor, Høy-gruppene og NBest, det vi si at disse gruppene skårer omtrent likt med Lav-gruppene, ingen av forskjellene mellom gruppene er signifikante. Måldomenet i dette uttrykket er kommunikasjon, og kildedomenet er vekt, men elevene tolker det i tråd med begrepsmetaforen VANSKELIGHETER ER TYNGDE som vi har nevnt tidligere.

7.8 To begrepsmetaforer

7.8.1 Innledning

I diskusjonen om begrepsmetaforenes universalitet er termen primærmetaforer dukket opp (Grady 1997a, Grady 1997b, Johnson 1999, Lakoff & Johnson 1999). Man hevder det finnes visse metaforer som er så nær knyttet til erfaringer og spesielt til kroppslige erfaringer at de spiller en sentral rolle i barns konseptuelle utvikling. Derfor antar man at de nærmest er universelle. Dette innebærer at vi vil finne språklige realiseringer av disse metaforene i de

fleste språk. Eksempler på slike metaforer er Å FORSTÅ ER Å SE og ENIGHET ER SAMLOKALISERING som begge regnes som primærmetaforer av Grady (1997).

Jeg har derfor trukket fram de oppgavene som inneholder uttrykk fra de to begrepsmetaforene Å FORSTÅ ER Å SE og ENIGHET ER SAMLOKALISERING for å sammenlikne elevenes resultater på uttrykkene som hører hver av disse begrepsmetaforene. Siden disse metaforene regnes blant primærmetaforene av Grady, antar jeg at de finnes i alle de språkene som er representert som morsmål av elevene i undersøkelsen, og følgelig er kjent selv om ikke alle de ulike metaforiske uttrykkene er det. Da har elevene et likt utgangspunkt i selve konseptualiseringen. Jeg har da en hypotese om at uttrykk som involverer færre projiseringer, er lettere enn dem som krever flere. For kontrollens skyld har jeg også sett på Urd-elevenes besvarelser, siden vi også vet hvilke av uttrykkene som har ekvivalenter i Urdu/punjabi. En alternativ hypotese er at vi bare finner denne rekkefølgen på oppgavene hos elever med norsk som morsmål, siden vi fant en mulig sammenheng mellom forståelse av den bokstavelige betydningen av enkeltordene og den metaforiske betydningen for noen av disse oppgavene for elever fra språklige minoriteter. Det gjelder oppgave (32) *Å fortelle om sitt syn på krigen* for begrepsmetaforen Å FORSTÅ ER Å SE, hvor en del av minoritets elevene som ikke skåret rett på oppgaven med den bokstavelige betydningen av *syn*, heller ikke skåret rett på denne oppgaven. Det gjelder også for oppgavene (72) *distansere seg fra en person*, (40) *komme deg i møte*, (48) *noen snur i en sak* og (42) *ha felles plattform* for begrepsmetaforen ENIGHET ER SAMLOKALISERING, hvor en del av minoritets elevene som ikke skåret rett på oppgavene med den bokstavelige betydningen av henholdsvis *distanse*, *møte*, *snu* og *plattform*, heller ikke skåret rett på disse oppgavene.

7.8.2 Begrepsmetaforen Å FORSTÅ ER Å SE

Det er 9 metaforiske uttrykk som springer ut av begrepsmetaforen Å FORSTÅ ER Å SE i metaforutvalget. Disse uttrykkene er forskjellige på mange måter, både når det gjelder de variablene vi har gjennomgått tidligere, og når det gjelder nærhet til begrepsmetaforen. Under er det laget en oversikt over hvilke projiseringer som ser ut til å gjelde for disse uttrykkene.

Projisering

	Mål	Kilde
32. Fortelle om sitt syn på krigen	å forstå å ha en oppfattelse = å ha forstått på en bestemt måte fortelle om oppfattelsen sin	= å se = fortelle om sitt syn
33. Avsløre hvem som tagger	å forstå å vite = å ha forstått ikke vite	= å se = ikke kunne se med slør = kan ikke se
34. Å stole blindt på noen	å forstå noe å forstå å være kritisk = å forstå til bunns å være ukritisk = å forstå overflatisk å stole ukritisk på noen	= å ta bort sløret/avsløre noe = å se blind = ikke se i det hele tatt = å stole blindt på noen
36. Å komme fram i lyset	å forstå ikke vite = ikke ha forstått ikke kunne forstås forandres fra ikke vite til vite forandres fra ikke vite til vite = høre	= å se å være i lyset = å kunne ses godt = ikke kunne ses = komme fram i lyset
38. Forskjellige måter å se en sak på	å forstå forskjellige måter å forstå en sak på	= å se = forskjellige måter å se en sak på
45. Å se på rettighetene ungdom har	å forstå å forstå hva slags rettigheter ungdom har	= å se = å se på rettighetene ungdom har
53. Å ha et bestemt synspunkt	å forstå å forstå noe på en bestemt måte	= å se å ha ulike synspunkt = å se ulikt = å ha et bestemt synspunkt på noe
77 Argumentene er klare	å forstå argumentene er forståelige	= å se være klart = være lett å se gjennom = argumentene er klare

79 Å føre folk bak lyset	å forstå	= å se
		å være i lyset = å kunne ses godt
		bak lyset = mørkt
	å få folk til å misforstå = å lure folk	
	å lure folk	= å føre folk bak lyset

Vi ser at de metaforiske uttrykkene har ulik avstand til begrepsmetaforen og dette kan reflektere vanskelighetsgrad fordi prosesseringen sannsynligvis blir mer komplisert når det er flere inferenser som må utføres. De enkleste uttrykkene vil da være de vi finner i oppgave (38) *At det er forskjellige måter å se en sak på* og i oppgave (45) *å se på rettighetene ungdom har*, fordi de ligger så nær opp til begrepsmetaforen. I den mer tradisjonelle semantikken ville man ganske enkelt si at *å se* er et polysem og at det også betyr en mental aktivitet omtrent som *å forstå*. En annen enkel oppgave ut fra samme vurdering er oppgave (32) *å fortelle om sitt syn på krigen*, men her er aktiviteten realisert som et substantiv, *syn*. Oppgave (53) *å ha et bestemt synspunkt* introduserer i tillegg et punkt som man ser noe i fra og er dermed mer komplisert, og i oppgave (33) *Å avsløre hvem som tagger* krever at man også overfører erfaringen med at det som er tilsløret – det som har noe over seg, for eksempel et slør – ikke kan ses. I de to siste oppgavene må man i tillegg se forbindelsen mellom sammensatte ord og enkle ord. I oppgave (36) *Å komme fram i lyset* kreves det at man overfører erfaringen med at lys hjelper en til å se noe bedre, og i oppgave (79) *Å føre folk bak lyset* kreves det erfaring med at man ikke ser noe som helst i mørket, og at det virker svært mørkt rett i nærheten av der det er opplyst. I oppgave (77) *Argumentene er klare* overføres erfaringen med at det er lettere å se gjennom noe som er klart enn noe som er uklart, det være seg i naturen (været), gjennom et vindu, briller eller lignende. I oppgave (34) *Å stole blindt på* overføres at det man ser overflattisk, ikke nødvendigvis er riktig, det kan være andre ting skjult, derfor bør man se grundigere. Når man er blind, ser man ikke noe i det hele tatt, derfor kan man ikke være kritisk, men bare godtar ting som de er.

Ut fra denne variabelen som jeg kaller avstand til begrepsmetaforen, kan vi sette opp hypotesen om at jo lengre avstand, jo vanskeligere å forstå. Med avstand menes da mengden inferenser eller projiseringer som vi kan få fram. Grovt sett skulle da oppgavene (38), (45) og (32) være de enkleste, oppgavene (53), (33), (36), (79) og (77) burde stå i en mellomposisjon, mens oppgave (34) burde være den vanskeligste, se tabell 7.23 under.

7.8.3 Begrepsmetaforen ENIGHET ER SAMLOKALISERING

Det er 8 metaforiske uttrykk som hører til begrepsmetaforen ENIGHET ER SAMLOKALISERING i metaforsettet. Disse uttrykkene er forskjellige på mange måter, både når det gjelder de variablene vi har gjennomgått tidligere, og når det gjelder nærhet til begrepsmetaforen. Under er det laget en oversikt over hvilke overføringer som ser ut til å gjelde for disse uttrykkene og hvilke inferenser som må foretas.

Projisering

	Mål	Kilde
37. De vet hvor de har hverandre	å mene noe å være enig å vite hva en person mener	= å være et sted = å være på samme sted = å vite hvor en person er å ha noen et sted = vite at noen er der
40. Å komme hverandre i møte	å mene noe å være enig å være uenig å forandre mening å bli mer enig enn før	= å være et sted = å være på samme sted = å være på ulike steder = å flytte seg fra et sted til et annet = komme nærmere hverandre nærme seg hverandre = gå hverandre i møte
42. Å ha felles plattform	å mene noe å være enig	= å være et sted = å være på samme sted ha felles plattform = være på samme sted
48. Å snu i en sak	å mene noe å ha en annen mening å forandre mening	= å være et sted = å være et annet sted = å gå et annet sted snu = gå tilbake = gå et annet sted
50. Å stå langt fra hverandre	å mene noe å ha stor meningsforskjell	= å være et sted = å stå langt fra hverandre

72. Å distansere seg fra noe	å mene noe	= å være et sted
	å være enig	= å være på samme sted
	å være uenige	= å være på forskjellige steder
	å vise uenighet med noen	= å lage avstand til noen lage avstand = distansere
75. stille seg på noens side	å mene noe	= å være et sted
	å være enig	= å være på samme sted
	å demonstrere at en er enig	= å vise at en står på samme sted
	å være veldig enig	= å stå ved noens side vise at en er veldig enig = stille seg ved noens side
81. Å stå sammen i en diskusjon	å mene noe	= å være et sted
	å være enig	= å være på samme sted
	enig = mene det samme	= å stå sammen

Når vi gjør den samme vurderingen angående projiseringer som ved metaforen Å FORSTÅ ER Å SE, vil de enkleste uttrykkene uansett være oppgave (37) *å vite hvor en har noen*, oppgave (42) *å ha felles plattform* og i oppgave (81) *stå sammen i en diskusjon* som alle er statiske og uttrykker enighet. Oppgave (37) involverer muligens en ekstra slutning ved at det å ha noe et sted, betyr at man vet at det befinner seg på et bestemt sted. Uttrykket i oppgave (50) *å stå langt fra hverandre* er også statisk, men det uttrykker uenighet og kommer derfor i en mellomstilling. Uttrykkene i oppgave (40) *å komme hverandre i møte*, i oppgave (72) *å distansere seg fra noen* og i oppgave (48) *å snu i en sak* er dynamiske, det skjer en forandring og de kombineres følgelig med primærmetaforen FORANDRING ER BEVEGELSE og vi kan derfor anta at de er vanskeligere. Uttrykket i oppgave (75) *Å stille seg på noens side* inkluderer i tillegg til primærmetaforen FORANDRING ER BEVEGELSE også metaforen Å BESKYTTE NOEN ER Å STÅ SAMMEN MED NOEN eller Å STÅ OPPREIST ER Å VÆRE STERK/LEVEDYKTIG og den kan synes mer komplisert.

7.8.4 Hypotese om rangering

Tabell 7.23: Hypotese om vanskelighetsgrad: metaforiske uttrykk fra to begrepsmetaforer

Metafor involvert	Hypotese ^a
Å FORSTÅ ER Å SE	38,45,32 < 53,33,36,79,77 < 34
ENIGHET ER SAMLOKALISERING	42,81 < 37 < 50 < 40,72,48 < 75

^a Uttrykkene i oppgavene med fet skrift har ekvivalenter i urdu, uttrykkene i oppgavene med understreking, finnes ikke i urdu. De som ikke er merket, er ikke definert, se tabell 5.16.

Vi kan så se på resultatene til elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoriteter. I tillegg skal vi se på rettsvarsprosenten som disse uttrykkene har hos elevgruppen med urdu/punjabi som morsmål, og også hos de to undergruppene av Urd-elevne som mener de kan morsmålet godt, nemlig NMmLik og MmBest.

7.8.5 Resultat

Å FORSTÅ ER Å SE

Tabell 7.24: Resultater og rangering av uttrykk som involverer metaforen Å FORSTÅ ER Å SE: ulike elevgrupper.

Nr ^a	Metaforiske uttrykk	Nor			LinMin			Urd								
		%	r lok ^b	r tot	%	r lok	r tot	Urdtot			UrdNMmLik			UrdMmBest		
								%	r lok	r tot	%	r lok	r tot	%	r lok	r tot
33	avslører	100	1	1	90,6	1	5	93,4	1	4	94,1	1	1	87,0	1	6
38	se en sak på	97,0	2	14	80,6	2	14	78,7	2	15	82,4	2	14	60,9	4	25
53	ha et bestemt synspunkt	92,2	3	27	75,9	3	21	72,1	4	23	58,8	4	25	78,3	2	12
45	se på rettighetene	91,3	4	28	74,1	4	24	77,0	3	17	70,6	3	23	65,2	3	20
77	argumentene er klare	89,6	5	32	58,2	5	32	54,1	5	34	58,8	4	25	39,1	6	37
79	føre folk bak lyset	89,6	5	32	50,0	6	41	44,3	7	43	41,2	6	40	34,8	7	40
32	syn på krigen	82,6	7	40	46,5	8	43	45,9	6	41	35,3	7	42	47,8	5	35
36	kommer fram i lyset	77,8	8	43	43,5	7	44	36,1	8	45	35,3	7	42	34,8	7	40
34	å stole blindt på	64,8	9	46	18,2	9	50	14,8	9	50	5,9	9	50	4,3	9	50
	gj.snitt uttrykkene	87,2			59,7			57,4			53,6			50,2		
	gj.snitt totalt	88,4			66,9			66,5			63,3			59,4		

^a gult nummer indikerer at uttrykket forventes lettest, brunt nummer at det forventes vanskeligst

^b r lok = lokal rang
r tot = rang totalt

Vi ser at den lokale rangen til uttrykkene som tilhører begrepsmetaforen Å FORSTÅ ER Å SE, er veldig jevn hos alle gruppene, bare noen små rokkeringer blant uttrykkene som har tredje, fjerde og femte plass når vi sammenlikner resultatet hos Nor-gruppen, LinMin-gruppen og Urd-gruppen. Det er noe større forskjell på rangeringen til den ene undergruppen til Urd-gruppen, UrdMmBest. Spesielt ser vi at rettsvarsprosenten til oppgave (53) *ha et bestemt synspunkt* og (32) *syn på krigen* er høyere enn forventet, faktisk like høy som LinMin generelt. Begge disse uttrykkene har ekvivalens i urdu. Men det gjør altså ikke utslag for UrdNMmLik-gruppen eller Urd-gruppen generelt.

Når vi begrenser sammenlikningen til de elever som ikke har ekstreme skårer på mønstergjenkjenningstesten (se kapittel 4.2), slik at elever som er relativt jevne i analytisk evne, blir sammenliknet, blir ikke rangen til de ulike oppgavene i de ulike gruppene vesentlig forandret (se tabell V7.22 i vedlegget). Nor-gruppen har den samme rangeringen og forskjellen i rettsvarsprosent er ubetydelig. LinMin-gruppen har en uvesentlig rokering mellom oppgave (38) og (53) i forhold til elevene med norsk som morsmål. Vi ser derimot at rettsvarsprosenten øker for mange av oppgavene når vi begrenser elevutvalget. Noen økninger er ubetydelige, mens (53), (45) og (77) har en noe større øking. Den samme tendensen finner vi blant Urd-gruppen. Det vil sannsynligvis si at det har vært flere elever med ekstremt lave resultater på mønstergjenkjenningstesten og at de hadde lavere resultater på metaforutvalget (jf korrelasjonen mellom disse testresultatene). Ved å fjerne disse elevene har vi dermed fått hevet gjennomsnittet noe.

Hypotesen om vanskelighetsgrad slo bare til en viss grad til, oppgave (34) *Å stole blindt på* er den vanskeligste for alle og (38) *forskjellige måter å se en sak på* er blant de letteste for alle unntatt UrdMmBest.

ENIGHET ER SAMLOKALISERING

Også uttrykkene som tilhører begrepsmetaforen ENIGHET ER SAMLOKALISERING, har en rang med stor spredning. Oppgave (48) *noen snur i en sak*, skiller seg ut som relativt vanskeligere for LinMin generelt, men ikke for Urd-gruppene. Det er uklart om dette uttrykket har ekvivalens i urdu. Vi vet imidlertid at det er relativt mange elever fra språklige minoriteter som ikke har klart oppgaven med den bokstavelige betydningen av *å snu*, det vil si oppgave (3). Oppgave (42) *ha felles plattform* er relativt vanskeligere for Urd-gruppene, til tross for at

det har ekvivalens i urdu. Oppgave (37) *hvor de har hverandre* viser seg å ha høyere rang hos UrdNMmLik enn hos de andre gruppene. Dette uttrykket har ikke ekvivalens i urdu.

Tabell 7.25: Resultater og rangering av uttrykk som involverer metaforen ENIGHET ER SAMLOKALISERING: ulike elevgrupper.

Nr	Metaforiske uttrykk	Nor n=230			LinMin n=170			Urd-elever								
								Urddot n=61			NMmLik n=17			MmBest n=23		
		%	r	r tot	%	r	r tot	%	r	r tot	%	r	r tot	%	r	r tot
75	stille seg på noens side	97,4	1	13	84,7	1	12	86,9	1	10	94,1	1	1	73,9	2	14
81	stå sammen i en diskusjon	95,2	2	18	74,7	2	23	73,8	2	21	58,8	2	25	78,3	1	12
48	noen snur i en sak	90,0	3	30	50,6	7	40	60,7	3	30	52,9	3	30	56,5	3	28
42	ha felles plattform	88,3	4	34	60,0	3	31	45,9	7	41	47,1	6	34	34,8	6	40
50	stå langt fra hverandre	86,5	5	37	55,9	4	34	54,1	4	34	52,9	3	30	52,2	4	32
72	distansere seg fra en person	81,7	6	41	54,7	5	35	47,5	5	38	41,2	7	40	39,1	5	37
37	hvor de har hverandre	78,7	7	42	52,4	6	39	47,5	5	38	52,9	3	30	34,8	6	40
40	komme deg i møte	55,2	8	50	29,4	8	48	29,5	8	47	17,6	8	47	34,8	6	40
gj.snitt uttrykkene		84,1			57,8			55,7			52,2			50,6		
gj.snitt totalt		88,4			66,9			66,5			63,3			59,4		

Når vi begrenser sammenlikningen til de elever som ikke har ekstreme skårer på mønstergjenkjenningstesten (se kapittel 4.2), blir ikke rangen til de ulike oppgavene i de ulike gruppene vesentlig forandret (se tabell V7.23 i vedlegget). Nor-gruppen har en ubetydelig rokering av rang mellom oppgave (42) og (48), LinMin har en ubetydelig rokering mellom oppgave (72) og (37). Alle oppgavene har gjennomgående en høyere rettsvarsprosent på oppgavene hos den nye gruppen uten ekstremene. Dette gjelder også Urd-gruppen.

Hypotesen om vanskelighetsgrad slo enda mindre til enn for uttrykkene som tilhører begrepsmetaforen Å FORSTÅ ER Å SE. Den oppgaven som etter hypotesen skulle være den vanskeligste, er den enkleste av alle unntatt hos UrdMmBest hvor den har rang 2, og de som skulle være de letteste, fordeler seg jevnt blant oppgavene. Den eneste som følger prediksjonen er oppgave (81) *stå sammen i en diskusjon*, som fikk rang 2 i samtlige grupper, unntatt i gruppen UrdMmBest, hvor den fikk rang 1..

7.8.6 Oppsummering begrepsmetaforer

Vi ser at rangen til uttrykkene som tilhører begge begrepsmetaforene, spenner forholdsvis vidt, særlig de som tilhører begrepsmetaforen Å FORSTÅ ER Å SE. Der finner vi eksempler

både på de letteste og de vanskeligste oppgavene. Også for uttrykkene som hører til ENIGHET ER SAMLOKALISERING er rangforskjellen stor. Hypotesene slår ikke til generelt, vi kan ikke se at vanskelighetsgraden bestemmes av antall eller typer projiseringer. Det gjelder heller ikke den alternative hypotesen om at det bare gjelder for elever med norsk som morsmål. Det er allikevel mulig at nærhet til begrepsmetaforen kan være én faktor blant flere, spesielt hvis uttrykket ikke allerede er automatisert. Men for å teste ut dette, trengs det andre metoder, for eksempel ulike eksperimenter hvor de andre variablene er kontrollert for. En samtale mellom to informanter som prøver å forstå en tekst, (for eksempel GITA- metoden som Cameron har brukt, se kapittel 2.6) vil også kunne gi innblikk i tolkningsprosessen.

7.9 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett på de ulike elevgruppens prestasjoner på enkeltoppgavene. Vi startet med å se på resultatene på ordutvalget hvor vi så at elevene med norsk som morsmål hadde svært få problemer, og vi konkluderte med at disse ordene var av den typen norske 15-åringer kan. Vi så allikevel at de oppgavene som hadde lavest rettsvarsprosent (selv om den var høy) hos elever med norsk som morsmål, også var de vanskeligste hos elever som har andre morsmål enn norsk.

Videre sammenliknet vi enkeltelevers resultater på de oppgavene i ordutvalget og metaforutvalget som hadde de samme testordene, det vil si både den bokstavelige og den metaforiske betydningen ble undersøkt. Vi fant ingen sammenheng for elevene med norsk som morsmål, og for elevene fra språklige minoriteter kan vi heller ikke si at det er en forutsetning å forstå den bokstavelige betydningen for å forstå uttrykket. Men for en del ord så vi en sammenheng, slik at vi kan anta at kjennskap til den konkrete betydningen av ordet, kan være til hjelp når man reflekterer over betydningen, og mangel på kjennskap vil bidra til å øke vanskelighetene totalt. Men en del av uttrykkene er sannsynligvis automatisert, og da forstås de direkte uten å gå veien om den konkrete betydningen. Den konkrete betydningen kan altså godt være ukjent uten at det får noen innvirkning på forståelsen av den metaforiske betydningen.

Dernest ble oppgavene i metaforutvalget sammenliknet på flere måter. Hensikten var hele tiden å finne fram til likheter og forskjeller mellom gruppenes resultater på dem, slik at

noen oppgaver kunne karakteriseres som lette og noen som vanskelige for alle eller for noen grupper. Til slutt ble oppgavene i samme kategori sammenliknet, blant annet gjennom nivåene de hadde på de ulike variablene, gjennom begrepsmetaforene de hørte til, og ved at de hyppigst valgte feilalternativene ble analysert. Målet var å finne fram til karakteristikk for lette og vanskelige oppgaver.

Helt til slutt ble omfanget av oppgaver snevret inn til bare å omfatte de som inneholdt uttrykk for to begrepsmetaforer. Som en kontroll av resultatene ble også elevmassen snevret inn til bare å omfatte de som ikke hadde ekstremskårer på mønstergjenkjenningstesten.

Del IV Konklusjoner og drøfting

Kapittel 8: Hypotesene

8.1 Innledning

I kapittel 1.2 presenterte jeg hovedhypotesen som var formulert slik

H: *Elever som ikke har norsk som morsmål, vil ha større vanskeligheter med å forstå metaforiske uttrykk enn de som har norsk som morsmål. Dette vil spesielt gjelde enkelte grupper elever og enkelte typer metaforiske uttrykk.*

Metoden jeg har brukt for å undersøke dette, er en flervalgsmetode. Elevene blir presentert for ord og uttrykk med en metaforisk betydning i en innledende setning og de skal velge ett alternativ blant fire som gir en passende forklaring. Jeg antar følgelig at elevenes valg av alternativ sier noe om deres forståelse av det metaforiske ordet eller uttrykket. Dette forutsetter at fenomenet forståelse, som jeg undersøker, lar seg operasjonalisere på denne måten. I kapittel 3 har jeg diskutert forståelse innenfor leseforståelsesrammen fordi det er forståelse av metaforiske ord og uttrykk i en skolebokkontekst som er utgangspunktet. Den rollen ord og uttrykk spiller i en slik sammenheng, er å føre tanken inn mot det kunnskapslageret eleven allerede besitter, slik at denne kunnskapen blir aktivert og kan bidra til at det skapes mening av teksten. Akkurat hvordan dette skjer, er uklart, og det er heller ikke temaet i denne sammenheng. Men på en eller annen måte må den formen som ordene og uttrykkene har i teksten, bli forbundet med det innholdet den er ment å ha i en gitt kontekst. Om dette skjer, kan vi ikke se direkte, det må komme fram gjennom indirekte mål. En måte å måle det på, er å gi elevene en form (altså et ord eller uttrykk) og be dem velge det innholdet blant flere mulige som passer til den formen. Men siden presentasjonen av mulig innhold også gis gjennom en form, må i tillegg de forskjellige alternativene som innholdet presenteres i, forstås til en viss grad. Det jeg prøver ut i denne studien, er om bestemte ord og uttrykk som er brukt i en metaforisk betydning, forbindes med det ene alternativet som gir et meningsfylt innhold.

Hvilket presisjonsnivå som blir testet, vil avhenge av hvordan de fire alternativene er formulert og av hvor like de er. Er de veldig like, kreves det større kjennskap til ordet eller uttrykket for å kunne differensiere mellom dem og finne det rette alternativet enn når

alternativene er relativt forskjellige. Er alternativene veldig forskjellige, krever de verken god kjennskap til testordet eller uttrykket eller god forståelse av de ulike alternativene. Da er det nok at man kan koble de delkunnskapene man har, sammen.

Det jeg altså forutsetter i min studie, er at min teoretiske forståelse av 'forståelse av metaforiske ord og uttrykk' (det konstruert jeg har), samsvarer med den operasjonelle definisjonen - som i min studie er å krysse av for rett alternativ blant fire. Med andre ord forutsetter jeg at studien har konstruktvaliditet (Ringdal 2001:169) eller begrepsvaliditet som det også kalles på norsk ¹⁹⁸.

I de videre delhypotesene ligger det implisitt at det er mulig å sammenlikne elevers prestasjoner og at det er mulig å sammenlikne ulike metaforiske ord og uttrykk. Når det gjelder å sammenlikne elevers prestasjoner, er det viktig at ikke individer eller grupper blir satt i en vanskeligere situasjon enn andre, for eksempel at de får for kort tid, at de ikke forstår hva de skal gjøre og lignende. Spesielt er dette viktig når én faktor slår uheldig ut for én bestemt gruppe – for eksempel bare for elever fra språklige minoriteter og ikke for dem med norsk som morsmål. Et krevende punkt i dette henseende er i formuleringen av oppgavene, særlig formuleringen av de fire alternativene som elevene skal velge mellom. Hvis elevene ikke forstår det som står der, vil de ikke kunne vise at de har forstått det testede ordet eller uttrykket. Det er størst sjans for at dette kan skje hos de elevene som har de dårligste norskkunnskapene. Det er nettopp derfor det i testteori fremheves at distraktorene så vel som det riktige alternativet, må formuleres så enkelt som mulig. Dette har jeg vært bevisst, og det er også årsaken til at de enkelte oppgavene har ulike typer forklaringer i svaralternativene. Jeg ønsket å gjøre svaralternativene enkle og utvetydige. Men dette har ført til at presisjonsnivået varierer, noe som igjen får som resultat at noen oppgaver kan være enklere å løse enn andre. Altså kan en sammenlikning av vanskelighetsgraden av ordene og uttrykkene bli skjev, fordi noen oppgaver krever mindre kjennskap til testordenes og -uttrykkenes innhold enn andre. Det vil si at selv om de enkelte oppgavene er greie, blir sammenlikningen ugrei, i hvert fall når den skal si noe om innbyrdes vanskelighet av oppgavene. Dette er enda et eksempel på en fallgrube for konstruktvaliditeten.

¹⁹⁸ Hellevik (1991: 42) bruker betegnelsen definisjonsmessig validitet på det samme fenomenet. Se ellers Kulbrandstad 2000 for en grundig diskusjon av begrepsvaliditet i forbindelse med leseforståelse.

Men i det følgende, hvor jeg gjennomgår hypotesene, antar jeg at rettsvarsprosenten på oppgavene reflekterer uttrykkenes vanskelighetsgrad hos de ulike gruppene.

I dette kapittelet vil jeg diskutere de enkelte delhypotesene først. Til slutt i dette kapittelet drøfter jeg hovedhypotesen.

8.2 Hypotese 1.

H1: *Elever som har lite ordforråd generelt, forstår færre metaforiske uttrykk enn elever med stort ordforråd.*

I denne studien fikk alle elevene en flervalgsoppgave med 31 ord (kalt ordutvalget) hvor de fikk velge mellom fire alternativer som alle gav en konkret forklaring til det oppgitte ordet. Ordene i ordutvalget var ikke tilfeldig valgte ord slik de skal være i en vanlig test som måler størrelsen på ordforrådet. Derimot var de spesielt valgt ut blant de ordene som forekom i oppgavene med metaforiske ord og uttrykk. Testingen av disse ordene hadde altså som hensikt både å gi elevene en skåre som kunne brukes for å sammenlikne størrelsen på ordforrådet deres, og undersøke om elevene forstod den konkrete betydningen av ordene som forekom i de metaforiske uttrykkene. Siden testen også hadde den sistnevnte funksjonen, ble det brukt ord som tilhører metaforenes kildedomener. Det innebærer at de aller fleste er alminnelige hverdagsord (*lys, nær, snu*), mange er ord på basisnivået (se kapittel 2.6.6), men det forekommer noen ord som er mer spesialiserte (*plattform, sveise*), og noen som er mer abstrakte (*distanse, vekt*).

Resultatene på ordutvalgsdelen kan selvfølgelig ikke si noe om størrelsen på elevenes ordforråd. Men det disse resultatene kan brukes til, er å sammenligne elevene, og vi kan anta at de elevene som skårer høyest på disse oppgavene, kan flere ord enn de som har en lavere skåre.

8.2.1 Elever med norsk som morsmål

Det viser seg at elevene med norsk som morsmål stort sett kan alle ordene fra ordutvalget. Over 45 % av elevene har alt rett (se tabell 6.1) og nesten 80 % har bare én feil (se tabell V6.3

i vedlegget). Disse oppgavene skiller følgelig dårlig mellom elevene med norsk som morsmål. Allikevel korrelerer skåren på metaforutvalget positivt med skåren på ordutvalget¹⁹⁹.

8.2.2 Elever fra språklige minoriteter

Elevene fra språklige minoriteter har en mer differensiert skåre både på ordutvalget og på metaforutvalget enn elevene med norsk som morsmål, og deres skåre er signifikant lavere enn elevene med norsk som morsmål på begge oppgavetyperne. De følger det jeg har kalt den generelle rekkefølgen. Det vil si at gjennomsnittresultatene for elevene i NBest-gruppen er høyest, dernest gjennomsnittresultatene for elevene i NMmLik-gruppen, og lavest er gjennomsnittresultatene for elevene i MmBest-gruppen. Skåren på ordutvalget og metaforutvalget er også signifikant lavere enn skåren til elevene med norsk som morsmål for alle disse kompetansegruppene, og skåren på metaforutvalget korrelerer positivt med skåren på ordutvalget for alle gruppene.

8.2.3 Resultat hypotese 1

I den grad skåren på ordutvalget og metaforutvalget er representative for elevenes ordforråd og metaforforståelse, kan vi si at de elevene som har lite ordforråd, forstår færre av de metaforiske ordene og uttrykkene enn de elevene som har stort ordforråd.

Hypotese 1 er bekreftet, elever med lite ordforråd generelt forstår færre metaforiske uttrykk enn elever med større ordforråd.

8.3 Hypotese 2.

H2: *Noen metaforiske uttrykk er lettere å forstå enn andre.*

En sammenlikning av andelen elever som velger rett alternativ på de ulike oppgavene med metaforiske ord og uttrykk, viser at det er noen oppgaver som har lavere rettsvarsprosent enn andre. Hvis vi sorterer oppgavene etter hvor mange av elevene som velger rett alternativ, og

¹⁹⁹ Se kapittel 6.3.1 fotnote 125.

fremstiller resultatet grafisk, vil kurvene for begge elevgruppene dale jevnt – om enn litt brattere for elevene fra språklige minoriteter enn for elevene med norsk som morsmål (se diagram 7.5 og 7.6). Dessuten er kurvene for begge gruppene brattere mot slutten enn på begynnelsen. At kurven er brattere for minoritetselevne enn de norske elevene, betyr at det er større forskjell mellom rettsvarsprosenten på oppgavene for minoritetselevne enn for elevene med norsk som morsmål. At kurvene er brattere mot slutten, betyr at det for begge elevgruppene er noen oppgaver hvor forskjellen til neste oppgave er større. Gir vi oppgavene et rangnummer, slik at den oppgaven med høyest rettsvarsprosent får rang 1, og den med lavest rettsvarsprosent får rang 50, ser vi at forskjellen i rettsvarsprosent er størst blant de oppgavene som har lavest rangnummer, altså de som står til høyre i diagrammet og som vi antar er vanskeligst.

8.3.1 De ulike settene

Oppgavene ble delt inn i ulike sett etter nivåer på noen variabler, og også mellom settene finner vi forskjeller. Når det gjelder settene som er dannet gjennom Omfangsvariabelen, viser det seg at de metaforiske ordene er lettere enn de metaforiske uttrykkene. Når det gjelder settene som er dannet gjennom temavariabelen, viser det seg at de oppgavene som har nivået definert som ungdommelig, er lettere enn dem som har nivået definert som voksent. Når det gjelder bildevariabelen er oppgavene med høy bildestyrke enklere enn oppgavene med svak bildestyrke.

Nå er det riktignok stort sammenfall mellom de oppgavene som hører til settet 'MetOrd' og de som hører til settet 'TemUng', slik at det er noe uklart hva som slår ut. Dessuten sier temavariabelen noe om den situasjonen det metaforiske elementet er blitt presentert i, og ikke så mye om det metaforiske elementet i seg selv. Derfor har jeg vurdert disse variablene mot hverandre, slik at de metaforiske ordene og uttrykkene blir gjennomgått hver for seg – først i en ungdommelig kontekst og så i en voksen kontekst. Et problem er da at settene blir så små at man ikke kan generalisere, men resultatene er svært interessante som utgangspunkt for videre studier. Tendensen er allikevel klar, de metaforiske enkeltordene er lettere enn de metaforiske flerordsuttrykkene både for Nor-gruppen og LinMin-gruppen når konteksten er voksen, det vil si når den ikke er så kjent for elevene, og når bildestyrken er sterk, det vil si når vi antar at det metaforiske ordet er lett å forestille seg. De aller fleste

metaforiske ordene er verb, og andelen verb er større i de oppgavene som er blitt definert som bildesterke enn de som er bildesvake. Følgelig er det verb som uttrykker handlinger som det er lett å forestille seg, som er lette for alle. For LinMin-elevene ser det ut til at enkeltord med metaforisk betydning er lettere enn flerordsuttrykk både når de er bildesterke og bildesvake.

Spesielt er resultatene fra frekvenssettene interessante, hvor det viser seg at settene som består av uttrykk med høyfrekvente ord er av de vanskeligste både når det gjelder frekvens med metaforisk betydning og totalfrekvens, mens settene med mellomfrekvente ord er blant de letteste. Nå er disse settene – som jeg allerede har nevnt – for små til at en kan generalisere utover akkurat de uttrykkene som er med i denne studien. Resultatene er allikevel hypoteseformende og bør danne grunnlaget for nye studier når det gjelder forholdet mellom forståelighet og ordfrekvens.

8.3.2 Lette og vanskelige oppgaver

Vi har skilt ut 23 oppgaver ved å sette grenser for hva som skal karakteriseres som lett og vanskelige for ulike grupper og ved å se om forskjellen er signifikante mellom gruppene på de enkelte oppgavene (se kapittel 7.5.6). Blant disse oppgavene er det to oppgaver som karakteriseres som vanskelige for alle gruppene, fire oppgaver som karakteriseres som vanskelige for LinMin-gruppen, og fem oppgaver som karakteriseres som spesielt vanskelige for Lav-gruppene (det vil si både for de elevene fra språklige minoriteter som skårer lavest på metaforutvalget og for dem som skårer lavest på ordutvalget). Det er også en oppgave som relativt sett er vanskeligst for de elevene som ellers skårer høyt, altså Nor-elevene og Høy-gruppene. Deres rettsvarsprosent på denne oppgaven er på nivå med Lav-gruppene, mens den på alle de andre oppgavene, er høyere.

Vi har også funnet fram til fem oppgaver som karakteriseres som lette for alle gruppene, fire oppgaver som karakteriseres som spesielt lette for de gruppene som skårer høyest, det vil si Nor og Høy-gruppene og to oppgaver som karakteriseres som lette for noen (enten Nor- og Høy-gruppen eller bare Nor-gruppen) og vanskelige for andre, særlig Lav-gruppene.

Som før nevnt er det få oppgaver som egentlig er vanskelige for elevene med norsk som morsmål. Men deler vi Nor-elevene inn i tre grupper etter prestasjonene deres, finner vi

imidlertid noen flere oppgaver som er vanskelige for den gruppen som skårer lavest av disse elevene, nemlig NorLav-gruppen. Disse oppgavene viser seg også å være vanskelige for elevene fra språklige minoriteter.

8.3.3 Resultat hypotese 2

Under forutsetning av antagelsen om at andelen elever som skårer rett på en oppgave med metaforiske ord eller uttrykk reflekterer vanskelighetsgraden til dette ordet eller uttrykket, er konklusjonen at noen metaforiske uttrykk er lettere å forstå enn andre. Omfanget av uttrykket ser ut til å spille en rolle, slik at de som inneholder metaforiske enkeltord generelt er enklere enn uttrykk som består av flere ord. Dette ser ut til å gjelde i enda større grad for elever fra språklige minoriteter enn for elever med norsk som morsmål. Uttrykkenes bildestyrke ser også ut til å spille en rolle, men her har jeg hatt for få oppgaver til å kunne skille ut denne variabelen fra de andre som slår ut. Når de metaforiske uttrykkene forekommer i tema som regnes som ungdommelige, det vil si slike temaer som jeg antar at 15-åringer i Norge i det 21. århundre er opptatt av, er de lettere enn når uttrykkene forekommer i mer voksne temaer.

Når det gjelder de metaforiske flerordsuttrykkene, er de mest frekvente uttrykkene de enkleste uttrykkene både for elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoriteter. Frekvensen til de enkelte ordene som disse uttrykkene består av, viser seg derimot ikke å følge denne regelen.

Hypotese 2 er bekreftet, noen metaforiske uttrykk er lettere å forstå enn andre.

8.4 Hypotese 3.

H3: *Metaforiske uttrykk som er vanskelige for elever med norsk som morsmål, er spesielt vanskelige for elever som ikke har norsk som morsmål.*

Denne hypotesen har jeg utforsket fra forskjellige vinkler. Først har jeg undersøkt ulike sett med metaforer, og jeg har funnet ut at omfanget av det metaforiske uttrykket og bildestyrken til uttrykket spiller en rolle. For Nor-gruppen er de metaforiske uttrykkene vanskeligere enn de metaforiske ordene. Dette gjelder også for elevene fra språklige minoriteter. Når det gjelder bildestyrke, finner Nor-gruppen de metaforiske ordene og uttrykkene med svak

bildestyrke vanskeligere enn de metaforiske ordene og uttrykkene med sterk bildestyrke. Dette gjør også elevene fra språklige minoriteter. Nå er det en skjev fordeling mellom variablene omfang, bildestyrke og tema, slik at det er vanskelig å skille høy bildestyrke fra ungdommelig tema og enkeltord. Men dette gjelder for alle elevene, og uansett årsak har elever fra språklige minoriteter enda større vanskeligheter med de settene som elever med norsk som morsmål har litt vanskeligheter med.

Når det gjelder frekvensen til de ordene som blir brukt i oppgavene med metaforiske ord, viser det seg at ord som har 'ekstra høy' frekvens er de vanskeligste, mens de med 'middels' frekvens er de letteste både når frekvensen er målt med figurlig og ikke-figurlig betydning. Det gjelder både for Nor-gruppen og for LinMin-gruppen. At ordene med ekstra-høy frekvens ikke nødvendigvis er så lette å forstå, hadde jeg en hypotese om, men det overraskende at de er vanskeligst. Det er også overraskende at ordene med middels frekvens er lettest. Men vi må huske på at settene består av få ord og at det kan være andre faktorer ved ordene som slår ut. Men uansett er de vanskeligste frekvenssettene for elever med norsk som morsmål enda vanskeligere for elever fra språklige minoriteter.

Når det gjelder frekvensen til de metaforiske flerordsuttrykkene, er de lavere nivåene de vanskeligste. Når det gjelder de ordene som de metaforiske uttrykkene består av, er det de som har middels og lavt nivå (de er slått sammen) som er vanskeligst for både Nor-elevne og for LinMin-elevne. Det er med andre ord stort samsvar mellom hvordan de norske elevene og elevene fra språklige minoriteter reagerer på frekvensen både til ordene og uttrykkene.

Jeg har også sett på de ulike elevgruppenes bunnoppgaver og funnet ut hvilke oppgaver som er vanskeligst for elevene med norsk som morsmål som gruppe, og deretter har jeg sammenliknet disse med bunnoppgavene til elevene fra språklige minoriteter. Sammenfallet mellom de vanskeligste oppgavene er stort når vi ser på rangen oppgavene har i de ulike gruppene. Når vi derimot ser på rettsvarsprosenten til de enkelte oppgavene hos de ulike gruppene, finner vi at det egentlig er få oppgaver som er vanskelige for elevene med norsk som morsmål som gruppe. Men tendensen er klar: jo vanskeligere uttrykkene er for gruppen med elever som har norsk som morsmål, jo vanskeligere er de for elever fra språklige minoriteter.

Når vi sorterer oppgavene etter rettsvarsprosenten hos LinMin-gruppen og lager en grafisk framstilling av dette, og samtidig legger inn rettsvarprosenten disse oppgavene har hos Nor-gruppen, slik diagram 7.5 viser, får vi en fin illustrasjon på at gruppene reagerer relativt likt på de ulike oppgavene.

8.4.1 Resultat hypotese 3

Resultat: Under forutsetning om at andelen elever som svarer rett på de enkelte oppgavene, reflekterer oppgavenes vanskelighetsgrad for begge gruppene, *er hypotese 3 bekreftet*. De oppgavene som er vanskelige for elever med norsk som morsmål som gruppe, er enda vanskeligere for elever med et annet morsmål enn norsk som gruppe.

8.5 Hypotese 4.

H4: *Enkelte elevgrupper har større vanskeligheter med å forstå metaforiske uttrykk enn andre.*

Elever fra språklige minoriteter har større vanskeligheter med å forstå de metaforiske uttrykkene enn elever med norsk som morsmål, det er allerede nevnt. I tillegg har elevene fra språklige minoriteter blitt delt inn i tre kompetansegrupper etter hvilket svar de gav på spørsmålet om bestespråk. Det viser seg at den gruppen som sier de kan morsmålet best, skårer lavest av de tre gruppene. Vi kan altså si at denne elevgruppen har større vanskeligheter med de metaforiske uttrykkene enn andre. Men når vi ser på hvordan denne elevgruppen fordeler seg på de tre prestasjonsgruppene etter skåre på metaforutvalget, ser vi at dette bare gjelder for halvparten av elevene. Av disse elevene var det halvparten som startet skolen i Norge etter 1. klasse. En tredjedel av elevene som sier de kan morsmålet best, plasserer seg i MetHøy-gruppen, altså i den tredjedelen som har minst problemer med å forstå de metaforiske uttrykkene. Elevene som startet i norsk skole etter 1. klasse, har generelt lavere skåre enn elever som startet i 1.klasse, altså har disse elevene som kom til Norge etter vanlig skolestart, størst vanskeligheter med å forstå de metaforiske uttrykkene.

Elevene er også skilt i grupper etter morsmål, men det er ingen signifikante forskjeller mellom skårene til elevene fra de tre utvalgte språkgruppene som er tyrkisk, urdu/punjabi og vietnamesisk.

8.5.1 Resultat hypotese 4

Resultat: Den gruppen elever som startet i norsk skole etter 1. klasse har størst vanskeligheter med å forstå de metaforiske uttrykkene. Spesielt gjelder dette de elevene som sier de kan morsmålet best. Det er imidlertid ingen forskjeller mellom elevgrupper med ulike morsmål. *Hypotese 4 er delvis bekreftet.*

8.6 Hypotese 5

H5: *Blant elever med samme morsmål vil det være enkelte uttrykk som skiller seg ut som enklere eller vanskeligere avhengig av om tilsvarende uttrykk brukes i morsmålet deres.*

8.6.1 Elever med urdu/punjabi som morsmål

Det er bare elevgruppen med urdu/punjabi som morsmål som skårer signifikant høyere på de oppgavene hvor det finnes en ekvivalent uttrykksmåte i morsmålet enn de gjør på de oppgavene hvor dette ikke finnes. Elevgruppen med vietnamesisk som morsmål skårer også høyere på de oppgavene hvor det finnes en ekvivalent uttrykksmåte i deres morsmål, men forskjellen er ikke signifikant. Elevene med tyrkisk som morsmål skårer ikke høyere på oppgaver med uttrykksmåter som finnes i tyrkisk.

En videre inndeling av elevene med urdu/punjabi som morsmål viser at det først og fremst er den elevgruppen som mener at de kan norsk og morsmålet like bra, som skårer høyere på disse oppgavene.

8.6.2 Resultat hypotese 5

Resultat: Under forutsetning av antagelsen om at andelen elever som skårer rett på en oppgave med metaforiske ord eller uttrykk reflekterer vanskelighetsgraden til dette ordet eller uttrykket, er konklusjonen at de uttrykkene hvor det finnes en ekvivalens i morsmålet, er lettere enn de uttrykkene som ikke har en ekvivalent uttrykksmåte i morsmålet, *er delvis bekreftet*. De faktorene som sannsynligvis spiller inn, er elevenes ferdigheter både i morsmålet og i norsk. Dette kan forklare hvorfor det er i UrdNMmLik-gruppen, altså blant de elevene med Urdu/punjabi som morsmål som mener de kan norsk og morsmålet like bra, at forskjellen mellom skåren på settene med og uten ekvivalens i morsmålet er signifikant.

Hypotese 5 er bekreftet for elevgruppen som har urdu/punjabi som morsmål. De metaforiske uttrykkene som har en motsvarighet i urdu/punjabi er lettere å forstå for de elevene som har urdu/punjabi som morsmål. Det gjelder særlig for de elevene som mener de kan morsmålet og norsk like bra.

8.7 Hovedhypotesen

H: *Elever som ikke har norsk som morsmål, vil ha større vanskeligheter med å forstå metaforiske uttrykk enn de som har norsk som morsmål. Dette vil spesielt gjelde enkelte grupper elever og enkelte typer metaforiske uttrykk.*

Både på hver enkelt oppgave og på hvert enkelt sett er andelen av elever som svarer rett, mindre blant minoritets elevene enn for elevene med norsk som morsmål. For to oppgaver er riktignok ikke forskjellen signifikant. Det er spesielt de elevene som mener de kan morsmålet best, som har det laveste resultatet. Elevene som kan færrest ord generelt, har størst vanskeligheter med de metaforiske ordene og uttrykkene, men vi kan allikevel ikke hevde at det er en forutsetning å kjenne til den bokstavelige betydningen for å forstå uttrykket. En del uttrykk er kjent selv om ikke den bokstavelige betydningen er ukjent. Elever som startet i norsk skole etter 1. klasse, har større vanskeligheter enn de som startet norsk skole i 1. klasse. Metaforiske flerordsuttrykk som presenteres i kombinasjon med et voksent tema, er vanskeligst. Metaforiske enkeltord presentert i kombinasjon med et ungdommelig tema, er lettest. For elever med urdu/punjabi som morsmål er oppgaver som

inneholder uttrykk som har en ekvivalens i morsmålet lettere enn oppgaver som ikke har det, men det forutsetter at elevene har ferdigheter på et visst nivå både i morsmålet og i norsk. Noen uttrykk ser ut til å ha blitt lært lettere enn andre, det vises ved at det er noen oppgaver som alle gruppene med elever finner lette. Andre uttrykk ser det ut til at bare de elevene som har best kompetanse i norsk, har lært. Det har vi sett ved at det er noen oppgaver hvor det er stor forskjell på prestasjonene til elevene med generelt høy og lav skåre.

Under forutsetning om at andelen elever som svarer rett på de enkelte oppgavene, reflekterer oppgavenes vanskelighetsgrad, *er hovedhypotesen bekreftet*. Elever fra språklige minoriteter som gruppe har større vanskeligheter enn elever med norsk som morsmål når det gjelder forståelse av metaforiske uttrykk. Det gjelder spesielt for enkelte grupper med elever som har større vanskeligheter enn andre grupper, og det gjelder spesielt enkelte sett med metaforiske uttrykk som er vanskeligere enn andre sett.

Kapittel 9: Drøfting og konsekvenser

9.1 Hovedresultater

Denne studien har fire hovedresultater som jeg vil diskutere nærmere

- Elevene fra språklige minoriteter skårer langt dårligere på oppgavene med de metaforiske ordene og uttrykkene enn de norske elevene.
- Den generelle rekkefølgen dominerer
- Enkelte uttrykk ser ut til å forstås av elever med svakere prestasjoner generelt, mens andre uttrykk ser ut til å kreve høyere ferdigheter i norsk for å bli forstått
- Forskjellen mellom elevene med norsk som morsmål og elevene fra språklige minoriteter er en forskjell i grad, ikke i type.

Som en konsekvens av disse resultatene, bør følgende punkter følges opp videre

- Hvordan kan undervisningen i grunnskolen legges til rette slik at elevene fra språklige minoriteter griper poenget i tekstene de leser, spesielt hvordan kan forståelsen deres av metaforiske ord og uttrykk forbedres?
- Hvordan kan forskningen forbedres slik at vi får et nøyaktigere bilde av elevenes forståelse av metaforiske uttrykk som omgir dem i skolehverdagen?

9.1.1 Forskjell i skårer

Vi har sett, ikke uventet, at elever fra språklige minoriteter i gjennomsnitt skårer lavere på oppgaver som måler forståelse av metaforiske ord og uttrykk enn elever med norsk som morsmål. Når vi sammenlikner gjennomsnittsskåren til de ulike prestasjonsgruppene som vi har delt elevene inn i, finner vi at heller ikke den gruppen med elever fra språklige minoriteter

som skårer høyest når vi har delt elevene i tre etter skåren deres, når helt opp til gjennomsnittet for de norske elevene ²⁰⁰. Det viser seg også at den tredjedelen av elevene med norsk som morsmål som har laveste skåre, har høyere skåre enn det som er gjennomsnittsskåren for elevene fra språklige minoriteter ²⁰¹.

Det er for så vidt ikke overraskende at elever fra språklige minoriteter skårer lavere enn elever med norsk som morsmål. Alle har jo et annet morsmål som en kan anta har fylt og til dels fyller behovet i en del av elevenes språkbruksdomener. Noen av elevene bruker derfor lite norsk i hjemmemiljøet, men de bruker desto mer morsmålet, og ordforrådet deres på morsmålet er derfor tilsvarende utbygd i de domenene. Noen har startet norsk skole etter 1. klasse, det vil si at deres norske innputt har vært mindre enn det har vært for de norske elevene, som sannsynligvis har vært omgitt av norsk fra de ble født. Vi vet at det tar lang tid for barn å nå en kompetanse i andrespråket på nivå med innfødte barn. Wong Fillmore (1983) fulgte en gruppe på 60 kantoneseisk talende og spansk-talende barn svært tett i 3 år fra førskolen (5-6 år) og ut andre klasse (8-9 år), og hun var overrasket hvor stor forskjell det var på elevenes læring av andrespråket på den tiden. Etter 2 år var det bare 5 av elevene som egentlig kunne karakteriseres som ganske flytende (quite proficient) i engelsk. Hele 90 % av elevene som ble fulgt, trengte å beherske språket langt bedre enn de gjorde etter de første to årene for å klare skolegangen.

Det som er imidlertid er overraskende, er at den gruppen med elever som mener at norsk er deres beste språk, har en gjennomsnittsskåre langt under gjennomsnittsskåren for elevene med norsk som morsmål. Bare 29 av de 70 elevene har en skåre over 44, som er gjennomsnittsskåren til elevene med norsk som morsmål. I utgangspunktet hadde jeg forventet at de som sa at de kunne norsk best, ville skåre på linje med de norske elevene, som jo også er en sammensatt gruppe. Også hos de elevene som mente de kunne begge språkene like bra, forventet jeg et godt resultat.

Nå kan det være ulike grunner til at elever svarer at de kan et språk bedre enn ett

²⁰⁰ 42,8 for MetHøy og 44,2 for Nor.

²⁰¹ 33,4 for LinMin og 38,0 for NorMetLav.

annet, og svaret reflekterer ikke nødvendigvis deres ferdigheter verken i norsk eller i morsmål. Dessuten kan elever overestimere norskkunnskapene sine eller ønske å framstå som bedre i norsk enn det de egentlig er (se diskusjonen under). Det viser seg at spesielt svake elever ofte har dårlige metaspråklige ferdigheter og dermed overvurderer kunnskapene sine, (se blant annet Kulbrandstad 1996).

Individer

Vi har allerede sett at standardavviket for de ulike skårene er mye større for elever fra språklige minoriteter enn for elever med norsk som morsmål, og stort sett er de størst for elevgruppen som mener morsmålet er deres beste språk. Det gjelder samtlige mål. Med andre ord er det størst variasjon i denne elevgruppen. Det kan derfor være på sin plass å minne om at en gruppe består av individer, det kan fort overses i undersøkelser som denne. Blant elevene fra språklige minoriteter finnes det elever med svært gode resultater: 16 elever har alt rett på ordutvalget og en elev har alt rett på metaforutvalget. Den eleven som har alt rett på metaforutvalget, mener selv han kan morsmålet best. Tolv av de 56 elevene som mener de kan morsmålet best, som altså hører til den kompetansegruppen som skårer lavest, har resultater som plasser dem i det jeg har kalt DobbeltHøy-gruppen, det vil si de skårer blant den øverste tredjedelen både på ordutvalget og metaforutvalget. Det finnes flere interessante studier hvor man prøver å finne ut hva som karakteriserer de vellykkede elevene, (bl.a. den tidligere nevnte studien av Wong Fillmore (1983)) og de fleste finner at det er stor variasjon blant disse elevene (se Golden 1994 for en oppsummering av flere studier), men stikkord som selvtillitt, positiv identitetsfølelse, foreldre med utdanning og lignende forekommer ofte. I den foreliggende studien vet vi ikke noe om elevenes bakgrunn utover de spørsmålene vi allerede har gått igjennom. I kapittel 6.3.9 sammenliknet vi elevene med høyest og lavest skåre, men kunne ikke relatere forskjellen til språkbruk i hjemmet, i begge ekstremgruppene ble det snakket mest morsmålet i hjemmet. Men vi fant forskjell når det gjaldt skolestart i Norge. Blant elevene med de svakeste skårene var det større andel som startet norsk skole etter 1.klasse, og gjennomsnittresultatene til alle elevene med skolestart etter 1. klasse var signifikant lavere enn de som hadde startet i 1. klasse.

9.2 Den generelle rekkefølgen

Skårene til de ulike kompetansegruppene har stort sett fulgt det jeg har kalt den generelle rekkefølgen²⁰². Denne inndelingen av elevene, selv om den på mange måter er upresis, viser seg altså å samsvare usedvanlig godt med elevenes prestasjoner på oppgavene. Det vil si at det på nesten samtlige resultater er samsvar mellom de minoritetsspråklige elevenes gjennomsnittsskårer og den gruppeplasseringen de får etter egenvurdering av hvilket språk de kan best. Dette gjelder skårene både på ordutvalget og på metaforutvalget, på flere av settene som metaforutvalget ble delt inn i, og også på mange av enkeltoppgavene. I mange tilfeller er forskjellene signifikante.

Men hva betyr egentlig dette? Hvilke elever finner vi i de enkelte gruppene? Og er det mulig å gi noen forklaring på hvorfor de elevene som sier at norsk er deres beste språk, skårer best på disse oppgavetyperne, mens de som mener at morsmålet er deres beste språk, i gjennomsnitt er de svakeste i norsk? Resultatet er ikke så oppsiktsvekkende i seg selv, men det er interessant at denne variabelen, som er såpass unyansert, gir et så entydig resultat.

At elever fra språklige minoriteter varierer med hensyn til det språket de synes de kan best, er også naturlig. Jeg valgte å nærme meg dette temaet gjennom å stille elevene et direkte – men for så vidt vagt – spørsmål nederst på arket, som lød: *Hvilket språk synes du at du kan best av alle språkene du kan?* Da hadde elevene allerede svart på ulike spørsmål om hvilke språk familiemedlemmene brukte mest hjemme, og hva slags skolebakgrunn de hadde (se vedlegg 1). Svaret de gav, reflekterer ikke nødvendigvis deres ferdigheter verken i norsk eller i morsmålet, slik man kunne ha fått gjennom andre mål. Svaret kan være påvirket av psykologiske aspekter som identitetsfølelsen deres og hvor sterk tilhørighet de føler til morsmålet. Vi har flere studier som viser at det varierer i hvilken grad morsmålet oppfattes som en kulturell kjerneverdi, (for eksempel Svendsen 2004, Clyne 1991), og dette kan forklare hvorvidt det er viktig for dem å presentere seg som brukere av ett språk eller flere. Bjugn (2001) fant en slik forskjell mellom russiske og filippinske kvinner i Finmark. Oppfatningen av morsmålets viktighet vil nok også variere hos den enkelte elev, og dette kan

²⁰² Se kapittel 6.3.1.

være avhengig av situasjonen de er i. I min studie fikk elevene spørsmålet i en skoletime, mens læreren var til stede. Det er mulig at det var flere elever som følte seg som norskbrukere i den situasjonen enn de ville ha gjort i en annen situasjon. I vurderingen av elevenes svar på spørsmålet om hvilket språk de kan best, må man også ta med at de kanskje svarer det de ønsker var tilfelle, snarere enn hva som egentlig er tilfelle. Det kan være mange grunner til at de egentlig vil være best i norsk eller i morsmålet - eller like gode i begge. Men til tross for denne usikkerheten om elevenes motiver for å svare som de gjør, sier svaret allikevel noe om deres tilknytning til det norske språket, og som vi ser, samsvarer det med resultatene.

9.2.1 Tospråklige elever

At det er stor variasjon i språksbruksmønsteret til to- og flerspråklige elever, er kjent. Barnas oppvekstvilkår har vært ulike og tilfeldigheter kan ha spilt inn. Noen elever har hatt mest kamerater fra egen språkbakgrunn, andre har hatt mange norske kamerater i hele skoletiden og kanskje tidligere også. Dessuten har de sannsynligvis varierende ferdigheter i morsmålet, spesielt i skriftspråket. Vi vet jo at det er stor variasjon i hvor mange som får morsmålsopplæring på skolen²⁰³. Dessuten er det sikkert variasjon i hvor skriftkyndige familiene deres er. At den gruppen som sier at norsk er deres beste språk, skårer høyest, er jo på en måte betryggende. Hadde de skåret lavt, ville det ha betydd – hvis vurderingen deres var riktig – at de kunne morsmålet enda dårligere. Men spørsmålet jeg har stilt, kan oppfattes forskjellig. Jeg har for eksempel ikke presisert hvilke språkferdigheter det er snakk om (lesing, skriving, snakking, lytting) eller presisert hvilke språkbruksituasjoner de skal forholde seg til. Det å være tospråklig i den betydningen at man bruker to (eller flere) språk i hverdagen²⁰⁴, kan gi seg utslag i mange forskjellige språkprofiler. Og språkene kan være dominante i ulike situasjoner (Lanza 2003). Hvis elevene for eksempel føler at morsmålet er

²⁰³ Det er vanskelig å få oversikt over hvor stor andel av elevene som faktisk får morsmålsopplæring, siden denne informasjonen ikke lenger gis, men nå presenteres sammen med tospråklig fagopplæring. I skoleåret 1998/99 var det ca 17% av elevene i Oslo-skolen som fikk morsmålsopplæring (Grunnskolen informasjonssystem 2000). Statistikken over høsten 2001 sier at det da var 3,1 % av elevene som fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (Statistisk Sentralbyrå 2002)

²⁰⁴ Det finnes mange definisjoner på tospråklighet, j.fr Skutnabb-Kangas (1981:83ff) etter hvert klassiske (i hvert fall i Norden) oversikt over og diskusjon av ulike definisjonstyper, det vil si opphavsdefinisjoner, kompetensdefinisjoner, funksjonsdefinisjoner og holdningsdefinisjoner.

det mest naturlige alternativet når de snakker om matlaging og hjemmeaktiviteter, og at norsk er det mest naturlige når de snakker om fagrelaterte emner på skolen, hva skal de så svare på spørsmålet om hvilket språk de synes de kan best? Man kan kanskje anta at de prototypiske tospråklige ungdommene i Oslo og Trondheim nettopp har et språkbruksmønster som skissert over. I hjemmedomenet dominerer morsmålet, spesielt i samtale med foreldrene og særlig med moren. Alle elevene i denne studien, uansett hvilket språk de mener de kan best, nevner at de bruker morsmålet hjemme, nesten 93 % av elevene sier at morsmålet er det språket moren bruker mest hjemme og nesten 74 % sier det samme om faren. Det er bare to elever som sier at moren bruker mest norsk hjemme og åtte elever som sier at faren gjør det (se tabellene V9.9 til V9.12 i vedlegget). Derimot kan vi anta at norsk dominerer på skolen for alle elevene, i hvert fall når det er snakk om fag og lekser (Kulbrandstad, L.A. 1997). I fritiden vil valg av språk sikkert variere med hvilke venner som er til stede, hvis det bare er venner med samme språkbakgrunn, kan kodeveksling med hovedvekt på morsmålet være det vanligste. Men studier av elevers kodeveksling viser at årsaksforholdet er komplekst. I tillegg til situasjon, samtaletema og elevenes ferdighet i de to språkene, finner forskere at flere faktorer spiller inn, blant annet må maktforholdet mellom elevene tas med i betraktningen (se blant annet Aarsæther 2004, Skaaden 1989, 1998).

Innvandrergruppens størrelse kan man også anta er avgjørende. Elever som har morsmål som ikke så mange andre i nærheten har, og som nødvendigvis må bruke mer norsk i hverdagen, kan man anta er overrepresentert i NBest-gruppen, mens de som har ett av de store innvandrerspråkene som urdu/punjabi, tyrkisk og vietnamesisk, vil være overrepresentert i MmBest-gruppen, fordi disse elevene kan møte morsmålet i de fleste situasjoner. Det har jeg imidlertid ikke belegg for å hevde, jeg har for få elever fra de små innvandrergruppene, og de jeg har, fordeler seg stort sett med noen elever på alle de tre kompetansegruppene. Elevene fra den største innvandrergruppen i Norge, altså de med urdu/punjabi som morsmål, fordeler seg ganske jevnt på de tre gruppene (en svak overvekt av elever i MmBest-gruppen)²⁰⁵ og denne

²⁰⁵ For de 61 elever med urdu/punjabi som morsmål er fordelingen 21 elever i NBest-gruppen, 17 elever i NMmLk-gruppen og 23 elever i MmBest-gruppen. I VK1-klassene (se 9.2.2) var fordeling av urdu/punjabi- elever helt jevn med 7 elever, 10 elever og 7 elever i de tre kompetansegruppene.

språkgruppen er overrepresentert i materialet mitt. Det er derfor flest elever fra denne språkgruppen i alle kompetansegruppene.

At de som sier at **norsk er det språket de kan best**, sannsynligvis bruker det mye, tror jeg vi kan hevde. (Dette kommer også fram av tabell 9.1 som jeg skal kommentere mer nedenfor.) Dette er sannsynligvis fordi det er et naturlig språk å bruke i deres hverdagsliv. De har kanskje flere venner med annen språkbakgrunn. I hvert fall ser vi at mange av dem har søsken som bruker mest norsk (se tabell V9.11 i vedlegget). Dermed er det også naturlig at de da skårer relativt høyt.

Verre er det å plassere **de som sier at de kan morsmålet best**. Dette behøver slett ikke bety at de er svake i norsk eller for den slags skyld at de bruker det lite. Vi ser også at variasjonen er større i denne gruppen, som teoretisk kan representere alt fra det som kalles 'nær innfødt kompetanse' til det å være ganske svake i norsk. Selv om nesten halvparten av elevene har skårer som plasserer dem i DobbeltLav-gruppen (se tabell 6.9), plasserer litt over 20 % seg – som nevnt – i DobbeltHøy-gruppen. Som det går fram av tabell 9.1, er det noen av elevene i denne gruppen som først begynte i norsk skole på mellomtrinnet, og da er det naturlig at de ikke presterer så godt i norsk som elever som har hele skolegangen sin fra Norge. De som sier at de kan morsmålet best, har kanskje færre situasjoner hvor det er naturlig å snakke norsk. Muligens sentrerer deres aktiviteter seg mer rundt familien og venner med samme språkbakgrunn, det er i hvert fall flere av dem som oppgir at familiemedlemmene bare snakker morsmålet hjemme enn i de andre gruppene. Kanskje det mest er i samtaler med læreren og klassekamerater at det er naturlig med norsk for disse elevene.

De elevene som mener at **de kan begge språkene like godt**, ville jeg også ha trodd hørte med blant de som er gode i norsk, for svaret deres kan egentlig tolkes slik at de er like gode i norsk som de er i morsmålet. Men det kan selvfølgelig hende at språkene deres har forskjellige funksjoner (for eksempel at morsmålet er det muntlige språket deres, mens alt det skriftlige foregår på norsk) og at de derfor synes det er vanskelig å si hvilket språk de kan best. Det viser seg at spredningen er stor også i denne gruppa. Av tabell 6.1 ser vi at den eleven som har den laveste skåren på metaforutvalget, har svart at han kan språkene like godt.

Siden svaret på spørsmålet er lite pålitelig når det gjelder å avdekke elevenes norskerferdigheter, kan det synes som om det er dårlig formulert. Det kunne ha vært spesifisert mye bedre ved for eksempel å stille spørsmål direkte om de fire språkerferdighetene. Dette ble gjort i forbindelse med den muntlige delen av undersøkelsen som jeg altså har valgt å la ligge foreløpig. Resultatene fra disse 14 elevene, 7 med tyrkisk og 7 med vietnamesisk som morsmål, viser at det er størst forskjell mellom morsmålet og norsk når det gjelder de skriftlige ferdighetene. Bare én av elevene mener hun er bedre til å skrive morsmålet enn norsk ²⁰⁶, resten mener de er best i norsk eller like gode (3 elever) og alle mener de er best eller like gode i lesing på norsk (3 elever). Fire av elevene i MmBest-gruppen gir seg selv topp vurdering i å lytte på morsmålet og tre av de fire elevene også i å snakke på morsmålet, mens det er variasjon i gruppen i hvordan de vurderer ferdighetene sine i norsk muntlig (se i tabell V9.8 i vedlegget).

9.2.2 VK1-elever

For å undersøke sammenhengen mellom elevenes vurderinger av bestespråk og deres vurderinger av de fire ferdighetene på norsk og morsmålet enda nærmere ble det samlet inn materiale ved 1. klassene på en videregående skole, allmennfaglig linje i Oslo ²⁰⁷. På denne måten fikk jeg et innblikk i hva som gjorde utslaget når elevene skulle vurdere hvilket språk de mente de kunne best. 79 elever fylte ut alle spørsmålene og svarte på oppgavene. Skårene til de ulike kompetansegruppene ved denne skolen følger også den generelle rekkefølgen (se tabell V9.2 i vedlegget), det gjør også skårene til elevene med urdu/punjabi som morsmål. Resultatene på denne undersøkelsen fra VK1 viser at det er forskjell i de tre gruppenes egenvurdering når det gjelder de fire ferdighetene.

Elevene ble bedt om å karakterisere sine ferdigheter i lesing, skriving, lytting og snakking på norsk og morsmålet (hvis dette ikke var det samme) ved å gi terningkast (1 til 6)

²⁰⁶ Hun opplyser at hun har vært i hjemlandet fra 2.-7. klasse.

²⁰⁷ En student jeg hadde på NOAS 2103 som arbeidet på denne skolen, gjentok min undersøkelse for å undersøke metafor-forståelsen hos elevene på VK1. Dette presenterte hun muntlig på dette kurset sammen med to andre studenter som en av de obligatoriske oppgavene. I den anledning supplerte jeg de opprinnelige spørsmålene om elevene språklige forhold og skolebakgrunn med spørsmål om elevenes egenvurdering av de fire ferdighetene. Disse svarene analyserte jeg videre.

og det ble presisert at dette ikke hadde noe med de karakterene de fikk på skolen å gjøre. Resultatet viser at VK1-elevene som mener norsk er deres beste språk, gir seg selv i gjennomsnitt 5,67 poeng i norsk mot 4,36 poeng i morsmålet. Den største forskjellen mellom språkene ligger i det å skrive, der gir de seg selv 5,44 poeng i norsk og 2,09 poeng i morsmålet. Forskjellen er også relativt stor når det gjelder å lese språkene, slik at det er størst gap mellom de skriftlige ferdighetene (3,16 poengs forskjell). Dette gjelder også den gruppen som mener de kan morsmålet og norsk like bra, men forskjellen der er litt mindre (2,08 poeng). Denne gruppen har størst gap mellom det å lese norsk og det å lese på morsmålet (5,50 mot 2,15). Elevene som mener at morsmålet er deres beste språk, gir seg selv nesten samme poeng på de to språkene, 4,76 i morsmålet og 4,46 i norsk. Det er særlig de muntlige ferdighetene på morsmålet som er sterke i MmBest-gruppen, 5,38 på det å lytte og 5,33 på det å snakke. Men også denne gruppen mener at de leser og skriver best på norsk.

VK1-elevene med urdu/punjabi som morsmål²⁰⁸ viser de samme tendensene. Forskjellen mellom de to språkene er størst når det gjelder de skriftlige ferdighetene, særlig skrivning for NBest-gruppen og lesing for NMmLik og MmBest. Alle gruppene mener selv de er best i norsk når det gjelder de skriftlige ferdighetene. Men Urdu/punjabi elevene i MmBest-gruppen gir seg selv enda litt høyere poeng på morsmålet sammenlagt (5,14) enn på norsk (4,71), slik at forskjellene blir noe større for disse elevene enn for elevene totalt. Det er særlig det å snakke på morsmålet som slår ut, der alle de sju elevene gir seg selv seks poeng.

9.2.3 Andre opplysninger

De opplysninger vi har om elevene i de ulike kompetansegruppene i min studie, er det interessert å sammenholde, slik at vi får et bilde av de tre gruppene. I tabell 9.1 er det samlet opplysninger om hvor stor andel av elevene i de ulike kompetansegruppene som

- nevner norsk blant språkene i hjemmet
- startet norsk skole i 1. klasse
- startet norsk skole i 1. klasse og hadde gått i norsk barnehage

I tillegg er det oppgitt hvor stor prosent av oppgavene hos de ulike kompetansegruppene som ikke var besvart.

Tabell 9.1 Samlede opplysninger om elevene i de ulike kompetansegruppene.

Kompetanse- grupper	i % av elevene			prosent oppgaver ikke svart i gjennomsnitt
	nevner norsk hjemme	start i norsk skole i 1.klasse	start i norsk skole i 1.klasse og gått i norsk barnehage	
NBest n=70	95,7	87,1	65,7	2,3
NMmLik n= 44	88,6	88,9	70,5	4,5
MmBest n=56	75,0	64,3	42,9	7,7
Totalt n=170	87,1	80	59,4	4,7

NBest-gruppen

Den gruppen som sier de kan norsk best av alle språkene de kan, består av 70 elever, 37 gutter og 33 jenter og de utgjør 41,2 % av alle elevene jeg har fra språklige minoriteter. De fleste (65) er født 1985, én er født i 1984 og 4 er født i 1986, altså en fordeling som ikke er ulik den i totalmaterialet ²⁰⁹. De fleste startet norsk skole i 1. klasse (61), to startet i 2. klasse, fire startet i 3.klasse, to i 4.klasse og én i 5 klasse. De fordeler seg på 18 morsmål, de største språkgruppene er urdu/punjabi (21 av totalt 61 elever i språkgruppen), tyrkisk (9 av totalt 16 elever i språkgruppen), tamil (6 av totalt 8 elever i språkgruppen) og vietnamesisk (5 av totalt 12 elever i språkgruppen), de 14 resterende morsmålene har fire eller mindre elever. Alle unntatt to elever sier at de snakker norsk hjemme, fire av dem sier "litt" norsk. Samtlige sier de snakker morsmålet hjemme og over halvparten (50 elever) nevner morsmålet først. Det er altså ingen grunn til å tro at de ikke kan morsmålet lenger. Ingen sier "litt" om morsmålet. Mønsteret er gjerne at foreldrene (og særlig moren) snakker mest morsmålet hjemme, og at

²⁰⁸ Det var 25 elever med urdu/punjabi som morsmål som fylte ut spørsmålene om ferdigheter i de to språkene.

²⁰⁹ I totalmaterialet er 4% født i 1984, 93,75% er født i 1985 og 2,75 er født i 1986.

søsknene enten snakker begge språkene eller mest norsk. Det er altså særlig søsknenes og elevenes egen språkbruk som foregår oftere på norsk i denne gruppen enn i de andre gruppene (se tabell V9.9 til 9.12 i vedlegget).

Hvis vi kan regne resultatene fra VK1-undersøkelsen som representative for elever som svarer at de mener de er best i norsk, er det trolig at disse elevene i gjennomsnitt vil ha vurdert seg høyt på alle de fire ferdighetene i norsk. I de muntlige ferdighetene i morsmålet ville de også ha vurdert seg høyt, men lavere enn i norsk.

Elevene i denne gruppen skårer i gjennomsnitt best av de tre kompetansegruppene. Allikevel ligger de vesentlig under skårene til de norske elevene.

NMmLk-gruppen

Den gruppen som sier de kan norsk og morsmålet like bra, består av 44 elever, 25 gutter og 19 jenter, og de utgjør 25,9 % av alle elevene jeg har fra språklige minoriteter. Fem er født i 1984 og 39 er født i 1985. De fleste (39 elever) startet norsk skole i 1.klasse, men to startet i 2., én i 3., én i 4. og én i 7. De fordeler seg på 12 språkgrupper, den største språkgruppen er urdu/punjabi med 17 elever (av totalt 61 i språkgruppen), ellers er det fire med tyrkisk som morsmål (av totalt 16 i språkgruppen), fire med kurdisk (av totalt 14 i språkgruppen), fire med vietnamesisk (av totalt 12 i språkgruppen) og fire med arabisk (av totalt 8 i språkgruppen). De sju andre språkgruppene har tre eller mindre elever. Alle sier de snakker morsmålet hjemme, 39 av dem nevner også norsk (av disse er det fire som sier "litt norsk") og over halvparten av dem (23 elever) nevner morsmålet før norsk.

Hvis vi kan regne resultatene fra VK1-undersøkelsen som representativ for elever som svarer at de kan norsk og morsmålet like bra, er det trolig at også disse elevene ville ha vurdert seg høyt på alle de fire ferdighetene i norsk og i å lytte og snakke på morsmålet. Det er også trolig at poengsummen ville ha vært ganske jevn i de muntlige ferdighetene på de to språkene, og også disse elevene ville sannsynligvis ha vurdert seg lavt i de skriftlige ferdighetene på morsmålet.

MmBest-gruppen

Den gruppen som sier at de snakker morsmålet best, består av 56 elever, 32 gutter og 24 jenter, og utgjør 32,9 % av elevene fra språklige minoriteter i denne studien. Syv er født i 1984, 47 er født i 1985 og 2 i 1986. De fleste (36 elever) startet skolen i 1. klasse, én startet i 2. klasse, fire i 3. klasse, én i 4. klasse, tre i 5. klasse, én i 6. klasse, fire i 7. klasse, fem i 8. klasse og én i 9. klasse. De fordeler seg på 17 språkgrupper, de største er urdu/punjabi (23 av de 61 elevene totalt i språkgruppen) og kurdisk (7 av de 14 elevene totalt i språkgruppen). De 15 andre språkgruppene har tre eller mindre elever. Alle (bortsett fra to som ikke har svart på dette spørsmålet) sier de snakker morsmålet hjemme, 41 av dem sier at de også snakker norsk (fem av dem sier "litt norsk") og over tre fjerdedeler av dem (32 elever) nevner morsmålet før norsk.

Hvis vi kan regne resultatene fra VK1-undersøkelsen som representativ for elever som svarer at morsmålet er deres beste språk, kan vi anta at disse elevene i gjennomsnitt sannsynligvis ville ha vurdert de muntlige ferdighetene på morsmålet høyt (over 5 poeng) og ikke ulikt NMmLk og høyere enn NBest-elevene. Men disse elevene ville sannsynligvis også ha vurdert de skriftlige ferdighetene på morsmålet lavt, lavere enn de skriftlige ferdighetene i norsk, men de ville ha vurdert dem høyere enn NBest-elevene og lavere enn NMmLk-elevene.

Karakteristikk av gruppene

Det som skiller mest mellom disse gruppene, er tidspunkt for skolestart i Norge. I den gruppen som mener de kan morsmålet best, startet nesten en tredjedel etter 1.klasse. Det vil si at i denne gruppen er det flere elever som har kommet til Norge senere enn i de andre gruppene og følgelig har skolegang fra hjemlandet. Man kan da anta at flere av dem har lært å lese og skrive på morsmålet, og at morsmålet følgelig er bedre forankret i hjemmene og at elevene er dominante i morsmålet. Fordi mange har kommet etter 1. klasse, har de færre år med norsk. De som oppgir at de startet norsk skole i 1. klasse, kan godt ha bodd i Norge hele livet, men de kan også ha kommet til Norge på det tidspunktet, det har vi ikke opplysninger om.

Vi ser at gruppene er forholdsvis like når det gjelder de opplysningene vi har fått. I alle hjem snakkes morsmålet og i de fleste hjem snakkes også norsk. Det er flere som snakker norsk i tillegg til morsmålet i NBest og det er flere som bare snakker morsmålet i MmBest (se tabell 6.10). Språkpraksisen i hjemmet og elevenes egen språkvurdering henger nok sammen. At det er flere som bruker norsk hjemme av de elevene som synes de kan norsk best, er naturlig. De som behersker et språk godt, har lettere for å ty til det enn de som ikke behersker det så godt. Nå har jeg ingen opplysning om språkpolitikken i elevens hjem, det vil si om foreldrene insisterer på at barna skal snakke morsmålet eller om de gjerne vil at barna skal snakke norsk eller om de lar kodevekslingen gå naturlig. Men det er ingen hjem hvor de bare snakker norsk. Det vil si at også de elevene som mener at de kan norsk best, sannsynligvis også lever i et miljø med et vesentlig innslag av morsmålet, morsmålet deres er altså ikke bare et passivt papirspråk. I alle gruppene opplyser elevene at både moren og faren snakker mest morsmålet hjemme. I NBest-gruppen opplyser noe over halvpartene av elevene at søsknene snakker mest norsk hjemme og i NMmLk-gruppen opplyser halvparten at søsknene snakker begge språkene like mye hjemme. I MmBest-gruppen er svarene jevnt fordelt på de tre mulighetene. Noe over en tredjedel opplyser at søsknene snakker morsmålet mest hjemme, ca en tredjedel at søsknene snakker begge språkene like mye hjemme og en fjerdedel opplyser at søsknene snakker mest norsk hjemme.

9.3 Lette og vanskelige oppgaver

Vi har funnet fram til en del oppgaver som kan karakteriseres som vanskelige eller lette for alle eller for noen grupper. Men det er vanskelig å gi noen karakteristikker av enkeltoppgavene utover det som har kommet fram gjennom studier av settene, det vil si at de lette oppgavene stort sett består av enkeltord og at temaet er ungdommelig og at de vanskelige består av flerordsuttrykk, temaet er voksent og uttrykkene ikke er bildesterke. Dette gjelder for alle gruppene. Både ordene som uttrykkene består av, og totalfrekvensen til enkeltordene har imidlertid ofte høy frekvens i de oppgavene som karakteriseres som vanskelige. De oppgavene hvor gruppene med de høyeste skårene skiller seg ut, altså elevene med norsk som morsmål og de tredjedelene som skårer høyest på henholdsvis metaforutvalget og ordutvalget, har også overvekt av voksentemaer og de fleste består av flerordsuttrykk. De fleste av disse

oppgavene har lav og ekstra lav frekvens med metaforisk betydning i det korpuset jeg har sammenliknet med. Det er imidlertid vanskelig å gi forklaringer på de lette og vanskelige oppgavene ut ifra karakteristikker av kildedomenet. Måldomenet er i mange av oppgavene mentale aktiviteter slik som forståelse, oppfatning, enighet og kommunikasjon i tillegg til følelser, men dette gjelder både for de lette og de vanskelige oppgavene. Kildedomene er enda mer varierte.

9.3.1 Forskjell i grad - ikke i type

Ved å sammenlikne elevenes besvarelser på forskjellige måter og ved å gruppere både oppgavene og elevene i ulike sett og grupper, kommer vi fram til det samme hovedresultatet. Forskjellene på forståelse av metaforiske ord og uttrykk hos elever med norsk som morsmål og elever fra språklige minoriteter er en forskjell i grad, ikke i type. Det er i store trekk de samme uttrykkene som skiller seg ut – både som vanskelige og lette. Med andre ord er de uttrykkene som i gjennomsnitt er litt vanskelige for elever med norsk som morsmål, i gjennomsnitt veldig vanskelige for elever med andre morsmål, og de som er veldig lette for Nor-elevne, er forholdsvis lette for LinMin-elevne i gjennomsnitt. Dette gjelder i hovedsak både for settene og for enkeltoppgavene. Noen forskjeller finnes, for eksempel ser vi at variasjon i totalfrekvens hos de metaforiske ordene ikke berører elevene med norsk som morsmål like sterkt. Dette kan forklares med at alle disse ordene er ganske kjente for Nor-elevne, slik at frekvensen blir uinteressant.

9.4 Konsekvenser

9.4.1 Situasjonen i skolen

I den norske skolen går det i dag ca 800 000 elever, litt over 600 000 i grunnskolen og litt under 200 000 i videregående. Av disse er ca 7 % elever fra språklige minoriteter. I Oslo-skolen har over 1/3 av elevene i grunnskolen et annet morsmål enn norsk. I de aller fleste skoler i Norge har elevene som én av sine viktigste aktiviteter å lese lærebøker. Det er en triviell aktivitet for mange i den forstand at det er noe de gjør nesten hver dag, og de gjør det

uten spesielle vanskeligheter – kjedelig innimellom kanskje, men hverdagslig. For andre elever er det en kilde til frustrasjoner, ikke bare når innholdet er nytt og vanskelig, men også når innholdet er forholdsvis kjent og interessant. For noen elever kan det være avkodningsferdighetene som svikter. Slike elever har ikke fått automatisert avlesingen, og må arbeide seg gjennom de enkelte ordene. Dette arbeidet kan ta det meste av kapasiteten deres, slik at lite er igjen til å forstå teksten. Dessuten kan de bruke så lang tid å komme seg igjennom ulike deler av teksten, at korttidshukommelsen ikke klarer å holde på det de har vært igjennom, og de mister muligheten til å se hvor den viktigste informasjonen ligger. Selv for elever med gode avkodningsferdigheter kan utbyttet av lesingen bli magert, fordi de ikke forstår teksten. For å nå dit må de kunne knytte enkeltordene sammen slik at de danner sammenhenger som gir tilgang til meningsinnholdet. Det vil si at den enkelte eleven, gjennom møtet med teksten, må få aktivisert sine allerede ervervede kunnskaper og få fram innholdet, altså den informasjonen teksten skal formidle. Denne informasjon må så lagres, det vil si at den må over i langtidsminnet for at vi kan si at eleven har lært noe, og der må den integreres med den kunnskapen som allerede er der. Læringen er altså avhengig av at det er 'noe' i teksten - ulike ledetråder - som kan gi tilgang til 'det passende' av det en kan fra før, slik at den gamle kunnskapen en har, kan utvides eller revideres. Dette 'noe' er ord eller grupper av ord i en bestemt form, i en bestemt setningsstruktur, i en bestemt plassering i teksten, i et bestemt kapittel i en bestemt lærebok og så videre. Men når alt for mange av ordene er ukjente²¹⁰ eller når de vekker 'upassende' kunnskap, eller når det som kommer fram er selvmotsigende eller ikke passer med de andre kildene, da bryter forståelsen sammen. Da blir det ikke annet enn bjeffing (for å sitere Urquhart & Weir som kaller det å lese flytende uten forståelse for 'barking at print' Urquhart & Weir 1998:17).

Dette får større konsekvenser etter hvert som en beveger seg oppover klassetrinnene. Spesielt i grunnskolens øverste klasser og i videregående skole, der mye informasjon bare

²¹⁰ Brita Laufer (1995) hevder at et kritisk ordforrådsnivå ligger på 3000 ordfamilier (som tilsvarer 4800 leksem). Hun finner nemlig en signifikant forskjell på forståelsen av lesingen for innlærere med mellom 2000 og 3000 ordfamilier. Dette viser seg å dekke 90-95 % av de fleste tekster av en viss størrelse. Hun mener at dekningsgraden bør være på 95 % for å få en god forståelse av teksten.

formidles skriftlig, kan det i verste fall føre til at elevene gir opp skolen. I februar 2004 presenterte Statistisk Sentralbyrå statistikken for elevavbrudd i videregående skole, og de konkluderte med at fire av ti elever med innvandringsbakgrunn²¹¹ avbryter videregående:

Det var litt over 2 300 elever med innvandringsbakgrunn i grunnkurs i videregående opplæring i 1994 og vel 2 800 i 1997. Dette utgjorde en elevandel på henholdsvis 4 og 5 prosent. I gjennomsnitt hadde 56 prosent av 1994-elevene med innvandringsbakgrunn fullført videregående opplæring etter fem år. 39 prosent hadde avbrutt utdanningen. For 1997-elevene med innvandringsbakgrunn, var avbruddsandelen 37 prosent. I begge elevkullene var det en dårligere gjennomstrømning sammenlignet med hele elevmassen. [...] Det var de samme forskjellene i gjennomstrømningen mellom elevene på allmennfaglige studieretninger og yrkesfaglige studieretninger for elever med innvandrerbakgrunn, som for elevmassen totalt. 64 prosent av 1994-elevene og 70 prosent av 1997-elevene med innvandringsbakgrunn fullførte allmennfaglige studieretninger i løpet av fem år. For yrkesfaglige studieretninger var tilsvarende andeler 41 prosent for begge elevkullene. Det er en forbedring for gjennomstrømningsresultatet i de allmennfaglige studieretningene, men resultatet er likevel dårligere enn gjennomsnittet for alle elevene.

(Statistisk sentralbyrå 2004)

Nå kan det være mange grunner til at elever velger å avbryte videregående skole, men det er en kjent sak at elever med dårlige skoleprestasjoner oftere slutter på skolen enn de med gode, og at elever med dårligere leseferdigheter oftere har dårlige skoleprestasjoner enn de med gode leseferdigheter.

I 29. mars 2004 kom det et nytt oppslag i avisene: "Innvandrerbarna kan ikke lese" var

²¹¹ Elever med innvandringsbakgrunn defineres her som førstegenerasjonsinnvandrere og personer som er født i Norge med to utenlandske foreldre, og som ikke har norsk, svensk eller dansk landbakgrunn.

overskriften til Aftenposten. Artikkelen viste til en stor leseundersøkelse hvor elevene fra språklige minoriteter i grunn- og videregående skole presterte dårligere enn ved en tidligere undersøkelse. Konklusjonen til Oslo-politikerne var at undervisningen etter fagplanen i norsk som andrespråk ikke fungerte, og de avviker nå hele planen.

Selv om jeg ikke har undersøkt den omtalte leseundersøkelsen nærmere, er jeg skeptisk til resultatene. Det å måle leseferdighet er ikke en triviell oppgave, og det å teste den på et andrespråk er enda mer komplisert, jf Kulbrandstads undersøkelse av fire ungdommers lesing (Kulbrandstad 1996). Kanskje er ikke leseferdighetene så katastrofale som artikkelen gir inntrykk av. Det dramatiske er imidlertid konsekvensene: en fagplan som gir elever fra språklige minoriteter mulighet til å få tilpasset opplæring i norsk blir avvirket. Dette viser nemlig min studie at mange av elevene fra språklige minoriteter trenger.

Uansett om resultatet er katastrofalt eller ikke, trengs det etter min vurdering å finne fram til egnede undervisningsmetoder i de fagdisiplinene der elevene trenger å øke sine ferdigheter. En av disse fagdisiplinene er ordforråd. Leseforskere er, som jeg tidligere har nevnt, ganske enstemmige i at elevene størrelse på ordforrådet er av avgjørende betydning når det gjelder leseforståelse. Er ordforrådet lite, blir forståelsen dårligere. Spørsmålet blir derfor hvordan elevene kan øke ordforrådet sitt.

Hva som skal til for å få et stort ordforråd, har vært debattert både når det gjelder morsmålet og når det gjelder andrespråket. Når det gjelder ordforråd i morsmålet, har debatten først og fremst dreid seg om skolens rolle, om det har noen hensikt å undervise i enkeltord for å øke elevenes ordforråd eller om det er nytteløst siden man bare kan trekke fram et relativt begrenset antall ord i undervisningen. Når det gjelder andrespråket har det nok vært enighet – i hvert fall i perioder²¹² – om at man må behandle ord på en eller annen måte i undervisningen, og man har diskutert hvilke metoder som fungerer best. Disse diskusjonene henger sammen både med spørsmålet om hvor mange ord voksne i gjennomsnitt kan på morsmålet, og med spørsmålet om hvordan man lærer nye ord. Svarene på disse har relevans både for undervisningen i morsmålet og for undervisningen på et andrespråk.

²¹² Dette har vært avhengig av hvilke syn på språklæring generelt som har vært rådende.

9.4.2 Undervisning av ord og uttrykk

Som tidligere nevnt stiller en del forskere spørsmålstegn ved verdien av å undervise i ord og uttrykk fordi det er så tidkrevende. Siden ordforrådet av mange anses for å være så stort, virker denne aktiviteten som lite effektiv i språklæringsammenhengen. Nå er jeg også noe skeptisk til denne vurderingen – at ordforrådet egentlig er så enormt ²¹³. Men uansett vil en undervisning som klarer å fange opp ordtyper snarere enn ordeksemplarer, være mer effektiv. Et eksempel på en slik undervisningstilnærming vil være å gjøre elevene mer språklig bevisste ved å lære dem å se hvordan en rekke språklige uttrykk kan forklares ut fra en og samme begrepsmetafor.

Pedagogiske implikasjoner

Jeg har nevnt den allmenne oppfatningen blant lærere som går ut på at metaforiske uttrykk er noe av det vanskeligste å lære, særlig å bruke riktig, og når elever gjør feil på dette området, vil språkbruken få et ikke-autentisk preg. Sannsynligvis tenker lærerne da først og fremst på metaforiske flerordsuttrykk som jo – ved sine flere ord – har større potensial til å bli galt uttrykt, rett og slett fordi det er flere former som skal relateres til hverandre. Spesielt vanskelig kan det være med uttrykk som har bevart en litt arkaisk form, hvor formen ikke lenger er i bruk i tilsvarende uttrykk med ikke-metaforisk betydning, eller med uttrykk med bokstavrim som også har en bestemt form. Av uttrykk som er brukt i denne studien, tenker jeg på uttrykkene *komme noen i møte* og *være i fyr og flamme* som begge er blitt karakterisert som vanskelige uttrykk.

Men vi har sett i denne studien at også andre metaforiske uttrykk, både ettords- og flerordsuttrykk, kan volde elevene vansker selv om de virker relativt gjennomsiktede. Flere av disse ville tradisjonelt ikke bli regnet som metaforiske. Mange lærere ville sannsynligvis ha forklart dem som ”nok ett av mange ord som har mange betydninger, som må læres i sammenheng” altså som et polysem. Jeg har tidligere i undervisningssammenheng (blant annet Golden m.fl 1997) kalt slike ord kameleonord. Men poenget mitt her er at kameleonene ikke skifter farge tilfeldig, snarere tvert i mot: det er systematikk i fargeskiftet. På samme

måte som kunnskap om kameleonene gir forståelse for hvordan fargeskiftet skjer, gir kunnskap om språket, metakunnskapen, innsikt i metaforsystemet. Derfor vil sannsynligvis elevene, særlig de som ikke har språket som morsmål, ha stort utbytte av å bli undervist i den kognitive tilnærmingen til metaforer, spesielt hvis det brukes passende eksempler. Selv har jeg god erfaring med dette fra undervisning for voksne. De blir motivert og de går straks i gang med å analysere morsmålet sitt for å finne ut om de har de samme metaforene – og dem finner de da vanligvis, selv om det metaforiske uttrykket ikke er identisk. Arbeid med ordforråd er en viktig del av språklæringen, men det tar tid og det kan fort bli kjedelig. En innsikt i det kognitive metaforsynet fra erfaringsrealistene vil skape en viss orden i den enorme, ja astronomiske²¹⁴ (Aitchison 1994) mengden av ord som skal læres så fort som mulig. Da ville elevene kanskje lære uttrykkene raskere, slik at de kan nærme seg elevene med norsk som morsmål. Som Viberg uttrykker det:

Since the use of such idiom-like language increases with age, Child L2 learners have to aim at a moving target.

(Viberg 1998:133).

Høyne bevissthetsnivået

Et annet argument for å undervise i den kognitive metafor-teorien er at elevene på den måten vil rette oppmerksomheten mot de metaforiske uttrykkene og dermed ikke bare vil ense dem (se kapittel 3.4.1), men også forstå sammenhengen mellom dem. Dermed kan også kreativiteten oppmuntres, på den måten at elevene lærer seg å bruke samme form om nye betydninger, noe som vil øke ordforrådet deres. Vi har sett at de kinesiske studentene som fikk undervisning i tråd med den kognitive metafor-teorien, hadde utbytte av dette (Li 2002). Metodene som ble brukt i undervisningen, kunne sikkert foredles, Li hevder selv at han ikke fant utprøvde metoder til bruk i undersøkelsen, det tyder på at dette er et utforsket felt.

²¹³ Se kapittel 3.3.1.

²¹⁴ Nå vil jeg igjen understreke at det er ganske stor uenighet i hvor stort ordforråd en voksen morsmålsbruker egentlig har, se kapittel 3.3.1, men uansett kan det fortone som en astronomisk oppgave for den enkelte å skulle lære, lagre og gjenfinne så mange ord.

9.5 Videre forskning

Min studie er kvantitativ, det vil si bred og relativt grunn i den forstand at jeg har behandlet en rekke spørsmål uten å gå i dybden på hvert enkelt. Men dette har åpnet noen dører for forståelsen av dette kompliserte temaet. Det som det nå er behov for, er en rekke smalere studier som undersøker de faktorene jeg har pekt på, på en grundigere måte.

Jeg har brukt en flervalgsoppgave i min tilnærming her. En slik tilnærming har en rekke fordeler i studiet av ordforråd, ikke minst fordi det gjør det mulig å studere en mengde ord og uttrykk fordi metoden ikke krever så mye av elevene. Ulempen er at den ikke gir svar på om elevene forstår ordet eller uttrykket delvis. Fordi elevene må velge mellom alternativene, får vi heller ikke svar på hva elevene først og fremst assosierer med ordet (og uttrykket), vi får bare svar på hvilket av alternativene de synes passer best.

I gjennomgangen av tidligere forskning, særlig av barns forståelse av metaforiske uttrykk, viste det seg at man kom fram til ulike resultater avhengig av hvilken metode som var brukt. Spesielt ble det framhevet at enkelte uttrykk krevde kjennskap til kildedomener som ikke alltid barna hadde, og at dette ikke måtte forveksles med mangel på forståelse av metaforiske uttrykk generelt. Dette er på mange måter parallelt til andrespråkselevs kjennskap til ulike tema på norsk, og der viser mine resultater at elevene skårer forskjellig på de temaene som er karakterisert som voksne og ungdommelige. En videreføring av dette resultatet er derfor svært interessant for eksempel for å se om de samme uttrykkene forstås i ulike kontekster. Studien gir derfor også et bidrag til metodediskusjon og utvikling innenfor metaforforståelse og andrespråkselever.

Det som mangles i Norge, er relevante korpus slik at frekvensmålinger av ordforrådet kan forbedres. Vi trenger flere ulike korpus som dekker ulike grupper språkbruk (både unge og eldre) og ulike sjangrer. Dessuten trengs det standardiserte ordforrådsmålinger som kan brukes for å karakterisere ordforrådet til elever. Sammen med økt kunnskap om ulike sider ved metaforiske uttrykk vil dette kunne resultere i at man får ordforrådstester i norsk som også har et bevisst forhold til metaforiske uttrykk.

Litteraturliste

- Aitchison, Jean 1994: *Words in the mind*. 2nd edition. Blackwell.
- Andenæs, Ellen & Anne Golden 1980: Norsk som fremmedspråk – en sammenliknende analyse av trekk ved skriftlig norsk hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever i Oslo-skolen. Hovedfagsoppgave. *Institutt for nordisk språk og litteratur*. Universitetet i Oslo.
- Arnaud, Pierre J. L. & Sandra J. Savignon 1997 Rare words, complex lexical units and the advanced learner. I Coady, James & Thomas Huckin(red): *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge University Press.
- Asch & Nerlove 1960: Development of double function terms in children. I B. Kaplan & S. Wapner (red.): *Perspectives in Psychological Theory* (pp. 47-60). New York: 4 – International University Press, Inc.
- Askeland, Norunn (u.a): Konvensjonelle og nyskapende metaforer om kommunikasjon i lærebøker i norsk for ungdomsskolen (1997-99)
- Bensoussan, M. and B. Laufer. 1984: Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading* 7.
- Berggreen, Harald & Kari Tenfjord 1999: *Andrespråklæring*. Ad Notam Gyldendal.
- Berlin, Brent & Paul Kays 1969: *Basic colour terms. Their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press.
- Bjugn, Elisabeth 2001: "Jeg snakker det språket alle forstår". Språkbruk, språkvalg og sosiale nettverk blant kvinner med russisk og filippinsk bakgrunn i Kirkenes. Hovedfagsoppgave i norsk som andrespråk. *Institutt for lingvistiske fag*. Universitetet i Oslo.
- Bjørkavåg, Lise Iversen 1990: Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet «Språk og undervisningsmodeller». Utdannings- og forskningsdepartementet, Grunnskolerådet, Rådet for videregående opplæring, Skolesjefen i Oslo.
- Blom, Kari, Jonas Christophersen og Ingrid Vennerød 1997: *Samfunn 8*. Oslo: Aschehoug.

- Boers, Frank 1997: When a Bodily Source Domain Becomes Prominent: The Joy of Counting Metaphors in the Socio-Economic Domain. I Gibbs, Raymond W. Jr & Gerard J. Steen (red) *Metaphor in Cognitive Linguistics*, Amsterdam: John Benjamins.
- Boers, Frank 2000: Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, 21/4 553-575
- Bokmålskorpuset 2004: URL:www.tekstlab.uio.no/norsk/bokmaal/ [23.januar 2004]
- Burling, Robins 1980: Minimal kommunikationsnivå i svenska. *Hemspråk och svenska* 4/80.
- Cacciari, Cristina & Patrizia Tabossi 1993: *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cameron, Lynne 1999: Interpreting metaphors in an information text through English as a second language. I *Researching and Applying Metaphor* 3, University of Tilburg, Netherlands, July 1999.
- Cameron, Lynne 2003: *Metaphors in Educational Discourse*. London: Continuum.
- Carrell, Patricia L. 1983: Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1, 81-92.
- Carter, Ronald A. 1987a "Is there a core vocabulary?" I *Applied linguistics* 8 (2).
- Carter, Ronald A. 1987b: *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. London: Unwin Hyman. (Second edition London: Routledge 1998).
- Carter, R. A. & M.J. McCarthy 1988: *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Clyne, Michael 1991: *Community languages. The Australian Experience*. New York: Cambridge
- Crisp, Peter 2002: Towards a procedure for metaphor identification. I *Language and Literature* 11 (1).

- Diack, H. 1975: *Test Your Own Wordpower*. St. Albans: Paladin.
- Diller, K.C. 1978: *The Language Teaching Controversy*. Rowley: Newbury House.
- Ellis, Rod 1994: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Nick C. 2002: Frequency effects in language processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. I *Studies in Second Language Acquisition*, vol 24, no 2.
- Ellis, Nick C. & Alan Beaton 1993: Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning. I *Language Learning* 43:4, s. 559-617.
- Enstrøm 1988: Invandrarelevens partikelverbsanvändning. I Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red): *Första symposiet om svenska som andraspråk, vol 1*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms Universitet.
- Evans, Mary & Dianna Gamble 1988: Attribute saliency and metaphor interpretation in school-age children. *Journal of Child Language*, 15, 435-449.
- Evensen, Lars Sigfred 1986: *Den vet best hvor sko(l)en trykker... En deskriptiv surveyundersøkelse av elevers og læreres opplevelse av problem i språkundervisning i ungdomsskole og videregående skole*. Avhandling for graden doctor artium. Det historisk-filosofiske fakultet, Den allmennvitenskapelige høyskolen, Universitetet i Trondheim.
- Everaert, M. et al. 1995. Idioms. Hilldale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, H., Kircher, M., Winner, E., & Perkins, D. 1975: Children's metaphoric productions and preferences. *Journal of Child Language* 2, 125-141.
- Gentner, Dedre 1977: Children's Performance on a Spatial Analogical Task. I *Child Development* 48, s. 1034-1039.
- Gibbs, Raymond, W. 1992: What Do idioms Really Mean? *Journal of Memory and Language* 31, 485-506

- Gibbs, Raymond, W. 1994: *The Poetics of Mind: Figurative thought, language and understanding* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, Raymond W. 1997: Taking Metaphor Out Of our Heads and Putting It Into the Cultural World. I Gibbs, Raymond and Gerard Steen (red): *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gibbs, Raymond W. 1999: Researching metaphor. I: Cameron, Lynne and Graham Low, (red.), *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs 2001: Raymond W: Evaluating Comtemporary Models of Figurative Language Understanding. *Metaphor and Symbol 16 (3&4)* 317-333.
- Gibbs Raymond W. & Jennifer E. O'Brien 1990: Idioms and and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. I *Cognition* 36, 35-68.
- Gimbel, Jørgen 1995: Bakker og udale. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik* 3. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Gimbel, Jørgen 1998: Tyrkiske børns fagrelevante danske ordforråd i femte klasse. I Møller, Janus, Pia Quist, Anne Holmen og J.N. Jørgensen (red) *Tosproget udvikling. Københavnerstudier i tosprogethed. Køgeserien K4*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Giora, Rachel 1997: Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis. I *Cognitive Linguistics* 8-3, 183-206.
- Goatly, Andrew 1997: *The Language of Metaphors*. London: Routledge.
- Golden, Anne 1984: Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. I Hvenekilde, Anne og Else Ryen (red): *"Kan jeg få ordene dine, lærer"*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Golden, Anne 1994: Hva kan vi lære av suksess hos enkeltindivider og grupper? I Hvenekilde, Anne (red.): *Veier til kunnskap og deltagelse*. Oslo: Novus forlag
- Golden, Anne 1998: *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråkperspektiv*. Ad Notam/Gyldendal, ny utgave 2003.

- Golden, Anne, Erna Gjernes, Rita Hvistendahl og Lise Iversen Kulbrandstad 1997: *Stemmer. Studiebok med arbeidsoppgaver*. Gyldendal.
- Golden, Anne & Anne Hvenekilde 1983: *Rapport fra Prosjektet Lærebokspråk*. Senteret for språkpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Goulden, Nation & Read 1990: How Large Can a Receptive Vocabulary Be? *Applied Linguistics 11*.
- Grabe, William and Fredricka L. Stoller 1997: Reading and vocabulary development in a second language: A case study. I Coady, James & Thomas Huckin (red): *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge University Press.
- Grady, Joseph 1997a. THEORIES ARE BUILDINGS revisited. I *Cognitive Linguistics 8-4*. 267-290.
- Grady, Joseph 1997b. *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*. Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley.
- Grady, Joseph 1997c. A Typology of Motivation for Conceptual Metaphor Correlation vs. Resemblance. I Gibbs, Raymond W. & Gerard J. Steen (red): *Metaphor in Cognitive Linguistics*. John Benjamins Publishing Company.
- Grady, Joseph , Todd Oakley & Seana Coulson 1997: Blending and Metaphor. I Gibbs, Raymond W. & Gerard J. Steen (red): *Metaphor in Cognitive Linguistics*. John Benjamins Publishing Company.
- Grice, H.P. 1975: Logic and conversation. I P. Cole & J. Morgan (red): *Syntax and semantics (vol. 3): Speech acts*. New York: Academic Press.
- Hagen, Jon 1998: *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Ad Notam Gyldendal. Ny utgave 2002 i Gyldendal Akademisk.
- Halliday, M.A.K. 1985: *Spoken and Written Language*. Geelong:Deakin University Press.
- Hammarberg, Björn & Åke Vi berg, 1975. Platshållartvånget, ett syntaktisk problem i svenskan för invandrare. *SSM 2*. Stockholms universitet. Institutionen för lingvistik.

- Hansen, Knut Ingar 1975. *O-fag. Grunnbok. 6B*. Oslo: Fabritius
- Hansen, Per Krogh og Jørgen Holmgaard 1997. Billedsprog. Innledning. I Hansen, Per Krogh & Jørgen Holmgaard (red). *Billedsprog*. Medusa.
- Hatch, Evelyn & Cheryl Brown 1995: *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge University Press.
- Haukaas 1990: Metaforar. Hovedoppgåve i nordisk. *Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap*. Universitetet i Oslo.
- Haastrup, Kirsten 1989: The Learner as Word Processor. I Nation, Paul & Carter, Ron (red). *Vocabulary Acquisition AILA Review* 6, 34 – 46.
- Haastrup, Kirsten 1991: *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Haastrup, Kirsten & Birgit Henriksen 1998: Vocabulary acquisition: from partial to precise understanding. I Haastrup, Kirsten & Åke Viberg (red): *Perspectives on Lexical Acquisition in a Second Language*. Lund: University Press. 97 – 127.
- Henriksen, Birgit 1999: Ordforråd og ordforrådsindlæring. I Holmen, Anne & Karen Lund (red): *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Huckin, Thomas, Margot Haynes & James Coady (red) 1993: *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Hvenekilde, Anne & Anne Golden 1990: Prosjektet "Lærebokspråk" – arbeid med ordforråd. I Bjørkavåg, Lise, Anne Hvenekilde og Else Ryen (red): "Men hva betyr det, lærer". Oslo: LNU/Cappelen
- Johansen, Jørgen Dines 1997: Lighedens figurationer. I Hansen, Per Krogh og Jørgen Holmgaard (red) *Billedsprog*. Center for Æstetik og Logik.
- Johnson, Christopher 1999a: *Constructional grounding: The role of interpretational overlap in lexical and constructional acquisition*. Berkeley: Ph.D. dissertation, University of California.

- Johnson, Christopher 1999b: Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy: The case of see. I Hiraga, Masako K., Chris Sinha and Sherman Wilcox: *Cultural, Psychological and Typological Issues in Cognitive Linguistics*. 155-169. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Johnson, Mark 1987. *The body in the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jäkel, Olaf 1997: Kant, Blumenberg, Weinrich: Some Forgotten Contributions to the Cognitive Theory of Metaphor, i Gibbs, Raymond W. Jr & Gerard J. Steen (red) *Metaphor in Cognitive Linguistics*, Amsterdam: John Benjamins.
- Jørgensen, J. Normann 1984: Fremmedarbejderbørns danske ordforråd. En sociolingvistisk undersøgelse. I Ringgaard, R. & Viggo Sørensen (red): *The Nordic Languages and Modern Linguistics 5*. Århus: Nordisk Institut. Aarhus Universitet.
- Keil, F.C. 1979: *Semantic and conceptual development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Keil, F.C. 1983: On the emergence of semantic and conceptual distinctions. I *Journal of Experimental Psychology: General*, 112, s. 357-89.
- Kortner, Olaf, Preben Munthe & Egil Tveterås 1980: *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon*. Bind 8. Kunnskapsforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders 1997: Språkportretter. Studier av tolv minoritetselevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter. Oplandske Bokforlag.
- Kulbrandstad, Lise 1996: *Lesing på et andrespråk*. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk. Avhandling for dr.art.-graden. Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo. [Utgitt i 1998 i Acta Humaniora, Universitetsforlaget].
- Kulbrandstad, Lise 2000: Metoder for undersøkelse av unges leseforståelse – en oversikt og en teoretisk diskusjon. I Kulbrandstad, Lise: *Unge Lesere – Fire artikler*. Høgskolen i Hedemark, Rapport nr 2.

Kulbrandstad, Lise 2003: *Lesing i utvikling teoretiske og didaktisk perspektiver*.

Fagbokforlaget. LNU's skriftserie, nr 153.

Kövecses, Zoltan 1986: *Metaphors of Anger, Pride, and Love: A lexical Approach to the Structure of Concepts*. Philadelphia: John Benjamins.

Kövecses, Zoltan 2000: *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Kövecses, Zoltan 2002: *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Källquist, Marie 1998: Lexical infelicity in English: the case of nouns and verbs. I Hastrup, Kirsten & Åke Viberg (red): *Perspectives on lexical acquisition in a second language*. Lund University Press.

Lakoff, George 1987: *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, George 1988: Cognitive Semantics. I Eco, Umberto, Marco Santambrogio, Patrizia Violi. *Meaning and Mental Representations*. Bloomington : Indiana University Press.

Lakoff, George 1993: The contemporary theory of metaphor. I: A.Ortony, A. (ed.). *Metaphor and Thought*. (2nd edition) Cambridge: Cambridge University Press. pp. 202-251.

Lakoff, George & Mark Johnson 1980: *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, George & Mark Johnson 1999: *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.

Lakoff, George & Mark Turner 1989: *More Than Cool Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.

Landrø, Marit Ingebjørg & Boye Wangensteen (red) 1986: *Bokmålsordboka. Definisjons- og rettskrivningsordbok*. Universitetsforlaget.

Langacker, Ronald W. 1987: *Foundations of Cognitive Grammar. Volume 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.

- Lanza, Elizabeth 2003: Om arbeid med tospråklige informanter. I Johannessen, Janne Bondi (red): *På språkjakt - problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo: Unipub forlag.
- Laufer, Batia 1992: How much lexis is necessary for reading comprehension? I Bejoint, H & P. Arnaud (red): *Vocabulary and applied linguistics*, London: Macmillan.
- Laufer, Batia 1997: The lexical plight in second language vocabulary: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. I Coady, James & Thomas Huckin (red): *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge University Press.
- Levelt, W.J.M 1978: Skill theory and language learning. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 1, No. 1.
- Levenston, E.A.1979: Second language acquisition : issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 2, 147-60.
- Li, Thomas Fuyin 2002: *The Acquisition of Metaphorical Expressions, Idioms, and Proverbs by Chinese Learners of English: A Conceptual Metaphor and Image Schema Based Approach*. Ph.D. dissertation, The Chinese University of Hong Kong.
- Lipka, Leonhard 1996: Words, metaphors and cognition: A bridge between domains. I Svartvik, Jan (red): *Words. Proceedings of an International Symposium, Lund 25-26 August 1995*. Kongl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Maegaard, Bente og Hanne Ruus 1981: *Hyppige Ord i Danske Barnebøger*. København: Gyldendal.
- Mayer, Richard E 1993: The instructive metaphor: Metaphoric aids to students' understanding of science. I Ortony, Andrew (red): *Metaphor and Thought*. Second edition. Cambridge University Press
- McCarthy, M. J. 1990: *Vocabulary*. Oxford University Press.
- McLaughlin, Berry 1987: *Theories of Second-Language Learning*. London: Arnold.

- McLaughlin, Berry: 1990: Restructuring. *Applied Linguistics* 11, 113 – 128.
- McLaughlin, Berry & Roberto Heredia 1996: Information-processing approaches to research on second language acquisition and use. I Ritchie, William C. & Tej K. Bhatia (red): *Handbook of second language acquisition*. Academic Press.
- McLaughlin, Rossman & McLeod 1983: Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning* 33:135-58.
- Meara, Paul 1980: Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*.
- Meara, Paul 1984: The study of Lexis in Interlanguage. I Davis, Alan, C. Criper & A.P.R. Howatt (red): *Interlanguage*. Edinburgh University Press.
- Meara, Paul 1996a: The Classical Research in L2 Vocabulary Acquisition. I Anderman, Gunilla and Margaret Rogers (red): *Words, Words, Words: The Translator and the Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Meara, Paul 1996b: The dimensions of lexical competence. I Brown, Gillian, Kirsten Malmkjær og John Williams: *Performance & Competence in Second language acquisition*
- Meara, Paul 1997: Towards a new approach to modeling vocabulary acquisition. I Schmitt & McCarthy (red): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press.
- Meara, Paul 2002: The rediscovery of vocabulary. I *Second Language Research* 18, 4 393-407.
- Mikkelsen, Rolf, Asle Sveen, Sissel Gråberg Vatn, Svein Aastad 1999: *Samfunnskunnskap 10*. Verdier og Valg. Cappelen
- Moon, Rosamund 1997: Vocabulary connections: Multi-word items in English. I Schmitt & McCarthy (red): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press.

- Multimedialeksikon 1997: *Aschehoug og Gyldendals multimedialeksikon*. CD-rom. Kunnskapsforlaget.
- Møller, Lis 1995: Om figurativt sprog. I *Om litteraturanalyse*. Forlaget Systeme.
- Nation, I. S. P. 1983: Testing and teaching vocabulary, *Guidelines 5, 1*.
- Nation, I. S. P. 1990: *Teaching & Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Pub.
- Nation, I.S.P. 2001: *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. 1988: Some current trends in vocabulary teaching. I Carter & McCarthy 1988: *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Ortony, A, R. E. Reynolds & J.A. Arter 1978: Metaphor: theoretical and empirical research. *Psychological Bulletin*, 85, s 919-943.
- Paivio & Walsh 1993: Psychological processes in metaphor comprehension and memory. I: Ortony, Andrew (red): *Metaphor and Thought*. (2nd edition) Cambridge: Cambridge University Press. S 307- 328
- Palmberg, Rolf 1985: How much English Vocabulary do Swedish-speaking primary school pupils know before starting to learn English at school? I Ringbom, H. (red): *Foreign language learning and bilingualism*. Åbo: Reports from the Research Institute of the Åbo Academy Foundation 105, s. 89-97.
- Palmberg, Rolf 1987: Patterns of vocabulary development in foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition* 9:2, s. 201-219.
- Read, J. 2000: *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichenberg, Monica 2000: *Röst och kausalitet i läroboktexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 149
- Rey-Debove, Josette & Alain Rey (red) 2000: *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

- Richards, I. A. 1936: *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford University Press.
- Ringbom, Håkan 1987: The role of the first language in foreign language learning. *Multilingual Matters*, 34. Clevedon : Multilingual Matters.
- Ringdal, Kristen 2001: *Enhhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget
- Rosch, Eleanor 1973: Natural Categories. *Cognitive Psychology* 7:328-50.
- Rosch, Eleanor 1975: Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology, general*: 104:193-233.
- Rosch, Eleanor, W.D.Gray, D.M. Johnson & P.Boyes-Braem 1976: Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology* 8.
- Rumelhart, David E. 1980: Schemata: The Building Blocks of Cognition. I Spiro, Rand J., Bertram Bruce & William Brewer (red): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, New Jersey Erlbaum Associates Pub s. 33- 58.
- Rumelhart, David E. 1993: Some problems with the notion of literal meanings. I Ortony, Andrew (red): *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press.
- Ruus, Hanne 1995: *Danske kerneord. Centrale dele af den danske leksikale norm*. Museum Tusulanums Forlag. København Universitet.
- Searle, John R. 1979: Metaphor. I Ortony, Andrew (red): *Metaphor and Thought*. (2nd edition) Cambridge: Cambridge University Press, s 83- 111.
- Schechter & Broughton J. 1991: Developmental relationships between psychological metaphors and concepts of life and consciousness. *Metaphor and Symbolic Activity*, 6(2), 119-143.
- Schmidt, Richard W 1990: The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Schmitt, N. 2000: *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schneider, W & Shiffrin, R.M 1977: Controlled and Automatic Human Information Processing: I. Detection, Search, and Attention. *Psychological Review* 84, 1-66.
- Shiffrin, R.M. & Schneider, W 1977: Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perceptual learning, Automatic attending, and General theory. *Psychological Review* 84, 127-190.
- Sinclair, John (red) 1995: *Collins Cobuild English Dictionary*. HarperCollins Publishers.
- Singleton, David 1999: *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas Tove 1981: *Tvåspråkighet*. Liber Läromedel Lund.
- Skaaden, Hanne 1989: Morsmålet i "Diaspora". Av studie av produksjonen til syv slaviske barn, oppvokst i Norge – med serbokroatisk som morsmål. Hovedoppgave i serbokroatisk. *Slavisk-baltisk institutt*. Universitetet i Oslo.
- Skaaden, Hanne 1998: *In short supply of language. Signs of first language attrition in the speech of adult migrants*. Avhandling for dr.art.-graden. Historisk-filosofisk Fakultet, Universitetet i Oslo.
- Slobin, Dan I 1996: Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. I M. Shibatani & S. A. Thompson (red.): *Essays in semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Statistisk Sentralbyrå 2002: Aktuell utdanningsstatistikk. Utdanningsbarometeret 2001. Tilgjengelig URL: http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/2001/au2001.pdf [27.september 2004]
- Statistisk sentralbyrå 2004: Utdanningsstatistikk. Gjennomstrømning i videregående opplæring. Tilgjengelig URL: <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/main.html> [22.april 2004]
- Steen, Gerard 1994: *Understanding metaphor in literature. An empirical approach*. London Longman.

- Steen, Gerard 1997: From Linguistic to Conceptual Metaphor in Five Steps. I Gibbs, Raymond W. Jr & Gerard J. Steen (red) *Metaphor in Cognitive Linguistics*, Amsterdam: John Benjamins.
- Stjernfelt, Frederik 1992: Kategoriens kategori. Kategoriseringen som grundlagsproblem i sprogvidenskab og kognitionsforskning: George Lakoff og René Thom. I Finnemann, Niels Ole & Frederik Stjernfelt (red): *Kognition og Sprog*. Kulturstudier 14. Aarhus Universitet: Center for Kulturforskning.
- Stjernfelt, Frederik 1997: Termodynamiske metaforer – George Lakoffs kognitiv semantik diskuteret ud fra et varmt problem. I Hansen, Carsten (red): *Metaforer i sprog og tænkning. Proceedings fra Metafor-netværkets seminar i Odense den 8.-10. februar 1996*. København.
- Stålhammar, Mall 1997: *Metaforernas mönster i fackspråk och allmänspråk*. Stockholm: Carlssons Bokforlag.
- Svanlund, Jan 2001: *Metaforen som convention. Graden av bildlighet i svenskans vikt- och tyngdmetaforer*. Acta Universitatis Stockholmiensis Stockholm Studies in Scandinavian Philology nr 23. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Svendsen, Bente Ailin 2004: *Så lenge vi forstår hverandre: Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Avhandling for dr.art.-graden. Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.
- Sweetser, Eve 1990: *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantics Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takala, Sauli 1984: *Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehensive school*. Tech Report No. 350, Ph.D. Dissertation at University of Illinois.
- Talmy, Leonard 1985: Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. I Shopen, Timothy (red): *Language typology and syntactic description. Volume III. Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor, John R. 2002: *Cognitive Grammar*. Oxford textbooks in Linguistics. Oxford University Press.
- Tenfjord, Kari 1993: Andrespråkslingvistikken – en pre-paradigmatisk forskningsdisiplin? I Golden, Anne og Anne Hvenekilde (red.): *Rapport fra det andre forskersymposiet om Nordens språk som andrespråk i Oslo den 19.-20. mars 1993*. Avdeling for norsk som andrespråk, Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.
- Tenfjord, Kari 1997: *Å ha en fortid på vietnamesisk. En kasusstudie av fire vietnamesiske språkkinnlæreres utvikling av grammatisk fortidsreferanse og perfektum*. Avhandling for dr.art.-graden. Det historisk-filosofiske fakultetet. Universitetet i Bergen.
- Teigland, Nona 2001: Kjærlighetens budbringer. En lingvistisk metaforanalyse av kjærlighetsbegrepet med utgangspunkt i bladet Det Nye sine sider om sex og samliv. *Hovedfagsoppgave Nordisk Institutt Universitetet i Bergen Våren 2001*.
- Torvatn, Anne Charlotte 2003: *Tekststrukturene innvirkning på leseforståelsen – en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Avhandling for dr.art.-graden. Institutt for språk og kommunikasjonsstudier, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Türker, Emel 2000: Turkish-Norwegian Codeswitching. Evidence from Intermediate and Second Generation Turkish Immigrants in Norway. *Acta Humaniora* 83. Faculty of Arts, Universitetet i Oslo.
- Ungerer, F & H.J. Schmid 1996: *An introduction to cognitive linguistics*. London: Longman.
- Urquhart, Sandy & Cyril Weir 1998: *Reading in a second language: Process, Product and Practice*. London: Longman.
- Vestbøstad, Per (red)1989: *Nynorsk frekvensordbok: Dei vanlegaste orda i skriftleg norsk*. Utgjeve i samarbeid med NAVF's edb-senter for humanistisk forskning. Bergen: Alma Mater.
- Viberg, Åke 1981: En typologisk undersökning av perceptionsverben som ett semantisk fält. *SSM Report* 8. Stockholms universitet. Institutionen för lingvistik. Også utgitt på nytt i 1983 sammen med andre artikler.

- Viberg, Åke 1988: Ordförråd och ordinläring. I Hyltenstam och Lindberg (red) *Första symposiet om svanskan som andraspråk*. Centrum för tvåspråkighetsforskningen. Stockholms Universitet.
- Viberg, Åke 1990: Svenskans lexicala profil. I Andersson & Sundman M. (red) *Svenskans beskrivning 17*. Åbo Akademiska Förlag, Åbo.
- Viberg, Åke 1991: Nordens språk som andraspråk ur ett tvärspråklig perspektiv. I Axelsson, Monica & Åke Viberg (red): *Första forskarsymposiet om Nordens språk som andrespråk*.
- Viberg, Åke 1993: Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression i Hyltenstam, Kenneth & Åke Viberg (red): *Progression & regression in language*, Cambridge
- Viberg, Åke 1998: Lexical Development and the Lexical Profile of the f the Target Language. I Albrechtsen, Dorte, Birgit Henriksen, Inger M. Mees & Erik Poulsen (red): *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*. Odense University Press.
- Vosniadou, Stella 1987: Children and Metaphors. I *Child Development* 58, s. 870-885.
- Vosniadou, Stella & Andrew Ortony 1983: The Emergence of the Literal-Metaphorical-Anomalous Distinction in Young Children. I *Child Development* 54, 154-161.
- Vosniadou, Stella, Andrew Ortony, Ralph E. Reynolds, and Paul T. Wilson 1984: Sources of Difficulty in the Young Child's Understanding of Metaphorical Language. I *Child Development*, 55 s. 1588-1606.
- Wilks, Clarissa & Paul Meara 2002: Untangling word webs: graph theory and the notion of density in second language word association networks. I *Second Language Research*, vol 18, no 4.
- Winner, Ellen & Anne K. Rosenstiel 1976: The Development of Metaphoric Understanding. *Developmental Psychology*, Vol 12, No 4, 289-297.
- Winner, Ellen 1988: *The point of words. Children's Understanding of Metaphor and Irony*. Harvard University Press.

Wittgenstein, Ludwig 1997: *Filosofiske undersøkelser*, (oversatt av Mikkel B. Tin), Oslo Pax.

Wong Fillmore, L. 1983: The Language Learner as an Individual: Implications on Individual Differences for the ESL Teacher. I Clarke, M.A. & Handscombe, J. (red.): *On TESOL '82. Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington D.C.

Özçalışkan, Şeyda 2002: *Metaphors we move by: A cross linguistic-developmental analysis of metaphorical motion events in English and Turkish*. Ph.D. dissertation , University of California, Berkeley.

Aarsæther, Finn 2004: *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*. Avhandling Avhandling for ph.d -graden. Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.

Anne Golden

Å gripe poenget

Forståelse av metaforiske uttrykk
fra lærebøker i samfunnskunnskap
hos minoritets elever i ungdomsskolen

Vedlegg

Avhandling for dr.philos.-graden

Institutt for lingvistiske fag

Universitetet i Oslo

2004

Innholdsfortegnelse:

Vedlegg 1: Spørsmål om språk- og skolebakgrunn.....	1
Vedlegg 2: Oppgavesettet.....	2
Vedlegg 3: Tabeller.....	13
Tabell V4.1: Antall elever med norsk og andre morsmål fordelt på de ulike skolene.....	13
Tabell V4.2: Oversikt over elevenes kjønn.....	13
Tabell V4.3: Start i norsk skole: ulike elevgrupper.....	14
Tabell V4.4: Oversikt over barnehagedeltagelse.....	14
Tabell V6.1: Fordeling av skårer på ordutvalget: elever med norsk som morsmål.....	15
Tabell V6.2: Fordeling av skårer på ordutvalget: elever fra språklige minoriteter.....	15
Tabell V6.3: Fordeling av skårer på metaforutvalget: elever med norsk som morsmål.....	16
Tabell V6.4: Fordeling av skårer på metaforutvalget: elever fra språklige minoriteter.....	17
Tabell V6.5: Bruk av norsk i hjemmet: ulike grupper minoritets elever.....	18
Tabell V6.6: Kombinasjon norsk barnehage og start norsk skole: minoritets elever.....	19
Tabell V6.7: Oppgaver i metaforutvalget: oversikt over nivåer på ulike variabler.....	20
Tabell V6.8: Oppgaver i metaforutvalget, sortert etter tema, omfang og bilde.....	21
Tabell V6.9: Antall oppgaver i kombinasjoner med tema, omfang og bildestyrke.....	22
Tabell V6.10: Gjennomsnittresultat på settene med metaforiske ord og metaforiske uttrykk skilt i oppgaver med voksent og ungt tema: ulike elevgrupper.....	22
Tabell V6.11: Gjennomsnittresultat på settene med metaforiske ord og metaforiske uttrykk skilt i oppgaver med tydelig og utydelig bilde: ulike elevgrupper.....	22
Tabell V6.12: Gjennomsnittresultat på settene med sterk og svak bildestyrke skilt i oppgaver med metaforiske ord og metaforiske uttrykk: ulike elevgrupper.....	23
Tabell V6.13: Gjennomsnittresultat på settene med sterk og svak bildestyrke skilt i oppgaver med voksent og ungt tema: ulike elevgrupper.....	23
Tabell V6.14: Gjennomsnittresultat på settene med ungdommelig og voksent tema skilt i oppgaver med tydelige og utydelige bilder: ulike elevgrupper.....	23
Tabell V6.15: Gjennomsnittresultat på settene med ungdommelig og voksent tema skilt i oppgaver med metaforiske ord og uttrykk: ulike elevgrupper.....	24
Tabell V6.16: Fordeling av elever fra utvalgte språkgrupper i ulike kompetansegrupper og prestasjonsgrupper.....	24
Tabell V6.17: Gjennomsnittresultat på ordutvalget og metaforutvalget for elevene med urdu/punjabi som morsmål: ulike kompetansegrupper.....	25
Tabell V6.18: Signifikante forskjeller mellom elever med norsk som morsmål og undergruppene av elever med urdu/punjabi som morsmål: ordutvalget og metaforutvalget.....	25
Tabell V7.1: Resultater på oppgaver i ordutvalget: ulike elevgrupper, sortert etter skåre for LinMin totalt.....	26
Tabell V7.2: Forskjell og signifikansvurderinger: skåre på ordutvalget for Nor&LinMin og Nor&NBest.....	27
Tabell V7.3: Antall elever fra ulike elevgrupper med ubesvarte oppgaver: enkeltoppgaver:.....	28
Tabell V7.4: Antall elever fra ulike elevgrupper med flere svar på oppgavene: enkeltoppgaver.....	29
Tabell V7.5: Resultater på oppgavene i metaforutvalget: elever med norsk som morsmål inndelt i tre grupper etter skåre.....	30

Tabell V7.6:	Resultater på oppgavene i metaforutvalget: Nor og kompetansegrupper.....	31
Tabell V7.7:	Resultater på oppgavene i metaforutvalget: Nor og prestasjonsgrupper.	32
Tabell V7.8:	Rang og rettsvarsprosent på oppgaver som inkluderer de syv letteste hos ulike grupper, sortert etter LinMin.....	33
Tabell V7.9:	Rang og rettsvarsprosent på oppgaver som inkluderer de syv vanskeligste hos ulike grupper, sortert etter LinMin.....	33
Tabell V7.10:	Resultater på oppgaver i metaforutvalget: utvalgte språkgrupper.	34
Tabell V7.11:	Nivåer på de 13 letteste oppgavene for MetHøy-gruppen.	35
Tabell V7.12:	Nivåer på de syv vanskeligste oppgavene: MetHøy-gruppen.....	35
Tabell V7.13:	Nivåene på de syv vanskeligste oppgavene: MetLav-gruppen.....	35
Tabell V7.14:	Signifikante forskjeller mellom oppgavenes rettsvarprosent: Nor og prestasjonsgruppene, variant ordutvalget.....	36
Tabell V7.15:	Signifikante forskjeller mellom oppgavenes rettsvarprosent: Nor og prestasjonsgruppene, variant metaforutvalget.	37
Tabell V7.16:	Svaralternativer: ulike elevgrupper.....	38
Tabell V7.17:	Oversikt over nivåer på utvalgte oppgaver.	44
Tabell V7.18:	Oversikt over begrepsmetaforer som de interessante oppgavene hører til	45
Tabell V7.19:	Fordeling av elever i ulike kompetansegrupper: utvalgte språkgrupper.....	46
Tabell V7.20:	Fordeling av elever fra ulike kompetansegrupper i ulike prestasjonsgrupper: utvalgte språkgrupper.....	46
Tabell V7.21:	Start i norsk skole: utvalgte språkgrupper	46
Tabell V7.22:	Resultat og rangering av uttrykk som involverer metaforen Å FORSTÅ ER Å SE: ulike elevgrupper med kontrollert resultat på mønsteroppgave.	47
Tabell V7.23:	Resultat og rangering av uttrykk som involverer metaforen ENIGHET ER SAMLOKALISERING: ulike elevgrupper med kontrollert resultat på mønsteroppgave.	47
Tabell V9.1:	Oversikt over morsmål: VK1-klassene.....	48
Tabell V9.2:	Resultater på ordutvalget og metaforutvalget: ulike grupper på VK1.....	48
Tabell V9.3:	Gjennomsnittskåre ordutvalget og metaforutvalget: ulike Urd-grupper VK1.....	48
Tabell V9.4:	Egenvurdering av ulike ferdigheter: elevgrupper VK1	49
Tabell V9.5:	Forskjell i egenvurdering av ferdigheter i norsk og morsmålet: ulike elevgrupper VK1.....	49
Tabell V9.6:	Vurdering av ulike ferdigheter: Urd-elever ved VK1.....	50
Tabell V9.7:	Forskjell i egenvurdering av ferdigheter i norsk og morsmålet: ulike Urd-elevgrupper på VK1.....	50
Tabell V9.8:	Forskjell i egenvurdering av ferdigheter i norsk og morsmålet: noen elever med vietnamesisk og tyrkisk som morsmål.	51
Tabell V9.9:	Svar på spørsmålet om hvilket språk mor snakker mest hjemme: ulike kompetansegrupper.....	51
Tabell V9.10:	Svar på spørsmålet om hvilket språk far snakker mest hjemme: ulike kompetansegrupper	52
Tabell V9.11:	Svar på spørsmålet om hvilket språk søsken snakker mest hjemme: ulike kompetansegrupper.....	52
Tabell V9.12:	Svar på spørsmålet om hvilket språk eleven snakker mest hjemme: ulike kompetansegrupper.....	52
Tabell V9.13:	Ungdomsskolelæreres vurderinger av hvilke uttrykk som er metaforiske	53

Vedlegg 1: Spørsmål om språk- og skolebakgrunn.

Navn:

Klasse og skole:

Fødselsår:

Morsmål:

Skriv alle språkene dere snakker hjemme?

Hvilket språk bruker moren din mest hjemme?

Hvilket språk bruker faren din mest hjemme?

Hvilket språk bruker søsknene dine mest hjemme?

Hvilket språk bruker du selv mest hjemme?

Hvilke andre språk kan du?

Har du gått i norsk barnehage?

Har du gått på norsk skole siden 1. klasse?

Hvis ikke, når begynte du på norsk skole?

Har du gått på skole i et annet land?

Hvor og når?

Hvilket språk synes du at du kan best av alle språkene du kan?

Vedlegg 2: Oppgavesettet.

Oppgave 1.

Kryss av riktig svar:

Eksempel:

Å slå alarm om forurensning vil si

- x a. å si fra at det er forurensning
- b. å slå seg på grunn av forurensning
- c. å ringe på grunn av forurensning
- d. å bli forskrekket av forurensning

Å trippe vil si

- a. å stå stille
- b. å ligge urolig
- c. å hoppe høyt
- x d. å gå med små skritt

Verbet som hører til substantivet *et slag*, er

- a. å så
- b. å lage
- x c. å slå
- d. å slenge

1. *Et slør* er

- a. en slags hatt
- b. et tynt belte
- c. et tynt tøyestykke
- d. en slags sko

2. Å bryte vil si

- a. å reparere
- b. å sette sammen
- c. å rive i småbiter
- d. å brette

3. Verbet som hører til substantivet *et syn*, er

- a. å se
- b. å sy
- c. å så
- d. å si

4. *En plattform* har form som

- a. en ball
- b. et hus
- c. en flate
- d. en strek

5. Å *sveise* en skjerm kan bety
 - a. å ta ut skjermen
 - b. å lakke skjermen
 - c. å rette ut skjermen
 - d. å sette skjermdeleer sammen

6. Når et tau eller en snor *ryker*,
 - a. blir det reparert
 - b. går det i stykker
 - c. brenner det opp
 - d. blir det tykkere

7. *Søle* er en blanding av
 - a. vann og is
 - b. vann og jord
 - c. jord og stein
 - d. stein og is

8. Når du *trækker* på noe,
 - a. setter du beina på det
 - b. klemmer du det i handa
 - c. skyver du på det med hendene
 - d. surrer du det rundt armen

9. Når noen *vipper* på stolen, da
 - a. står stolen stille
 - b. står stolen opp ned
 - c. beveger stolen seg fram og tilbake
 - d. ligger stolen på gulvet

10. Hva kan vi bruke til å *skyte* med?
 - a. en skøyte
 - b. en pistol
 - c. en sykkel
 - d. et piano

11. Hvilke ting kan *sprekke*?
 - a. glass
 - b. gras
 - c. ull
 - d. snø

12. Når vi *snur*,
 - a. går vi nedover
 - b. går vi videre
 - c. går vi oppover
 - d. går vi tilbake

13. *Et skritt* er avstanden mellom
 - a. fingertuppen og albuen
 - b. føttene når vi går
 - c. knærne når vi sitter
 - d. tommelen og lillefingeren

14. *Lys* hjelper oss til
 - a. å se om noe har farge
 - b. å høre om radioen står på
 - c. å lukte om maten er svidd
 - d. å smake om maten er god

15. At noe er *nær* Per, vil si at det
 - a. er langt unna Per
 - b. er like ved Per
 - c. uforståelig for Per
 - d. nytt for Per

16. Å *gripe* noe er
 - a. å ta det med hendene
 - b. å treffe det med hodet
 - c. å bite i det
 - d. å dytte til det

17. Det blir *spor* etter oss når vi
 - a. svømmer i havet
 - b. hører at det regner
 - c. går i snø
 - d. hører at det snør

18. Når vi *møter* noen,
 - a. kommer vi til samme sted
 - b. går vi fra hverandre
 - c. skriver vi til hverandre
 - d. roper vi til hverandre

19. *En pinne* er
 - a. en liten busk
 - b. en liten bil
 - c. en liten grein
 - d. en liten gutt

20. Når noe *brenner*, blir det
 - a. kjølig
 - b. vått
 - c. kaldt
 - d. varmt

21. Noe som er *verdifully*,
- er ikke verd noe
 - er ikke ventet
 - er verd mye
 - er verd lite
22. Å *stole på* noen vil si
- å tro at de forteller sannheten
 - å tro at de lyver
 - å lure på om de er berømte
 - å lure på om de er ærlige
23. Å leve i *ekteskap* vil si
- å være forlovet
 - å være gift
 - å være samboer
 - å være skilt
24. Når vi *vraker* noe, vil vi
- ha det
 - male det
 - kaste det
 - spise det
25. Når noe *tar fyr*,
- smelter det
 - stivner det
 - tørker det
 - brenner det
26. *En kork* bruker vi til
- å tette flasker
 - å holde sammen papiret på matpakka
 - å sette sammen ting som har gått i stykker
 - å henge opp bilder på veggen
27. *En distanse* er det samme som
- en mengde
 - en størrelse
 - en avstand
 - en form
28. Hvilket verb forbinder du med substantivet *en vekt*?
- å vekke
 - å måle
 - å veie
 - å mate

29. Når noe *gløder*, er det
- kaldt
 - lunkent
 - kjølig
 - varmt
30. *Flammer* får vi i forbindelse med
- snøsmelting
 - brann
 - storm
 - jordskred
31. *En medalje* er
- en slags premie
 - en type frimerke
 - et stykke tøy
 - en liten sten
32. At noen forteller om sitt *syn* på krigen, betyr at de forteller
- hva de så under krigen
 - hva de mener om krigen
 - hvordan de husker krigen
 - hva de har hørt om krigen
33. At noen *avslører* hvem som tagger på skoleveggen, vil si at de
- sier hvem som tagger
 - skjuler hvem som tagger
 - ikke bryr seg om at noen tagger
 - vasker vekk taggingen
34. Å *stole blindt på* noen betyr
- å se dem utydelig
 - å være helt blind for dem
 - å være skeptisk til dem
 - å ikke være skeptisk til dem
35. Å synes vennskap er *verdifullt*, vil si at man
- liker best rike venner
 - synes vennene er pene
 - mener at venner er viktige
 - like å kjøpe verdifulle ting til vennene sine
36. At noe *kommer fram i lyset*, vil si at
- vi legger det i sola
 - vi får høre om det
 - vi synes det er fint
 - vi tror på det

37. Når to politikere sier at de vet *hvor de har hverandre*, betyr det at
- den ene vet hva den andre mener
 - de ser hverandre ofte
 - de arbeider sammen
 - de vet at de må bli enige
38. At det er forskjellige måter å se en sak *på*, vil si at
- det finnes flere saker
 - saken kan forstås på flere måter
 - saken er funnet på
 - saken har mange deler
39. At et menneske har kommet *nær* et annet, vil si at
- de har blitt veldig gode venner
 - de har blitt fornærmet på hverandre
 - de har blitt uvenner
 - de har fått andre venner
40. Når noen *kommer deg i møte* i en diskusjon, vil det si at
- dere ikke blir enige
 - dere var enige først, men nå er dere blitt uenige
 - dere skal møtes etterpå
 - dere er blitt mer enige enn dere var først
41. At et samboerforhold *sprekker*, vil si at
- forholdet blir kjent
 - samboerne flytter sammen
 - samboerne flytter fra hverandre
 - samboerne får barn
42. Når noen *har felles plattform*, betyr det at de
- går av toget sammen
 - er ganske uenige
 - skal ta toget
 - er ganske enige
43. At ulykken *sveiset folk sammen*, vil si at ulykken fikk folk til
- å bli syke
 - å bli venner
 - å bli uvenner
 - å bli desperate
44. Å *bryte ut av ekteskapet*, vil si at en
- går ut av skapet
 - går ut av leiligheten
 - blir skilt
 - bare liker det som er ekte

45. Hvis læreren sier at dere skal *se på* rettighetene ungdom har, skal dere
- se på bilder av ungdom
 - lese eller diskutere hva ungdom har lov til
 - spørre ungdom hva de liker
 - diskutere hva ungdom synes er rettferdig
46. Å *stå for* en oppfatning vil si
- å skjule hva en mener
 - å forstå hva noen sier
 - å ikke skjule hva en mener
 - å ikke forstå hva noen sier
47. At skolen *gir grønt lys* for loddsalget, vil si at
- elevene får selge grønne lys
 - elevene får selge lodd
 - skolen selger grønne lys
 - skolen selger lodd
48. Når noen *snur* i en sak, vil det si at
- de mener det samme som før
 - de forandrer mening
 - de forandrer saken
 - de utsetter saken
49. At elevene *brenner* for noe, vil si at
- de er veldig interessert i noe
 - de lager bål
 - de lager hull i noe
 - de er veldig opptatt av brann
50. At to personer *står langt fra hverandre*, betyr at
- de er ganske enige
 - de er ganske uenige
 - de lengter etter hverandre
 - de bor langt fra hverandre
51. At Per er *i fyr og flamme* over forslaget, vil si at
- Per har tent på noe
 - Per har slått til en fyr
 - Per er veldig glad for forslaget
 - Per er skuffet over forslaget
52. Karl følte at folk ville *ha ham ned i søla*, betyr at
- han likte behandlingen han fikk
 - han fikk fullt av søle på beina
 - han følte at det lå noe på bakken
 - han syntes at han ble behandlet dårlig

53. At en lærer har et bestemt *synspunkt*, betyr at hun
- liker at folk ser på henne
 - har en spesiell mening
 - har et spesielt utseende
 - liker å bestemme
54. Å *vrake* kjæresten vil si å
- sende presang til kjæresten
 - gå på kino med kjæresten
 - slå opp med kjæresten
 - gifte seg med kjæresten
55. At folk *trækker på* hverandre, vil si at
- de behandler hverandre dårlig
 - de hjelper hverandre
 - de sykler på hverandre
 - de behandler hverandre pent
56. Å *skyte handa i været* vil si
- å rekke fram handa for å hilse
 - å tørke handa i vinden
 - å rekke opp handa fort
 - å rekke opp handa sakte
57. At noen *griper* poenget, vil si at
- de tar imot det som kastes til henne
 - de tar tak i noen som står i nærheten
 - de forstår det viktigste av det som blir sagt
 - de hører det meste av det som blir sagt
58. Å *vippe* noen *av pinnen* vil si
- å hjelpe dem i en vanskelig situasjon
 - å gi dem en oppmuntring
 - å få dem til å forandre mening
 - å få dem til å miste kontrollen
59. At Kari *er på villspor*, vil si at
- hun har rett i det hun sier
 - hun er helt vill etter spor
 - hun tar helt feil
 - hun liker ville dyr
60. At læreren *griper inn* i en diskusjon, vil si at
- han rekker fram handa fordi han vil være med i diskusjonen
 - han tar handa til den som diskuterer
 - han ikke blander seg inn i diskusjonen
 - han overtar styringen av diskusjonen

61. Å *understreke* noe er
- å si at noe må stå under streken
 - å si at noe er veldig viktig
 - å si at noe er skrevet feil
 - å si at noe er underordnet
62. Å *bombardere* noen med reklame vil si
- å lage bomber av reklame
 - å kjempe mot bomber
 - å reklamere for bomber
 - å sende ut mye reklame
63. At noen *holder fast på* en forklaring, vil si at
- de ikke forandrer det som er sagt
 - de forandrer det som er sagt
 - de forklarer seg fort
 - de ikke vil forklare seg
64. Å *være på jakt etter* noe, vil si
- å skyte etter noe
 - å lete etter noe
 - å høre på noe
 - å håpe på noe
65. At det er *kork i trafikken*, vil si at
- det er fin flyt i trafikken
 - mange kjører altfor fort
 - veien er stengt for trafikk
 - trafikken står nesten helt stille
66. Når vi snakker om *medaljens bakside*, mener vi at
- mange får medaljer uten å fortjene dem
 - mange flere burde få medaljer
 - det kan følge negative ting med noe som ellers er positivt
 - det kan være vanskelig å være rettferdig
67. Hvis vi sier at noen har tatt et langt *skritt* i arbeidet sitt, mener vi at
- de har kommet et godt stykke videre
 - de har brukt lang tid
 - de er omtrent ferdige
 - de har hatt mye vanskeligheter
68. Å *snu saken på hodet* vil si
- å være kritisk til en sak
 - å være godt informert om saken
 - å presentere saken feil
 - å behandle saken raskt

69. Å *få tak i* innholdet i en bok er
- å forstå hva boka handlet om
 - å få kopi av boka
 - å få noen til å låne boka
 - å få hjelp til å skrive en bok
70. Å *legge vekt på* noe er å si at
- noe er nyttig
 - noe er viktig
 - noe er tungt
 - noe er vanskelig
71. Hvis vi sier at Arbeiderpartiet *er ute i hardt vær*, vil det si at
- partimedlemmene har vært på tur i dårlig vær
 - partimedlemmene har vært på tur i fint vær
 - partiet får mye kritikk
 - partiet kritiserer andre partier hardt
72. Å ville *distansere seg* fra en person vil si at en vil vise at en
- er enig med personen
 - ikke mener det samme som personen
 - har respekt for personen
 - ikke kjenner personen
73. Et *tungt* argument er et
- dårlig argumentet
 - nytt argument
 - innholdsløst argument
 - viktig argument
74. Hvis et samboerforhold *ryker*,
- tar forholdet slutt
 - flytter partene sammen
 - skal partene gifte seg
 - blir partene venner igjen
75. Å *stille seg på* noens *side* vil si
- å fordømme noen
 - å forsvare noen
 - å stille spørsmål til noen
 - å stå og vente på noen
76. Å være *glødende interessert* i en sak vil si å være
- veldig interessert i den
 - litt interessert i den
 - likegyldig til den
 - uinteressert i den

77. Hvis argumentene er *klare*, er de
- sagt med lav stemme
 - sagt med høy stemme
 - vanskelige å forstå
 - lette å forstå
78. Når vi sier at noen måtte *legge kortene på bordet*, mener vi
- at de måtte hente kortene sine
 - at de måtte la seg spå i kort
 - at de måtte fortelle sannheten
 - at de måtte tro på historien
79. Å *føre folk bak lyset* i en sak, vil si
- å fortelle sannheten
 - å opplyse folk om saken
 - å narre folk
 - å avslutte saken
80. Å *kaste inn* et spørsmål vil si
- å plutselig spørre om noe
 - å spørre forsiktig
 - å ha et langt innlegg om noe
 - å være kritisk til noe
81. Å *stå sammen* i en diskusjon vil si at man
- snakker samtidig
 - mener det samme
 - ikke får sitteplass
 - ikke mener det samme

Vedlegg 3: Tabeller

Tabell V4.1: Antall elever med norsk og andre morsmål fordelt på de ulike skolene

1	2		3	4	5	6		
SKOLE	Elever totalt som er med		LinMin-elever			Nor-elever		
	Antall	% av alle som er med	Antall	% av alle LinMin som er med	% av elever som er med på skolen	Antall	% av alle Nor som er med	% av elever som er med på skolen
enertoppen	59	14,8	26	15,3	44,1	33	14,3	55,9
femmerkrysset	11	2,8	7	4,1	63,6	4	1,7	36,4
firerløkka	54	13,5	26	15,3	48,1	28	12,2	51,9
sekselia	68	17,0	17	10,0	25,0	51	22,2	75,0
syverfossen	68	17,0	45	26,5	66,2	23	10,0	33,8
toerborgen	59	14,8	21	12,4	35,6	38	16,5	64,4
treerbakken	59	14,8	28	16,5	47,5	31	13,5	52,5
åtterenga	22	5,5	0	0	0	22	9,6	100
Totalt i undersøkelsen	400	100	170	100	42,5	230	100	57,5

Tabell V4.2: Oversikt over elevenes kjønn.

Kjønn	Nor		Elever fra språklige minoriteter							
			LinMin totalt		NBest		NMmLik		MmBest	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
Jenter	111	48,3	76	44,7	33	47,1	19	43,2	24	42,9
Gutter	119	51,7	94	55,3	37	52,9	25	56,8	32	57,1
Totalt	230	100	170	100	70	100	44	100	56	100

Tabell V4.3: Start i norsk skole: ulike elevgrupper

Start norsk skole	Nor		Elever fra språklige minoriteter							
			LinMin totalt		NBest		NMmLik		MmBest	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
1	227	98,7	136	80	61	87,1	39	88,6	36	64,3
2	1	0,4	5	2,9	2	2,9	2	4,5	1	1,8
3	1	0,4	9	5,3	4	5,7	1	2,3	4	7,1
4	0	0	4	2,4	2	2,9	1	2,3	1	1,8
5	0	0	4	2,4	1	1,4	0	0	3	5,4
6	0	0	1	0,6	0	0	0	0	1	1,8
7	0	0	5	2,9	0	0	1	2,3	4	7,1
8	0	0	5	2,9	0	0	0	0	5	8,9
9	1 ^a	0,4	1	0,6	0	0	0	0	1	1,8
Totalt	230	100	170	100	70	100	44	100	56	100

^a Dette er en elev som egentlig har dansk som morsmål, men som regnes i gruppe med elevene med norsk som morsmål.

Tabell V4.4: Oversikt over barnehagedeltagelse.

Barnehage	LinMin-elever		Nor-elever		Elever totalt	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%
Ja	105	61,8	197	85,7	302	100
Nei	65	38,2	33	14,3	98	100
Totalt i undersøkelsen	170	100	230	100	400	100

Tabell V6.1: Fordeling av skårer på ordutvalget: elever med norsk som morsmål

Elevinndelinger		Skåre		Elever n=230		Kumulativ %	Omvendt kumulativ %
		Rett	%	Antall	%		
Nor	Nor10Lav Ord	23	74,2	1	0,4	0,4	100
		24	77,4	1	0,4	0,9	99,6
		25	80,6	1	0,4	1,3	98,1
		26	83,9	3	1,3	2,6	98,7
		27	87,1	4	1,7	4,3	97,4
		28	90,3	16	7,0	11,3	95,7
		29	93,5	24	10,4	21,7	88,7
		30	96,8	75	32,6	54,3	78,3
		31	100	105	45,7	100	45,7

Tabell V6.2: Fordeling av skårer på ordutvalget: elever fra språklige minoriteter.

Elevinndelinger		Skåre		Elever n=170		Kumulativ %	Omvendt kumulativ %
		Rett	%	Antall	%		
OrdLav	LinMin10 LavOrd	9	29,0	1	0,6	0,6	100
		10	32,3	1	0,6	1,2	99,6
		12	38,7	1	0,6	1,8	99,0
		15	48,4	1	0,6	2,4	98,4
		16	51,6	2	1,2	3,5	97,8
		17	54,8	1	0,6	4,1	96,6
		18	58,1	3	1,8	5,9	96,0
		19	61,3	4	2,4	8,2	94,2
		20	64,5	2	1,2	9,4	91,8
		21	67,7	7	4,1	13,5	90,6
		22	71,0	5	2,9	16,5	86,5
		23	74,2	6	3,5	20,0	83,6
		24	77,4	5	2,9	22,9	80,1
		25	80,6	11	6,5	29,4	77,2
		OrdMel	26	83,9	11	6,5	35,9	70,7
27	87,1		12	7,1	42,9	64,2	
28	90,3		21	12,4	55,3	57,1	
OrdHøy	29	93,5	36	21,2	76,5	44,7	
	30	96,8	24	14,1	90,6	23,5	
	31	100	16	9,4	100,0	9,4	

Tabell V6.3: Fordeling av skårer på metaforutvalget: elever med norsk som morsmål

Elevinndelinger			Skåre		Elever n = 230		Kumulativ %	omvendt kumulativ %	
			Rett	%	Antall	%			
NorLav n=47	Nor20% LavMet	Nor10Lav Met	15	30,0	1	0,4	0,4	100	
			21	42,0	1	0,4	0,9	99,6	
			27	54,0	1	0,4	1,3	99,1	
			28	56,0	1	0,4	1,7	98,7	
			30	60,0	1	0,4	2,2	98,3	
			31	62,0	1	0,4	2,6	97,8	
			32	64,0	1	0,4	3,0	97,4	
			33	66,0	1	0,4	3,5	97,0	
	34	68,0	2	0,9	4,3	96,5			
				35	70,0	2	0,9	5,2	95,7
				36	72,0	5	2,2	7,4	94,8
				37	74,0	2	0,9	8,3	92,6
				38	76,0	9	3,9	12,2	91,7
			39	78,0	6	2,6	14,8	87,8	
			40	80,0	5	2,2	17,0	85,2	
			41	82,0	9	3,9	20,9	83,0	
			42	84,0	18	7,8	28,7	79,1	
NorMel n = 78			43	86,0	16	7,0	35,7	71,3	
			44	88,0	15	6,5	42,2	64,3	
			45	90,0	23	10,0	52,2	57,8	
			46	92,0	24	10,4	62,6	47,8	
NorHøy n = 86			47	94,0	16	7,0	69,6	37,4	
			48	96,0	31	13,5	83,0	30,4	
	Nor17% HøyMet		49	98,0	24	10,4	93,5	17,0	
			50	100	15	6,5	100	6,5	

Tabell V6.4: Fordeling av skårer på metaforutvalget: elever fra språklige minoriteter.

Elevinnstillinger			Skåre		Elever n = 170		Kumulativ %	Omvendt kumulativ %			
			Rett	%	Antall	%					
MetLav n=54	LinMin 12Lav Met		6	12,0	1	0,6	0,6	100			
			11	22,0	1	0,6	1,2	99,4			
			12	24,0	1	0,6	1,8	98,8			
			13	26,0	3	1,8	3,5	98,2			
			14	28,0	6	3,5	7,1	96,5			
			25Lav Met		15	30,0	1	0,6	7,6	92,9	
					16	32,0	2	1,2	8,8	92,4	
					17	34,0	2	1,2	10,0	91,2	
					18	36,0	1	0,6	10,6	90	
					19	38,0	5	2,9	13,5	89,4	
	20	40,0			2	1,2	14,7	86,5			
					21	42,0	1	0,6	15,3	85,3	
					22	44,0	1	0,6	15,9	84,7	
					23	46,0	3	1,8	17,6	84,1	
					24	48,0	2	1,2	18,8	82,4	
			25	50,0	4	2,4	21,2	81,2			
			26	52,0	4	2,4	23,5	78,8			
			27	54,0	4	2,4	25,9	76,5			
			28	56,0	5	2,9	28,8	74,1			
			29	58,0	5	2,9	31,8	71,2			
MetMel n = 52					30	60,0	4	2,4	34,1	68,2	
	31	62,0			4	2,4	36,5	65,9			
	32	64,0			6	3,5	40,0	63,5			
	33	66,0			3	1,8	41,8	60			
	34	68,0			8	4,7	46,5	58,2			
	35	70,0			8	4,7	51,2	53,5			
	36	72,0			2	1,2	52,4	48,8			
	37	74,0			9	5,3	57,6	47,6			
	38	76,0			8	4,7	62,4	42,4			
	MetHøy n = 64					39	78,0	8	4,7	67,1	37,6
40			80,0	5		2,9	70,0	32,9			
41			82,0	5		2,9	72,9	30			
42			84,0	10		5,9	78,8	27,1			
43			86,0	12		7,1	85,9	21,2			
LinMin lik Nor gj.snitt						44	88,0	11	6,5	92,4	14,1
						45	90,0	3	1,8	94,1	7,6
						46	92,0	3	1,8	95,9	5,9
						47	94,0	4	2,4	98,2	4,1
						48	96,0	2	1,2	99,4	1,8
	50	100			1	0,6	100,0	0,6			

Tabell V6.5: Bruk av norsk i hjemmet: ulike grupper minoritetselever.

Ulike inndelinger av elevene fra språklige minoriteter		Nevner norsk		Nevner ikke norsk		Total	
		Antall	%	Antall	%	Antall	%
Totalt		148	87,1	22	12,9	170	100
Kompetanse-grupper	NBest	67	95,7	3	4,3	70	100
	NMmLik	39	88,6	5	11,4	44	100
	MmBest	42	75	14	25	56	100
Prestasjons-grupper, skåre på ordutvalget	OrdHøy	71	93,4	5	6,6	76	100
	OrdMel	37	84,1	7	15,9	44	100
	OrdLav	40	80,0	10	20,0	50	100
Prestasjons-grupper, skåre på metaforutvalget	MetHøy	56	87,5	8	12,5	64	100
	MetMel	48	92,3	4	7,7	52	100
	MetLav	44	81,5	10	18,5	54	100

Tabell V6.6: Kombinasjon norsk barnehage og start norsk skole: minoritetselever.

Start norsk skole klasse	Barnehage			Ikke barnehage			Elever totalt		
	Antall (% av start skole)			Antall (% av start skole)					
1. klasse	101 (74,3%)			35 (25,7%)			136 (100 %)		
Av 1.kl	NBest n=70	NMmLik n=44	MmBest n=56	NBest n=70	NMmLik n=44	MmBest n=56	NBest n=70	NMmLik n=44	MmBest n=56
Antall (% av komp.gruppe)	46 (75,4%)	31 (79,5%)	24 (66,7%)	15 (24,6%)	8 (20,5%)	12 (33,3%)	61 (100)	39 (100)	36 (100)
2. klasse	0			5 (2NBest, 2NMmLik, 1MBest)			5		
3. klasse	0			9 (4NBest, 1NMmLik, 4MBest)			9		
4. klasse	0			4 (2NBest, 1NMmLik, 1MBest)			4		
5. klasse	1 (MmBest)			3 (1NBest, 2MBest)			4		
6. klasse	1 (MmBest)			0			1		
7. klasse	0			5 (1NMmLik, 4MBest)			5		
8. klasse	2 (begge MmBest)			3 (alle MmBest)			5		
9. klasse	0			1 (alle MmBest)			1		
totalt 2.-9. klasse	4 (11,8%)			30 (88,2%)			34 (100 %)		
							NBest	NMmLik	MmBest
							9	5	20
Totalt	105 (61,8%)			65 (38,2%)			170 (100 %)		
Av totalt	NBest	NMmLik	MmBest	NBest	NMmLik	MmBest			
Antall (% av komp.gruppen) (% av barnehage/ ikke-barnehage)	46 (65,7%) (43,8%)	31 (70,5%) (29,5%)	28 (50%) (26,7%)	24 (34,3%) (36,9%)	13 (29,5%) (20%)	28 (50%) (43,1%)			

Tabell V6.7: Oppgaver i metaforutvalget: oversikt over nivåer på ulike variabler.

nr	Variabel → Oppgavestamme ↓	Omfang & Ord- klasse	Struk- tur	Frekvens		Tema	Nær- het	Bilde
				Meta- for	Total & Inventar			
32	At noen forteller om sitt syn på krigen	Os	Nøy	H	H	ID	ID	Nei
33	At noen avslører hvem som tagger på skoleveggen	Ov	Komp	H	H	Ung	ID	Nei
34	Å stole blindt på noen	Utt	Nøy	LL	M	Vok	Ubest	Nei
35	Å synes vennskap er verdifullt	Oa	Komp	H	H	Ung	Ubest	Nei
36	At noe kommer fram i lyset	Utt	Nøy	L	HH	ID	ID	ID
37	Når to politikere sier at de vet hvor de har hverandre	Utt	Komp	LL	HH	Vok	Best	ID
38	At det er forskjellige måter å se en sak på	Ov	Komp	HH	HH	Vok	Ubest	Nei
39	At et menneske har kommet nær et annet	Oa	Komp	HH	HH	Ung	Best	ID
40	Når noen kommer deg i møte i en diskusjon	Utt	Komp	LL	HH	Vok	ID	ID
41	At et samboerforhold sprekker	Ov	Nøy	L	M	Ung	Best	Ja
42	Når noen har felles plattform	Utt	Nøy	LL	M	Vok	ID	Ja
43	At ulykken sveiset folk sammen	Ovp	Komp	LL	L	Vok	Best	ID
44	Å bryte ut av ekteskapet	Ovp	Nøy	H	H	Ung	Ubest	Ja
45	.. dere skal se på rettighetene ungdom har	Ov	Komp	HH	HH	Ung	Best	Nei
46	Å stå for en oppfatning	Ovp	Nøy	HH	HH	Vok	Ubest	Nei
47	At skolen gir grønt lys for loddsalget	Utt	Nøy	M	HH	Ung	Best	ID
48	Når noen snur i en sak	Ov	Nøy	H	H	Vok	ID	Ja
49	At elevene brenner for noe	Ovp	Nøy	M	H	Ung	Best	Ja
50	At to personer står langt fra hverandre	Utt	Nøy	L	HH	ID	Best	ID
51	At Per er i fyr og flamme over forslaget	Utt	Komp	LL	M	ID	Best	ID
52	Karl følte at folk ville ha ham ned i søla	Utt	Komp	LL	LL	Ung	Best	Ja
53	At en lærer har et bestemt synspunkt	Os	Nøy	M	M	Ung	Best	Nei
54	Å vrake kjæresten	Ov	Nøy	M	M	Ung	Ubest	Ja
55	At folk trækker på hverandre	Ov	Nøy	M	M	Ung	Best	Ja
56	Å skyte handa i været	Utt	Nøy	LL	H	ID	Ubest	Ja
57	At noen griper poenget	Ov	Nøy	H	H	ID	ID	Nei
58	Å vippe noen av pinnen	Utt	Nøy	L	L	Vok	Ubest	ID
59	At Kari er på villspor	Utt	Nøy	LL	LL	ID	Best	Nei
60	At læreren griper inn i en diskusjon	Ovp	Nøy	H	H	Ung	Best	Nei
61	Å understreke noe	Ov	Nøy	H	H	ID	Ubest	ID
62	Å bombardere noen med reklame	Ov	Nøy	L	L	Ung	Ubest	Ja
63	At noen holder fast på en forklaring	Utt	Nøy	HH	HH	ID	ID	Nei
64	Å være på jakt etter noe	Utt	Nøy	HH	H	ID	Ubest	ID
65	At det er kork i trafikken	Os	Nøy	LL	L	ID	Ubest	ID
66	Når vi snakker om medaljens bakside	Utt	Komp	L	M	Vok	Best	ID
67	Hvis vi sier at noen har tatt et langt skritt i arbeidet sitt	Utt	Komp	L	M	Vok	Best	Nei
68	Å snu saken på hodet	Utt	Nøy	M	H	Vok	Ubest	ID
69	Å få tak i innholdet i en tale	Utt	Nøy	HH	H	ID	Ubest	Nei
70	Å legge vekt på noe	Utt	Nøy	HH	HH	ID	Ubest	Nei
71	Hvis vi sier at Arbeiderpartiet er i hardt vær	Utt	Komp	L	HH	Vok	Best	ID
72	Å ville distansere seg fra en person	Ov	Nøy	L	L	Vok	Ubest	Nei
73	Et tungt argument	Oa	Nøy	HH	HH	Vok	Ubest	Nei
74	Hvis et samboerforhold ryker	Ov	Nøy	M	M	ung	Best	Ja
75	Å stille seg på noens side	Utt	Komp	LL	HH	ID	Ubest	ID
76	Å være glødende interessert i en sak	Oa	Nøy	L	L	ID	Ubest	Nei
77	Hvis argumentene er klare	Oa	Nøy	HH	HH	Vok	Best	Nei
78	Når vi sier at noen måtte legge kortene på bordet	Utt	Komp	L	HH	ID	Best	ID
79	Å føre folk bak lyset i en sak	Utt	Nøy	L	HH	ID	Ubest	ID
80	Å kaste inn et spørsmål	Ovp	Nøy	H	H	ID	Ubest	Nei
81	Å stå sammen i en diskusjon	Ovp	Nøy	HH	HH	ID	Ubest	ID

Tabell V6.8: Oppgaver i metaforutvalget, sortert etter tema, omfang og bilde.

Nr	Stamme	Tema	Omfang	Bilde	Frekvens		Nærhet	Syntaks
					met	tot/innv		
45	.. dere skal se på rettighetene ungdom har,	Ung	Ord	ID	HH	HH	Best	Komp
60	At læreren griper inn i en diskusjon	Ung	Ord	ID	H	H	Best	Nøy
39	At et menneske har kommet nær et annet,	Ung	Ord	Ja	HH	HH	Best	Komp
44	Å bryte ut av ekteskapet,	Ung	Ord	Ja	H	H	Ubest	Nøy
41	At et samboerforhold sprekker,	Ung	Ord	Ja	L	M	Best	Nøy
62	Å bombardere noen med reklame	Ung	Ord	Ja	L	L	Ubest	Nøy
54	Å vrake kjæresten	Ung	Ord	Ja	M	M	Ubest	Nøy
55	At folk trækker på hverandre,	Ung	Ord	Ja	M	M	Best	Nøy
74	Hvis et samboerforhold ryker,	Ung	Ord	Ja	M	M	Best	Nøy
49	At elevene brenner for noe,	Ung	Ord	Ja	M	H	Best	Nøy
33	At noen avslører hvem som tagger på skoleveggen,	Ung	Ord	Nei	H	H	Ubest	Komp
35	Å synes vennskap er verdifullt,	Ung	Ord	Nei	H	H	Ubest	Komp
53	At en lærer har et bestemt synspunkt betyr	Ung	Ord	Nei	M	M	Best	Nøy
47	At skolen gir grønt lys for loddsalget,	Ung	Utt	Ja	M	HH	Best	Nøy
52	Karl følte at folk ville ha ham ned i søla,	Ung	Utt	Ja	LL	LL	Best	Komp
56	Å skyte handa i været,	Ung	Utt	ID	LL	H	Ubest	Nøy
43	At ulykken sveiset folk sammen,	Vok	Ord	Ja	LL	L	Best	Komp
72	Å ville distansere seg fra en person,	Vok	Ord	Ja	L	L	Ubest	Nøy
48	Når noen snur i en sak,	Vok	Ord	Ja	H	H	Ubest	Nøy
38	At det er forskjellige måter å se en sak på,	Vok	Ord	Nei	HH	HH	Ubest	Komp
46	Å stå for en oppfatning	Vok	Ord	Nei	HH	HH	Ubest	Nøy
73	Et tungt argument er	Vok	Ord	Nei	HH	HH	Ubest	Nøy
77	Hvis argumentene er klare,	Vok	Ord	Nei	HH	HH	Ubest	Nøy
66	Når vi snakker om medaljens bakside,	Vok	Utt	ID	L	M	Best	Komp
67	Hvis vi sier at noen har tatt et langt skritt i arbeidet sitt,	Vok	Utt	ID	L	M	Best	Komp
58	Å vippe noen av pinnen,	Vok	Utt	ID	L	L	Ubest	Nøy
37	Når to politikere sier at de vet hvor de har hverandre,	Vok	Utt	ID	LL	HH	Best	Komp
68	Å snu saken på hodet,	Vok	Utt	ID	M	H	Ubest	Nøy
42	Når noen har felles plattform,	Vok	Utt	Ja	LL	M	Ubest	Nøy
40	Når noen kommer deg i møte i en diskusjon,	Vok	Utt	Ja	LL	HH	Ubest	Komp
71	Hvis vi sier at Arbeiderpartiet er i hardt vær,	Vok	Utt	Ja	L	HH	Best	Komp
34	Å stole blindt på noen	Vok	Utt	Nei	LL	M	ubest	Nøy
57	At noen griper poenget,	ID	Ord	ID	H	H	ubest	Nøy
80	Å kaste inn et spørsmål	ID	Ord	ID	H	H	ubest	Nøy
65	At det er kork i trafikken,	ID	Ord	ID	LL	L	ubest	Nøy
76	Å være glødende interessert i en sak	ID	Ord	Ja	L	L	ubest	Nøy
81	Å stå sammen i en diskusjon	ID	Ord	Ja	HH	HH	ubest	Nøy
61	Å understreke noe	ID	Ord	Ja	H	H	ubest	Nøy
32	At noen forteller om sitt syn på krigen,	ID	Ord	Nei	H	H	ubest	Nøy
59	At Kari er på villspor,	ID	Utt	ID	LL	LL	Best	Nøy
78	Når vi sier at noen måtte legge kortene på bordet,	ID	Utt	ID	L	HH	Best	Komp
36	At noe kommer fram i lyset,	ID	Utt	ID	L	HH	ubest	Nøy
79	Å føre folk bak lyset i en sak,	ID	Utt	ID	L	HH	ubest	Nøy
64	Å være på jakt etter noe,	ID	Utt	ID	HH	H	ubest	Nøy
69	Å få tak i innholdet i en tale,	ID	Utt	ID	HH	H	ubest	Nøy
51	At Per er i fyr og flamme over forslaget,	ID	Utt	Ja	LL	M	Best	Komp
50	At to personer står langt fra hverandre,	ID	Utt	Ja	L	HH	Best	Nøy
75	Å stille seg på noens side	ID	Utt	Ja	LL	HH	ubest	Komp
63	At noen holder fast på en forklaring,	ID	Utt	Ja	HH	HH	ubest	Nøy
70	Å legge vekt på noe	ID	Utt	Nei	HH	HH	ubest	Nøy

Tabell V6.9: Antall oppgaver i kombinasjoner med tema, omfang og bildestyrke.

	TemaUng	TemVok	MetOrd	MetUtt
MetOrd	13	7		
MetUtt	3	9		
BildJa	10	6	14	9
BildNei	3	5	8	2

Tabell V6.10: Gjennomsnittresultat på settene med metaforiske ord og metaforiske uttrykk skilt i oppgaver med voksent og ungt tema: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultater i %							
	Rett svar TemUng				Rett svar TemVok			
	MetOrd n=13		MetUtt n=3		MetOrd n=7		MetUtt n=9	
	gj.sn	st.a	gj.sn	st.a	gj.sn.	st.a	gj.sn.	st.a
Nor n = 230	96,4	6,6	93,5	15,9	82,0	16,6	75,1	19,8
LinMin n =170	83,8	19,2	73,5	30,1	55,6	25,8	47,3	23,1
NBest n = 70	89,5	14,8	82,9	25,2	64,5	23,8	53,3	22,1
NMmLik n = 44	83,6	17,5	73,5	26,5	50,0	21,7	46,0	18,1
MmBest n = 56	76,9	23,1	61,9	34,5	49,0	28,3	40,9	26,1

Gul markering = høyeste gjennomsnittsskåre, Brun markering = laveste gjennomsnittsskåre, forskjellen signifikant

Tabell V6.11: Gjennomsnittresultat på settene med metaforiske ord og metaforiske uttrykk skilt i oppgaver med tydelig og utydelig bilde: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultater i %							
	Rett svar BildJa				Rett svar BildNei			
	MetOrd n=9		MetUtt n=14		MetOrd n=2		MetUtt n=8	
	gj.sn	st.a	gj.sn	st.a	gj.sn.	st.a	gj.sn.	st.a
Nor n = 230	95,5	8,2	86,0	14,5	85,2	14,3	75,9	31,2
LinMin n =170	77,1	21,1	61,4	23,2	67,0	20,2	42,1	32,8
NBest n = 70	84,5	16,0	67,9	19,0	74,3	16,9	49,3	34,6
NMmLik n = 44	74,8	19,8	59,8	19,5	63,4	16,9	37,5	30,7
MmBest n = 56	69,6	24,5	54,4	28,2	60,7	23,8	36,6	30,9

Tabell V6.12: Gjennomsnittresultat på settene med sterk og svak bildestyrke skilt i oppgaver med metaforiske ord og metaforiske uttrykk: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultater i %							
	Rett svar Ord				Rett svar Utt			
	BildJa n=9		BildNei n=2		BildJa n=14		BildNei n= 8	
	gj.sn	st.a	gj.sn	st.a	gj.sn.	st.a	gj.sn.	st.a
Nor n = 230	95,5	8,2	85,2	14,3	86,0	14,5	75,9	31,2
LinMin n =170	77,1	21,1	67,0	20,2	61,4	23,2	42,1	32,8
NBest n = 70	84,5	16,0	74,3	16,9	67,9	19,0	49,3	34,6
NMmLik n = 44	74,8	19,8	63,4	16,9	59,8	19,5	37,5	30,7
MmBest n = 56	69,6	24,5	60,7	23,8	54,4	28,2	36,6	30,9

Tabell V6.13: Gjennomsnittresultat på settene med sterk og svak bildestyrke skilt i oppgaver med voksent og ungt tema: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultater i %							
	TemUng				TemVok			
	BildJa n=6		BildNei n=5		BildJa n=10		BildNei n=3	
	gj.sn	st.a	gj.sn	st.a	gj.sn.	st.a	gj.sn.	st.a
Nor n = 230	96,6	8,0	97,0	10,1	83,9	18,4	74,5	23,0
LinMin n =170	82,1	21,8	86,7	21,3	52,0	27,7	49,5	25,1
NBest n = 70	89,1	15,8	91,9	16,4	60,0	26,8	57,1	24,1
NMmLik n = 44	82,7	18,6	86,4	19,4	45,1	22,3	46,4	19,7
MmBest n = 56	72,9	26,9	80,3	26,3	47,3	30,4	42,5	27,8

Tabell V6.14: Gjennomsnittresultat på settene med ungdommelig og voksent tema skilt i oppgaver med tydelige og utydelige bilder: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultater i %							
	BildJa				BildNei			
	TemUng n=6		TemVok n=10		TemUng n=5		TemVok n=3	
	gj.sn	st.a	gj.sn	st.a	gj.sn.	st.a	gj.sn.	st.a
Nor n = 230	96,6	8,0	83,9	18,4	97,0	10,1	74,5	23,0
LinMin n =170	82,1	21,8	52,0	27,7	86,7	21,3	49,5	25,1
NBest n = 70	89,1	15,8	60,0	26,8	91,9	16,4	57,1	24,1
NMmLik n = 44	82,7	18,6	45,1	22,3	86,4	19,4	46,4	19,7
MmBest n = 56	72,9	26,9	47,3	30,4	80,3	26,3	42,5	27,8

Tabell V6.15: Gjennomsnittresultat på settene med ungdommelig og voksent tema skilt i oppgaver med metaforiske ord og uttrykk: ulike elevgrupper.

Elevgrupper	Resultater i %							
	Rett svar Ord				Rett svar Uttrykk			
	TemUng n = 7		TemVok n =13		TemUng n = 9		TemVok n = 3	
	gj.sn	st.a	gj.sn	st.a	gj.sn.	st.a	gj.sn.	st.a
Nor n = 230	96,4	6,6	82,0	16,6	93,5	15,9	75,1	19,8
LinMin n =170	83,8	19,2	55,6	25,8	73,5	30,1	47,3	23,1
NBest n = 70	89,5	14,8	64,5	23,8	82,9	25,2	53,3	22,1
NMmLik n = 44	83,6	17,5	50,0	21,7	73,5	26,5	46,0	18,1
MmBest n = 56	76,9	23,1	49,0	28,3	61,9	34,5	40,9	26,1

Tabell V6.16: Fordeling av elever fra utvalgte språkgrupper i ulike kompetansegrupper og prestasjonsgrupper.

Ulike inndelinger av elever fra språklige minoriteter		Morsmål									
		Urd/Punj		Tyrkisk		Vietnamesisk		Andre		Totalt	
		ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	Ant	%
Kompetansegrupper	NBest	21	34,4	9	56,3	5	41,7	35	43,2	70	100
	NMmLik	17	27,9	4	25,0	4	33,3	19	23,5	44	100
	MmBest	23	37,7	3	18,8	3	25,0	27	33,3	56	100
Prestasjonsgrupper, ordutvalget	OrdHøy	24	39,3	8	50,0	5	41,7	38	48,1	76	100
	OrdMel	19	31,1	2	12,5	4	33,3	19	23,5	44	100
	OrdLav	18	33,3	6	37,5	3	25	23	28,4	50	100
Prestasjonsgrupper, metutvalget	Methøy	17	27,9	5	31,3	5	41,7	37	45,7	64	100
	MetMel	22	36,1	7	43,8	2	16,7	21	25,9	52	100
	MetLav	22	36,1	4	25,0	5	41,7	23	28,4	54	100
Språk i hjemmemiljøet	NeNo	57	93,4	14	87,5	11	91,7	66	74,1	136	100
	IkNo	4	6,6	2	12,5	1	8,3	15	25,9	34	100
Skolestart i Norge	NSk1	51	83,6	14	87,5	11	91,7	60	74,1	148	100
	NSk2	10	16,4	2	12,5	1	8,3	21	25,9	22	100
Totalt		61		16		12		81		170	100

Tabell V6.17: Gjennomsnittresultat på ordutvalget og metaforutvalget for elevene med urdu/punjabi som morsmål: ulike kompetansegrupper.

Testtype	Antall oppg	Gruppe	Antall elever	Gj.sn skåre	St.a	Gj.sn % rett	Min. Skåre	Maks skåre	Median	Gj.sn skåre IkkeUrd
Ord- utvalget	31	Nor	230	30,0	1,3	96,9	23	31	30	
		LinMin	170	26,5	4,3	85,6	9	31	28	
		Ur tot	61	26,4	3,7	85,2	15	31	28	26,6
		UrNBest	21	28,3	2,3	91,2	21	31	29	28,5
		UrNMmLik	17	26,5	3,1	85,4	20	30	28	27
		UrMmBest	23	24,7	4,4	79,5	15	30	26	23,6
Metafor- utvalget	50	Nor	230	44,2	5,1	88,4	15	50	45	
		LinMin	170	33,4	9,9	66,9	6	50	35	
		Ur tot	61	32,7	8,7	65,5	13	46	34	33,8
		UrNBest	21	37,0	7,5	74,0	24	46	38	37,4
		UrNMmLik	17	31,6	7,9	63,2	14	42	32	32,6
		UrMmBest	23	29,7	9,1	59,4	13	43	31	29,4

Tabell V6.18: Signifikante forskjeller mellom elever med norsk som morsmål og undergruppene av elever med urdu/punjabi som morsmål: ordutvalget og metaforutvalget.

Oppgavetype	Grupper sign. forskjell mellom gruppene	Nor	UrNBest	UrNMmLik
Ord- utvalget	Nor			
	UrNBest	ja (p<0.003)		
	UrNMmLik	ja (p<0.0005)	nei	
	UrMmBest	ja (p<0.0005)	ja (p<0.001)	nei
Metafor- utvalget	Nor			
	UrNBest	ja (p<0.0005)		
	UrNMmLik	ja (p<0.0005)	ja (p<0.05)	
	UrMmBest	ja (p<0.0005)	ja (p<0.001)	nei

Tabell V7.1: Resultater på oppgaver i ordutvalget: ulike elevgrupper, sortert etter skåre for LinMin totalt.

Nr	Testord ¹	Nor n=230		LinMin n=170			NBest n=70		NMmLik n=44		MmBest n=56		Ord Høy	Ord Lav	Met Høy	Met Lav
		% rett	An tall	% rett	An- tall	r ^a	% rett	An- tall	% rett	An- tall	% rett	An- tall	% rett	% rett	% rett	% rett
20	brenner	99,6	229	99,4	169	1	100	70	100	44	98,2	55	100	98,0	100	98,1
25	fyr	98,7	227	97,6	166	2	100	70	97,7	43	94,6	53	100	92,0	100	94,4
21	verdifullt	99,6	229	97,1	165	3	100	70	97,7	43	92,9	52	100	90,0	100	92,6
10	skyte	97,4	224	96,5	164	4	98,6	69	95,5	42	94,6	53	100	92,0	95,3	94,4
14	lys	100	230	96,5	164	4	100	70	93,2	41	94,6	53	100	88,0	98,4	90,7
15	nær	100	230	96,5	164	4	98,6	69	97,7	43	92,9	52	100	90,0	98,4	90,7
8	trækker	99,1	228	95,9	163	7	98,6	69	95,5	42	92,9	52	100	88,0	98,4	88,9
23	ekteskap	97,8	225	95,3	162	8	97,1	68	95,5	42	92,9	52	100	84,0	98,4	87,0
17	spor	98,7	227	94,7	161	9	98,6	69	95,5	42	89,3	50	100	82,0	100	83,3
31	medalje	100	230	94,7	161	9	98,6	69	97,7	43	87,5	49	100	82,0	98,4	85,2
13	skritt	97,0	223	90,6	154	11	94,3	66	95,5	42	82,1	46	96,1	82,0	96,9	81,5
16	gripe	100	230	90,0	153	12	95,7	67	93,2	41	80,4	45	98,7	68,0	98,4	79,6
18	møter	97,0	223	90,0	153	12	94,3	66	88,6	39	85,7	48	100	78,0	93,8	85,2
30	flammer	99,1	228	90,0	153	12	98,6	69	97,7	43	73,2	41	100	68,0	93,8	77,8
11	sprekke	100	230	89,4	152	15	94,3	66	86,4	38	85,7	48	94,7	82,0	93,8	83,3
26	kork	98,7	227	89,4	152	15	98,6	69	97,7	43	71,4	40	100	68,0	96,9	74,1
3	syn	95,7	220	88,8	151	17	95,7	67	86,4	38	82,1	46	98,7	66,0	98,4	74,1
9	vipper	97,8	225	88,8	151	17	95,7	67	88,6	39	80,4	45	98,7	72,0	95,3	75,9
12	snur	98,7	227	86,5	147	19	91,4	64	84,1	37	82,1	46	98,7	74,0	92,2	74,1
19	pinne	99,1	228	84,7	144	20	95,7	67	81,8	36	73,2	41	96,1	58,0	98,4	66,7
28	vekt	94,3	217	84,7	144	20	91,4	64	77,3	34	82,1	46	93,4	74,0	89,1	79,6
22	stole	94,3	217	83,5	142	22	84,3	59	90,9	40	76,8	43	94,7	64,0	92,2	74,1
6	ryke	99,6	229	82,9	141	23	92,9	65	86,4	38	67,9	38	97,4	52,0	95,3	59,3
24	vraker	98,3	226	81,8	139	24	92,9	65	84,1	37	66,1	37	100	50,0	96,9	59,3
4	plattform	94,8	218	79,4	135	25	90,0	63	79,5	35	66,1	37	89,5	66,0	87,5	72,2
1	slør	91,7	211	76,5	130	26	80,0	56	84,1	37	66,1	37	92,1	52,0	82,2	57,4
29	gløder	96,1	221	75,3	128	27	87,1	61	77,3	34	58,9	33	97,4	38,0	92,2	48,1
7	sole	94,8	218	68,8	117	28	81,4	57	79,5	35	44,6	25	92,1	34,0	85,9	35,2
27	distanse	93,0	214	62,9	107	29	77,1	54	54,5	24	51,8	29	92,1	18,0	93,8	27,8
2	bryte	82,6	190	61,2	104	30	68,6	48	59,1	26	53,6	30	77,6	34,0	70,3	48,1
5	sveise	89,6	206	45,3	77	31	51,4	36	40,9	18	41,1	23	65,8	26,0	67,2	24,1

^a rang¹ Den ordformen som forekommer i oppgavestammen, er oppgitt.

Tabell V7.2: Forskjell og signifikansvurderinger: skåre på ordutvalget for Nor&LinMin og Nor&NBest.

Nr	Testord	Forskjell Nor minus LinMin		Forskjell Nor minus NBest	
		%	sign. nivå p =/<	%	sign. nivå p =/<
1	slør	15,3	< 0,0005	11,7	= 0,025
2	bryte	21,4	< 0,0005	14,0	= 0,024
3	syn	6,8	= 0,014	-0,1	ikke sign
4	plattform	15,4	< 0,0005	4,8	ikke sign
5	sveise	44,3	< 0,0005	38,1	< 0,000
6	ryker	16,6	< 0,0005	6,7	= 0,036
7	søle	26,0	< 0,0005	13,4	= 0,008
8	trækker	3,2	= 0,050	0,6	ikke sign
9	vipper	9,0	= 0,001	2,1	ikke sign
10	skyte	0,9	ikke sign	-1,2	ikke sign
11	sprekke	10,6	< 0,0005	5,7	= 0,045
12	snur	12,2	< 0,0005	7,3	= 0,039
13	skritt	6,4	= 0,012	2,7	ikke sign
14	lys	3,5	= 0,014	0,0	
15	nær	3,5	= 0,014	1,4	ikke sign
16	gripe	10,0	< 0,0005	4,3	ikke sign
17	spor	4,0	= 0,035	0,1	ikke sign
18	møter	7,0	= 0,007	2,7	ikke sign
19	pinne	14,4	< 0,0005	3,4	ikke sign
20	brenner	0,2	ikke sign	-0,4	ikke sign
21	verdifullt	2,5	ikke sign	-0,4	ikke sign
22	stole	10,8	= 0,001	10,1	= 0,033
23	ekteskap	2,5	ikke sign	0,7	ikke sign
24	vraker	16,5	< 0,0005	5,4	ikke sign
25	fyr	1,0	ikke sign	-1,3	ikke sign
26	kork	9,3	< 0,0005	0,1	ikke sign
27	distanse	30,1	< 0,0005	15,9	= 0,004
28	vekt	9,6	= 0,003	2,9	ikke sign
29	gløder	20,8	< 0,0005	8,9	= 0,037
30	flammer	9,1	< 0,0005	0,6	ikke sign
31	medalje	5,3	= 0,002	1,4	ikke sign

Tabell V7.3: Antall elever fra ulike elevgrupper med ubesvarte oppgaver: enkeltoppgaver:

Nr	Oppgaver	Nor n=230		NBest n=70	NMmLik n=44	MmBest n=56	LinMin Tot n=170	
		antall	%				antall	%
32	...forteller om sitt syn på krigen	0	0	0	0	0	0	0
33	...noen avslører hvem som tagger ...	0	0	1	0	1	2	1,2
34	Å stole blindt på noen	3	1,3	9	3	9	21	12,4
35	Å synes vennskap er verdifullt	1	0,4	0	0	3	3	1,8
36	At noe kommer fram i lyset	3	1,3	0	3	0	3	1,8
37	.... at de vet hvor de har hverandre	1	0,4	2	2	2	6	3,5
38	...forskjellige måter å se en sak på	1	0,4	0	0	2	2	1,2
39	.. kommet nær et annet	2	0,9	0	1	0	1	0,6
40	...kommer deg i møte i en diskusjon	4	1,7	4	2	3	9	5,3
41	At et samboerforhold sprekker	1	0,4	0	0	1	1	0,6
42	Når noen har felles plattform	6	2,6	3	3	7	13	7,6
43	At ulykken sveiset folk sammen	3	1,3	2	3	6	11	6,5
44	Å bryte ut av ekteskapet	1	0,4	0	0	0	0	0,0
45	.. se på rettighetene ungdom har	1	0,4	1	0	0	1	0,6
46	Å stå for en oppfatning	3	1,3	1	3	7	11	6,5
47	.. grønt lys for loddsalget	0	0,0	1	2	5	8	4,7
48	Når noen snur i en sak	0	0,0	1	2	2	5	2,9
49	At elevene brenner for noe	0	0,0	1	0	0	1	0,6
50	.. står langt fra hverandre	2	0,9	1	1	0	2	1,2
51	.. i fyr og flamme over forslaget	2	0,9	1	1	5	7	4,1
52	...folk ville ha ham ned i søla	2	0,9	0	1	5	6	3,5
53	...har et bestemt synspunkt	0	0,0	0	1	2	3	1,8
54	Å vrake kjæresten	1	0,4	0	0	6	6	3,5
55	At folk trækker på hverandre	0	0,0	0	1	0	1	0,6
56	Å skyte handa i været	1	0,4	1	1	1	3	1,8
57	At noen griper poenget	0	0,0	1	2	5	8	4,7
58	Å vippe noen av pinnen	3	1,3	7	4	11	22	12,9
59	At Kari er på villspor	0	0,0	0	2	4	6	3,5
60	...griper inn i en diskusjon	2	0,9	0	1	6	7	4,1
61	Å understreke noe	2	0,9	0	2	4	6	3,5
62	..bombardere noen med reklame	0	0,0	3	1	5	9	5,3
63	..holder fast på en forklaring	0	0,0	0	1	1	2	1,2
64	Å være på jakt etter noe	0	0,0	0	1	3	4	2,4
65	At det er kork i trafikken	3	1,3	2	4	8	14	8,2
66	...medaljens bakside	6	2,6	9	8	11	28	16,5
67	...et langt skritt i arbeidet sitt	1	0,4	0	2	4	6	3,5
68	Å snu saken på hodet	2	0,9	5	3	7	15	8,8
69	Å få tak i innholdet i en tale	0	0,0	0	2	3	5	2,9
70	Å legge vekt på noe	1	0,4	0	2	4	6	3,5
71	... er i hardt vær	1	0,4	3	3	7	13	7,6
72	...distansere seg fra en person	6	2,6	8	8	15	31	18,2
73	Et tungt argument	2	0,9	2	2	6	10	5,9
74	..et samboerforhold ryker	0	0,0	1	2	8	11	6,5
75	Å stille seg på noens side	0	0,0	1	2	5	8	4,7
76	..glødende interessert i en sak	0	0,0	2	3	4	9	5,3
77	Hvis argumentene er klare	1	0,4	3	6	6	15	8,8
78	.... legge kortene på bordet	1	0,4	2	3	5	10	5,9
79	.. føre folk bak lyset i en sak	2	0,9	3	2	6	11	6,5
80	Å kaste inn et spørsmål	2	0,9	1	2	6	9	5,3
81	..stå sammen i en diskusjon	1	0,4	0	2	3	5	2,9
totalt gjennomsnitt i %			0,3					2,3

Tabell V7.4: Antall elever fra ulike elevgrupper med flere svar på oppgavene: enkeltoppgaver.

Nr	Oppgaver	Nor n=230		NBest n=70	NMmLik n=44	MmBest n=56	LinMin Totalt n= 170	
		antall	%				antall	%
32	...forteller om sitt syn på krigen	4	1,7	1	2	2	5	2,9
33	..noen avslører hvem som tagger ...	0	0,0	0	1	1	2	1,2
34	Å stole blindt på noen	1	0,4	2	0	0	2	1,2
35	Å synes vennskap er verdifullt	0	0,0	1	1	0	2	1,2
36	At noe kommer fram i lyset	1	0,4	0	0	0	0	0,0
37	.... at de vet hvor de har hverandre	1	0,4	3	1	1	5	2,9
38	...forskjellige måter å se en sak på	0	0,0	1	0	1	2	1,2
39	.. kommet nær et annet	0	0,0	1	1	0	2	1,2
40	...kommer deg i møte i en diskusjon	0	0,0	1	2	1	4	2,4
41	At et samboerforhold sprekker	0	0,0	0	0	1	1	0,6
42	Når noen har felles plattform	2	0,9	1	0	0	1	0,6
43	At ulykken sveiset folk sammen	0	0,0	0	1	0	1	0,6
44	Å bryte ut av ekteskapet	0	0,0	1	0	0	1	0,6
45	.. se på rettighetene ungdom har	1	0,4	1	2	1	4	2,4
46	Å stå for en oppfatning	2	0,9	1	0	0	1	0,6
47	.. grønt lys for loddsalget	3	1,3	0	0	1	1	0,6
48	Når noen snur i en sak	1	0,4	1	0	0	1	0,6
49	At elevene brenner for noe	0	0,0	0	0	1	1	0,6
50	.. står langt fra hverandre	3	1,3	1	0	1	2	1,2
51	.. i fyr og flamme over forslaget	3	1,3	2	0	0	2	1,2
52	...folk ville ha ham ned i søla	1	0,4	0	1	0	1	0,6
53	...har et bestemt synspunkt	3	1,3	0	0	0	0	0,0
54	Å vrake kjæresten	0	0,0	0	0	1	1	0,6
55	At folk trækker på hverandre	0	0,0	0	2	2	4	2,4
56	Å skyte handa i været	0	0,0	1	1	0	2	1,2
57	At noen griper poenget	0	0,0	0	0	2	2	1,2
58	Å vippe noen av pinnen	0	0,0	0	0	0	0	0,0
59	At Kari er på villspor	1	0,4	2	1	1	4	2,4
60	...griper inn i en diskusjon	1	0,4	2	0	0	2	1,2
61	Å understreke noe	0	0,0	0	0	0	0	0,0
62	..bombardere noen med reklame	0	0,0	0	0	2	2	1,2
63	..holder fast på en forklaring	0	0,0	1	0	0	1	0,6
64	Å være på jakt etter noe	3	1,3	0	0	0	0	0,0
65	At det er kork i trafikken	0	0,0	0	1	0	1	0,6
66	...medaljens bakside	2	0,9	2	2	1	5	2,9
67	...et langt skritt i arbeidet sitt	1	0,4	1	0	0	1	0,6
68	Å snu saken på hodet	3	1,3	0	1	0	1	0,6
69	Å få tak i innholdet i en tale	0	0,0	0	0	1	1	0,6
70	Å legge vekt på noe	2	0,9	0	2	3	5	2,9
71	... er i hardt vær	0	0,0	1	0	0	1	0,6
72	...distansere seg fra en person	4	1,7	0	0	0	0	0,0
73	Et tungt argument	1	0,4	2	0	2	4	2,4
74	..et samboerforhold ryker	0	0,0	0	0	0	0	0,0
75	Å stille seg på noens side	0	0,0	0	1	0	1	0,6
76	..glødende interessert i en sak	0	0,0	0	0	0	0	0,0
77	Hvis argumentene er klare	0	0,0	0	1	1	2	1,2
78	.... legge kortene på bordet	0	0,0	0	0	0	0	0,0
79	.. føre folk bak lyset i en sak	1	0,4	3	2	0	5	2,9
80	Å kaste inn et spørsmål	0	0,0	1	0	0	1	0,6
81	..stå sammen i en diskusjon	1	0,4	0	1	0	1	0,6
totalt gjennomsnitt i %			0,2					0,5

Tabell V7.5: Resultater på oppgavene i metaforutvalget: elever med norsk som morsmål inndelt i tre grupper etter skåre.

Nr	Oppgaver	Nor		NorHøy n = 86		NorMel n = 78		NorLav n = 66	
		%	r	%	r	%	r	%	r
33	...avslører hvem som tagger ...	100	1	100	1	100	1	100	1
41	At et samboerforhold sprekker	99,6	2	100	1	100	1	98,5	2
54	Å vrake kjæresten	99,6	2	100	1	100	1	98,5	2
55	At folk trækker på hverandre	99,6	2	100	1	100	1	98,5	2
62	Å bombardere noen med reklame	99,1	5	100	1	100	1	97,0	5
35	Å synes vennskap er verdifullt	98,7	6	100	1	100	1	95,5	6
76	Å være glødende interessert i en sak	98,7	7	100	1	100	1	93,9	10
59	At Kari er på villspor	98,3	8	100	1	100	1	93,9	10
63	At noen holder fast på en forklaring	98,3	8	100	1	100	1	93,9	10
49	At elevene brenner for noe	97,8	10	100	1	100	1	92,4	13
56	Å skyte handa i været	97,8	10	100	1	100	1	92,4	13
74	Hvis et samboerforhold ryker	97,8	10	98,8	23	98,7	15	95,5	6
75	Å stille seg på noens side	97,4	13	98,8	23	100	1	92,4	13
38	... forskjellige måter å se en sak på	97,0	14	98,8	23	96,2	20	95,5	6
52	Karl følte at folk ville ha ham ned i søla	97,0	14	100	1	98,7	15	90,9	16
39	...kommet nær et annet	96,1	16	98,8	23	98,7	15	89,4	17
78	... måtte legge kortene på bordet	95,7	17	98,8	23	100	1	86,4	20
57	At noen griper poenget	95,2	18	98,8	23	91,0	33	95,5	6
81	Å stå sammen i en diskusjon	95,2	18	98,8	23	97,4	18	87,9	19
69	Å få tak i innholdet i en tale	94,8	20	100	1	93,6	27	89,4	17
43	At ulykken sveiset folk sammen	94,3	21	98,8	23	100	1	81,8	26
44	Å bryte ut av ekteskapet	94,3	21	100	1	94,9	24	84,8	21
61	Å understreke noe	94,3	21	100	1	96,2	20	84,8	21
71	...Arbeiderpartiet er i hardt vær	93,9	24	100	1	96,2	20	83,3	25
67	...noen har tatt et langt skritt i arbeidet..	93,5	25	98,8	23	94,9	24	84,8	21
80	Å kaste inn et spørsmål	92,6	26	98,8	23	92,3	30	84,8	21
53	At en lærer har et bestemt synspunkt	92,2	27	100	1	96,2	20	77,3	29
45	... se på rettighetene ungdom har	91,3	28	100	1	93,6	27	77,3	29
64	Å være på jakt etter noe	90,9	29	97,7	37	92,3	30	80,3	27
48	Når noen snur i en sak	90,0	30	100	1	97,4	18	68,2	36
65	At det er kork i trafikken	90,0	30	97,7	37	91,0	33	78,8	28
77	Hvis argumentene er klare	89,6	32	98,8	23	91,0	33	75,8	31
79	Å føre folk bak lyset i en sak	89,6	32	98,8	23	93,6	27	72,7	33
42	Når noen har felles plattform	88,3	34	98,8	23	91,0	33	71,2	34
60	At læreren griper inn i en diskusjon	87,0	35	100	1	82,1	40	75,8	31
70	Å legge vekt på noe	87,0	35	100	1	88,5	37	68,2	36
50	At to personer står langt fra hverandre	86,5	37	98,8	23	94,9	24	60,6	40
47	At skolen gir grønt lys for loddsalget	85,7	38	96,5	39	92,3	30	63,6	38
58	Å vippe noen av pinnen	83,0	38	95,3	41	79,5	42	71,2	34
32	...forteller om sitt syn på krigen	82,6	40	100	1	84,6	39	57,6	41
72	Å ville distansere seg fra en person	81,7	41	91,9	44	87,2	38	62,1	39
37	.... de vet hvor de har hverandre	78,7	42	95,3	41	80,8	41	54,5	43
36	At noe kommer fram i lyset	77,8	43	96,5	39	79,5	42	51,5	44
51	At Per er i fyr og flamme over forslaget	71,7	44	84,9	47	70,5	44	56,1	42
46	Å stå for en oppfatning	65,2	45	88,4	46	70,5	44	28,8	48
34	Å stole blindt på noen	64,8	46	93,0	43	64,1	46	28,8	48
66	Når vi snakker om medaljens bakside	60,4	47	89,5	45	53,8	47	30,3	47
68	Å snu saken på hodet	57,8	48	76,7	49	47,4	49	45,5	45
73	Et tungt argument	56,1	49	72,1	50	53,8	47	37,9	46
40	... kommer deg i møte i en diskusjon	55,2	50	84,9	47	46,2	50	27,3	50

Tabell V7.6: Resultater på oppgavene i metaforutvalget: Nor og kompetansegrupper

Nr	Oppgaver	Nor n=230		LinMin n=170		NBest n=70		NMmLik n=44		MmBest n=56	
		% rett	r	% rett	r	% rett	r	% rett	r	% rett	r
32	...forteller om sitt syn på krigen	82,6	40	46,5	43	60,0	39	29,5	46	42,9	38
33	...avslører hvem som tagger ...	100	1	90,6	5	92,9	8	93,2	2	85,7	1
34	Å stole blindt på noen	64,8	46	18,2	50	27,1	50	13,6	50	10,7	50
35	Å synes vennskap er verdifullt	98,7	6	93,5	1	98,6	1	95,5	1	85,7	1
36	At noe kommer fram i lyset	77,8	43	43,5	44	54,3	43	34,1	44	37,5	44
37	.... de vet hvor de har hverandre	78,7	42	52,4	39	62,9	38	50,0	36	41,1	40
38	... forskjellige måter å se en sak på	97,0	14	80,6	14	90,0	12	77,3	18	71,4	14
39	...kommet nær et annet	96,1	16	78,2	18	81,4	25	75,0	21	76,8	9
40	... kommer deg i møte i en diskusjon	55,2	50	29,4	48	28,6	48	18,2	49	39,3	43
41	At et samboerforhold sprekker	99,6	2	91,8	3	95,7	3	93,2	2	85,7	1
42	Når noen har felles plattform	88,3	34	60,0	31	68,6	34	63,6	27	46,4	34
43	At ulykken sveiset folk sammen	94,3	21	54,7	35	64,3	36	47,7	39	48,2	34
44	Å bryte ut av ekteskapet	94,3	21	91,2	4	95,7	3	93,2	2	83,9	5
45	... se på rettighetene ungdom har	91,3	28	74,1	24	80,0	27	63,6	27	75,0	11
46	Å stå for en oppfatning	65,2	45	36,5	46	47,1	45	22,7	48	33,9	47
47	At skolen gir grønt lys for loddsalget	85,7	38	58,2	32	70,0	31	54,5	34	46,4	34
48	Når noen snur i en sak	90,0	30	50,6	40	60,0	39	34,1	44	51,8	31
49	At elevene brenner for noe	97,8	10	77,6	20	82,9	21	79,5	17	69,6	19
50	At to personer står langt fra hverandre	86,5	37	55,9	34	60,0	39	50,0	36	55,4	29
51	At Per er i fyr og flamme over forslaget	71,7	44	35,9	47	41,4	47	36,4	43	28,6	48
52	Karl følte at folk ville ha ham ned i sola	97,0	14	80,6	14	90,0	12	81,8	15	67,9	23
53	At en lærer har et bestemt synspunkt	92,2	27	75,9	21	84,3	19	70,5	23	69,6	19
54	Å vrake kjæresten	99,6	2	87,1	8	95,7	3	93,2	2	71,4	14
55	At folk trækker på hverandre	99,6	2	92,4	2	98,6	1	90,9	7	85,7	1
56	Å skyte handa i været	97,8	10	81,8	13	88,6	16	84,1	14	71,4	14
57	At noen griper poenget	95,2	18	75,3	22	87,1	17	81,8	15	55,4	29
58	Å vippe noen av pinnen	83,0	38	50,0	41	55,7	42	52,3	35	41,1	40
59	At Kari er på villspor	98,3	8	67,6	28	82,9	21	56,8	31	57,1	27
60	At læreren griper inn i en diskusjon	87,0	35	72,9	25	75,7	28	72,7	22	69,6	19
61	Å understreke noe	94,3	21	72,4	26	81,4	25	65,9	25	66,1	24
62	Å bombardere noen med reklame	99,1	5	78,2	18	85,7	18	77,3	18	69,6	19
63	At noen holder fast på en forklaring	98,3	8	85,3	11	90,0	12	90,9	7	75,0	11
64	Å være på jakt etter noe	90,9	29	78,8	17	90,0	12	86,4	12	58,9	26
65	At det er kork i trafikken	90,0	30	54,1	37	72,9	28	38,6	42	42,9	38
66	Når vi snakker om medaljens bakside	60,4	47	24,7	49	28,6	48	25,0	47	19,6	49
67	...noen har tatt et langt skritt i arbeidet..	93,5	25	85,9	9	91,4	11	88,6	9	76,8	9
68	Å snu saken på hodet	57,8	48	42,9	45	47,1	45	45,5	40	35,7	46
69	Å få tak i innholdet i en tale	94,8	20	87,6	7	92,9	8	88,6	9	80,4	7
70	Å legge vekt på noe	87,0	35	65,9	29	71,4	30	61,4	29	62,5	25
71	...Arbeiderpartiet er i hardt vær	93,9	24	62,4	30	70,0	31	56,8	31	57,1	27
72	Å ville distansere seg fra en person	81,7	41	54,7	35	68,6	34	50,0	36	41,1	40
73	Et tungt argument	56,1	49	54,1	37	51,4	44	61,4	29	51,8	31
74	Hvis et samboerforhold ryker	97,8	10	85,9	9	95,7	3	88,6	9	71,4	14
75	Å stille seg på noens side	97,4	13	84,7	12	92,9	8	86,4	12	73,2	13
76	Å være glødende interessert i en sak	98,7	7	90,0	6	94,3	7	93,2	2	82,1	6
77	Hvis argumentene er klare	89,6	32	58,2	32	70,0	31	56,8	31	44,6	37
78	... måtte legge kortene på bordet	95,7	17	69,4	27	84,3	19	68,2	24	51,8	31
79	Å føre folk bak lyset i en sak	89,6	32	50,0	41	64,3	36	43,2	41	37,5	44
80	Å kaste inn et spørsmål	92,6	26	80,0	16	82,9	21	77,3	18	78,6	8
81	Å stå sammen i en diskusjon	95,2	18	74,7	23	82,9	21	65,9	25	71,4	14

Tabell V7.7: Resultater på oppgavene i metaforutvalget: Nor og prestasjonsgrupper.

Nr	Oppgaver	Nor n = 230		Variant Metaforskåre				Variant Ordsåre			
		% rett	r	MetHøy n=64		MetLav n=54		OrdHøy n=76		OrdLav n=50	
				% rett	r	% rett	r	% rett	r	% rett	r
32	...forteller om sitt syn på krigen	82,6	40	78,1	38	24,1	38	60,5	43	26,0	39
33	...noen avslører hvem som tagger ...	100	1	96,9	14	77,8	3	98,7	1	74,0	6
34	Å stole blindt på noen	64,8	46	37,5	50	0,0	50	31,6	49	4,0	50
35	Å synes vennskap er verdifullt	98,7	6	98,4	4	81,5	1	98,7	1	84,0	1
36	At noe kommer fram i lyset	77,8	43	81,3	36	9,3	48	64,5	41	18,0	44
37	..... at de vet hvor de har hverandre	78,7	42	73,4	43	29,6	31	64,5	41	38,0	30
38	...forskjellige måter å se en sak på	97,0	14	98,4	4	64,8	9	90,8	17	64,0	11
39	.. kommet nær et annet	96,1	16	95,3	21	53,7	17	92,1	13	50,0	27
40	...kommer deg i møte i en diskusjon	55,2	50	40,6	49	24,1	38	28,9	50	28,0	37
41	At et samboerforhold sprekker	99,6	2	100,0	1	77,8	3	98,7	1	76,0	4
42	Når noen har felles plattform	88,3	34	82,8	34	38,9	28	69,7	37	52,0	23
43	At ulykken sveiset folk sammen	94,3	21	89,1	29	18,5	41	80,3	29	14,0	47
44	Å bryte ut av ekteskapet	94,3	21	96,9	14	77,8	3	96,1	6	80,0	3
45	.. se på rettighetene ungdom har	91,3	28	95,3	21	50,0	20	84,2	26	54,0	22
46	Å stå for en oppfatning	65,2	45	56,3	46	14,8	46	48,7	46	16,0	45
47	.. grønt lys for loddsalget	85,7	38	76,6	41	29,6	31	73,7	34	34,0	33
48	Når noen snur i en sak	90,0	30	78,1	38	27,8	33	67,1	39	24,0	40
49	At elevene brenner for noe	97,8	10	100,0	1	35,2	29	94,7	10	48,0	28
50	.. står langt fra hverandre	86,5	37	75,0	42	40,7	27	67,1	39	40,0	29
51	.. i fyr og flamme over forslaget	71,7	44	56,3	47	11,1	47	47,4	47	14,0	47
52	...folk ville ha ham ned i sola	97,0	14	96,9	14	51,9	19	90,8	18	56,0	19
53	...har et bestemt synspunkt	92,2	27	96,9	14	53,7	17	86,8	24	60,0	17
54	Å vrake kjæresten	99,6	2	98,4	4	63,0	10	98,7	1	62,0	13
55	At folk trækker på hverandre	99,6	2	98,4	4	79,6	2	94,7	10	82,0	2
56	Å skyte handa i været	97,8	10	92,2	25	57,4	14	90,8	18	66,0	10
57	At noen griper poenget	95,2	18	98,4	4	35,2	29	97,4	5	36,0	32
58	Å vippe noen av pinnen	83,0	38	78,1	38	18,5	41	71,1	35	20,0	43
59	At Kari er på villspor	98,3	8	98,4	4	25,9	35	90,8	18	32,0	35
60	...griper inn i en diskusjon	87,0	35	89,1	29	46,3	22	78,9	31	52,0	23
61	Å understreke noe	94,3	21	93,8	23	44,4	24	86,8	24	52,0	23
62	..bombardere noen med reklame	99,1	5	100,0	1	44,4	24	93,4	13	56,0	19
63	..holder fast på en forklaring	98,3	8	96,9	14	63,0	10	96,1	6	62,0	13
64	Å være på jakt etter noe	90,9	29	92,2	25	57,4	14	86,8	23	62,0	13
65	At det er kork i trafikken	90,0	30	85,9	32	25,9	35	80,3	29	22,0	41
66	...medaljens bakside	60,4	47	45,3	48	7,4	48	39,5	48	6,0	49
67	...et langt skritt i arbeidet sitt	93,5	25	98,4	4	68,5	8	89,5	21	76,0	4
68	Å snu saken på hodet	57,8	48	57,8	44	16,7	44	56,6	44	18,0	44
69	Å få tak i innholdet i en tale	94,8	20	93,8	23	70,4	7	92,1	13	74,0	6
70	Å legge vekt på noe	87,0	35	81,3	36	42,6	26	76,3	32	52,0	23
71	... er i hardt vær	93,9	24	96,9	14	18,5	41	81,6	28	28,0	37
72	...distansere seg fra en person	81,7	41	85,9	32	27,8	33	69,7	37	34,0	33
73	Et tungt argument	56,1	49	57,8	44	46,3	22	51,3	45	56,0	19
74	...et samboerforhold ryker	97,8	10	98,4	4	61,1	12	96,1	6	62,0	13
75	Å stille seg på noens side	97,4	13	98,4	4	55,6	16	94,7	10	58,0	18
76	..glødende interessert i en sak	98,7	7	98,4	4	74,1	6	96,1	6	74,0	6
77	Hvis argumentene er klare	89,6	32	89,1	29	22,2	40	76,3	32	32,0	35
78	.... legge kortene på bordet	95,7	17	96,9	14	25,9	35	92,1	13	38,0	30
79	.. føre folk bak lyset i en sak	89,6	32	82,8	34	16,7	44	71,1	35	22,0	41
80	Å kaste inn et spørsmål	92,6	26	92,2	25	59,3	13	89,5	21	64,0	11
81	..stå sammen i en diskusjon	95,2	18	92,2	25	50,0	20	84,2	26	68,0	9
metaforutvalget totalt		88,4		85,5		42,3		79,2		46,4	

Tabell V7.8: Rang og rettsvarsprosent på oppgaver som inkluderer de syv letteste hos ulike grupper, sortert etter LinMin

Nr	Oppgavestamme	Nor		LinMin		NBest		NMmLik		MmBest		MetHøy		MetLav		OrdHøy		OrdLav	
		%	r	%	r	%	r	%	r	%	r	%	r	%	r	%	r	%	r
35	vennskap er verdifullt	98,7	6	93,5	1	98,6	1	95,5	1	85,7	1	98,4	4	81,5	1	98,7	1	84,0	1
55	..trækker på hverandre	99,6	2	92,4	2	98,6	1	90,9	7	85,7	1	98,4	4	79,6	2	94,7	10	82,0	2
41	.. sprekker ..	99,6	2	91,8	3	95,7	3	93,2	2	85,7	1	100,0	1	77,8	3	98,7	1	76,0	4
44	..bryte ut av	94,3	21	91,2	4	95,7	3	93,2	2	83,9	5	96,9	14	77,8	3	96,1	6	80,0	3
33	..avslører ..	100	1	90,6	5	92,9	8	93,2	2	85,7	1	96,9	14	77,8	3	98,7	1	74,0	6
76	..glødende interessert	98,7	7	90,0	6	94,3	7	93,2	2	82,1	6	98,4	4	74,1	6	96,1	6	74,0	6
69	..få tak i innholdet	94,8	20	87,6	7	92,9	8	88,6	9	80,4	7	93,8	23	70,4	7	92,1	13	74,0	6
54	..vrake kjæresten	99,6	2	87,1	8	95,7	3	93,2	2	71,4	14	98,4	4	63,0	10	98,7	1	62,0	13
67	..tatt et langt skritt	93,5	25	85,9	9	91,4	11	88,6	9	76,8	9	98,4	4	68,5	8	89,5	21	76,0	4
74	.. ryker,	97,8	10	85,9	9	95,7	3	88,6	9	71,4	14	98,4	4	61,1	12	96,1	6	62,0	13
63	..holder fast på	98,3	8	85,3	11	90,0	12	90,9	7	75,0	11	96,9	14	63,0	10	96,1	6	62,0	13
75	..på noens side	97,4	13	84,7	12	92,9	8	86,4	12	73,2	13	98,4	4	55,6	16	94,7	10	58,0	18
56	..skytte handa i været	97,8	10	81,8	13	88,6	16	84,1	14	71,4	14	92,2	25	57,4	14	90,8	18	66,0	10
38	.. å se en sak på	97,0	14	80,6	14	90,0	12	77,3	18	71,4	14	98,4	4	64,8	9	90,8	17	64,0	11
52	..ha ham ned i søla	97,0	14	80,6	14	90,0	12	81,8	15	67,9	23	96,9	14	51,9	19	90,8	18	56,0	19
80	..kaste inn et spørsmål	92,6	26	80,0	16	82,9	21	77,3	18	78,6	8	92,2	25	59,3	13	89,5	21	64,0	11
64	..på jakt etter noe,	90,9	29	78,8	17	90,0	12	86,4	12	58,9	26	92,2	25	57,4	14	86,8	23	62,0	13
39	..kommet nær	96,1	16	78,2	18	81,4	25	75,0	21	76,8	9	95,3	21	53,7	17	92,1	13	50,0	27
62	...bombardere noen	99,1	5	78,2	18	85,7	18	77,3	18	69,6	19	100,0	1	44,4	24	93,4	13	56,0	19
49	..brenner for noe	97,8	10	77,6	20	82,9	21	79,5	17	69,6	19	100,0	1	35,2	29	94,7	10	48,0	28
53	et bestemt synspunkt	92,2	27	75,9	21	84,3	19	70,5	23	69,6	19	96,9	14	53,7	17	86,8	24	60,0	17
57	noen griper poenget,	95,2	18	75,3	22	87,1	17	81,8	15	55,4	29	98,4	4	35,2	29	97,4	5	36,0	32
59	At Kari er på villspor	98,3	8	67,6	28	82,9	21	56,8	31	57,1	27	98,4	4	25,9	35	90,8	18	32,0	35

Tabell V7.9: Rang og rettsvarsprosent på oppgaver som inkluderer de syv vanskeligste hos ulike grupper, sortert etter LinMin

Nr	Oppgavestamme	Nor		LinMin		NBest		NMmLik		MmBest		MetHøy		MetLav		OrdHøy		OrdLav	
		%	r	%	r	%	r	%	r	%	r	%	r	%	r	%	r	%	r
43	...sveiset .. sammen	94,3	21	54,7	35	64,3	36	47,7	39	48,2	34	89,1	29	18,5	41	80,3	29	14,0	47
72	...distansere seg fra ..	81,7	41	54,7	35	68,6	34	50,0	36	41,1	40	85,9	32	27,8	33	69,7	37	34,0	33
73	.. tungt argument	56,1	49	54,1	37	51,4	44	61,4	29	51,8	31	57,8	44	46,3	22	51,3	45	56,0	41
65	...kork i trafikken	90,0	30	54,1	37	72,9	28	38,6	42	42,9	38	85,9	32	25,9	35	80,3	29	22,0	41
37	hvor de har hverandre	78,7	42	52,4	39	62,9	38	50,0	36	41,1	40	73,4	43	29,6	31	64,5	41	38,0	30
48	..snur i en sak,	90,0	30	50,6	40	60,0	39	34,1	44	51,8	31	78,1	38	27,8	33	67,1	39	24,0	40
58	.. vippe .. av pinnen	83,0	38	50,0	41	55,7	42	52,3	35	41,1	40	78,1	38	18,5	41	71,1	35	20,0	43
79	.. føre folk bak lyset..	89,6	32	50,0	41	64,3	36	43,2	41	37,5	44	82,8	34	16,7	44	71,1	35	22,0	41
32	.. sitt syn på krigen	82,6	40	46,5	43	60,0	39	29,5	46	42,9	38	78,1	38	24,1	38	60,5	43	26,0	39
36	..kommer fram i lyset	77,8	43	43,5	44	54,3	43	34,1	44	37,5	44	81,3	36	9,3	48	64,5	41	18,0	44
68	..snu saken på hodet	57,8	48	42,9	45	47,1	45	45,5	40	35,7	46	57,8	44	16,7	44	56,6	44	18,0	44
46	..stå for en oppfatning	65,2	45	36,5	46	47,1	45	22,7	48	33,9	47	56,3	46	14,8	46	48,7	46	16,0	46
51	..i fyr og flamme..	71,7	44	35,9	47	41,4	47	36,4	43	28,6	48	56,3	47	11,1	47	47,4	47	14,0	47
40	..kommer ... i mote ..	55,2	50	29,4	48	28,6	48	18,2	49	39,3	43	40,6	49	24,1	38	28,9	50	28,0	37
66	.. medaljens bakside	60,4	47	24,7	49	28,6	48	25,0	47	19,6	49	45,3	48	7,4	48	39,5	48	6,0	49
34	..stole blindt på..	64,8	46	18,2	50	27,1	50	13,6	50	10,7	50	37,5	50	0,0	50	31,6	49	4,0	50

Tabell V7.10: Resultater på oppgaver i metaforutvalget: utvalgte språkgrupper.

Nr	Oppgaver	Nor	LinMin	urdtot	vietet	tyrtot	UrNBest	UrNMMLik	UrMmBest
		n=230	n=170	n=61	n=12	n=16	n=21	n=17	n=23
32	...forteller om sitt syn på krigen	82,6	46,5	45,9	33,3	43,8	52,4	35,3	47,8
33	...avslører hvem som tagger ...	100	90,6	93,4	91,7	93,8	100	94,1	87,0
34	Å stole blindt på noen	64,8	18,2	14,8	16,7	12,5	33,3	5,9	4,3
35	Å synes vennskap er verdifullt	98,7	93,5	91,8	100	100	100	94,1	82,6
36	At noe kommer fram i lyset	77,8	43,5	36,1	41,7	37,5	38,1	35,3	34,8
37	..... hvor de har hverandre	78,7	52,4	47,5	50,0	37,5	57,1	52,9	34,8
38	...forskjellige måter å se en sak på	97,0	80,6	78,7	83,3	68,8	95,2	82,4	60,9
39	.. kommet nær et annet	96,1	78,2	80,3	75,0	81,3	76,2	82,4	82,6
40	...kommer deg i møte...	55,2	29,4	29,5	8,3	18,8	33,3	17,6	34,8
41	At et samboerforhold sprekker	99,6	91,8	91,8	91,7	87,5	100	88,2	87,0
42	Når noen har felles plattform	88,3	60,0	45,9	83,3	75,0	57,1	47,1	34,8
43	At ulykken sveiset folk sammen	94,3	54,7	55,7	33,3	50,0	61,9	47,1	56,5
44	Å bryte ut av ekteskapet	94,3	91,2	95,1	91,7	93,8	100	94,1	91,3
45	.. se på rettighetene ungdom har	91,3	74,1	77,0	58,3	68,8	95,2	70,6	65,2
46	Å stå for en oppfatning	65,2	36,5	27,9	25,0	50,0	47,6	11,8	21,7
47	.. grønt lys for loddsalget	85,7	58,2	57,4	41,7	43,8	76,2	47,1	47,8
48	Når noen snur i en sak	90,0	50,6	60,7	41,7	31,3	71,4	52,9	56,5
49	At elevene brenner for noe	97,8	77,6	73,8	75,0	87,5	81,0	76,5	65,2
50	.. står langt fra hverandre	86,5	55,9	54,1	50,0	50,0	57,1	52,9	52,2
51	.. i fyr og flamme over forslaget	71,7	35,9	31,1	50,0	31,3	42,9	35,3	17,4
52	...folk ville ha ham ned i søla	97,0	80,6	83,6	91,7	81,3	85,7	94,1	73,9
53	...har et bestemt synspunkt	92,2	75,9	72,1	75,0	68,8	76,2	58,8	78,3
54	Å vrake kjæresten	99,6	87,1	85,2	100	81,3	95,2	94,1	69,6
55	At folk trækker på hverandre	99,6	92,4	93,4	91,7	81,3	100	82,4	95,7
56	Å skyte handa i været	97,8	81,8	75,4	91,7	75,0	81,0	82,4	65,2
57	At noen griper poenget	95,2	75,3	75,4	83,3	75,0	90,5	82,4	56,5
58	Å vippe noen av pinnen	83,0	50,0	47,5	33,3	50,0	61,9	47,1	34,8
59	At Kari er på villspor	98,3	67,6	67,2	58,3	62,5	85,7	58,8	56,5
60	...griper inn i en diskusjon	87,0	72,9	72,1	75,0	62,5	76,2	76,5	65,2
61	Å understreke noe	94,3	72,4	70,5	66,7	68,8	81,0	52,9	73,9
62	..bombardere noen med reklame	99,1	78,2	72,1	75,0	81,3	71,4	82,4	65,2
63	..holder fast på en forklaring	98,3	85,3	91,8	83,3	87,5	95,2	94,1	87,0
64	Å være på jakt etter noe	90,9	78,8	77,0	91,7	87,5	85,7	88,2	60,9
65	At det er kork i trafikken	90,0	54,1	49,2	58,3	62,5	71,4	35,3	39,1
66	...medajens bakside	60,4	24,7	21,3	25,0	18,8	38,1	17,6	8,7
67	...et langt skritt i arbeidet sitt	93,5	85,9	95,1	83,3	81,3	95,2	94,1	95,7
68	Å snu saken på hodet	57,8	42,9	39,3	33,3	50,0	47,6	35,3	34,8
69	Å få tak i innholdet i en tale	94,8	87,6	90,2	75,0	81,3	90,5	88,2	91,3
70	Å legge vekt på noe	87,0	65,9	63,9	66,7	75,0	66,7	47,1	73,9
71	... er i hardt vær	93,9	62,4	54,1	50,0	56,3	61,9	47,1	52,2
72	...distansere seg fra en person	81,7	54,7	47,5	75,0	56,3	61,9	41,2	39,1
73	Et tungt argument	56,1	54,1	63,9	50,0	68,8	57,1	76,5	60,9
74	..et samboerforhold ryker	97,8	85,9	83,6	91,7	87,5	95,2	88,2	69,6
75	Å stille seg på noens side	97,4	84,7	86,9	83,3	75,0	95,2	94,1	73,9
76	..glødende interessert i en sak	98,7	90,0	95,1	83,3	75,0	95,2	94,1	95,7
77	Hvis argumentene er klare	89,6	58,2	54,1	66,7	18,8	66,7	58,8	39,1
78	.... legge kortene på bordet	95,7	69,4	60,7	58,3	68,8	71,4	58,8	52,2
79	.. føre folk bak lyset i en sak	89,6	50,0	44,3	41,7	37,5	57,1	41,2	34,8
80	Å kaste inn et spørsmål	92,6	80,0	78,7	83,3	62,5	81,0	70,6	82,6
81	..stå sammen i en diskusjon	95,2	74,7	73,8	50,0	81,3	81,0	58,8	78,3

Tabell V7.11: Nivåer på de 13 letteste oppgavene for MetHøy-gruppen.

Resultater			nr	Variabel →	Om- fang & Ord- klasse	Struk- tur	Frekvens		Tema	Nær- het	Bilde
n=64 % rett	r	Nor % rett		Oppgavestamme ↓			Meta- for	Total & Inventar			
100	1	99,6	41	...samboerforhold sprekker	oV	Nøy	L	M	Ung	Best	Ja
100	1	99,1	62	..bombardere ..med reklame	oV	Nøy	L	L	Ung	Best	Ja
100	1	97,8	49	...elevene brenner for noe	oVp	Nøy	M	H	Ung	Best	Ja
98,4	4	98,7	35	...vennskap er verdifullt	oA	komp	H	H	Ung	Ubest	Nei
98,4	4	99,6	55	...trækker på hverandre	oV	Nøy	M	M	Ung	Best	Ja
98,4	4	98,7	76	...glødende interessert...	oA	Nøy	L	L	ID	Ubest	Nei
98,4	4	93,5	67	...et langt skritt i arbeidet	UTT	komp	L	M	Vok	Best	Nei
98,4	4	97,0	38	...måter å se en sak på	oV	komp	HH	HH	Vok	Ubest	Nei
98,4	4	99,6	54	...vrake kjæresten	oV	Nøy	M	M	Ung	Ubest	Ja
98,4	4	97,8	74	...et samboerforhold ryker	oV	Nøy	M	M	Ung	Best	Ja
98,4	4	97,4	75	Å stille seg på noens side	UTT	komp	LL	HH	ID	Ubest	ID
98,4	4	95,2	57	...griper poenget	oV	Nøy	H	H	ID	ID	Nei
98,4	4	98,3	59	...Kari er på villspor	UTT	Nøy	LL	LL	ID	Best	Nei

Tabell V7.12: Nivåer på de syv vanskeligste oppgavene: MetHøy-gruppen.

Resultater n=64			nr	Variabel →	Om- fang & Ord- klasse	Struk- tur	Frekvens		Tema	Nær- het	Bilde
% rett	r	Nor		Oppgavestamme ↓			Meta- for	Total & Inventar			
57,8	44	57,8	68	Å snu saken på hodet	UTT	nøy	M	H	vok	Ubest	ID
57,8	44	56,1	73	Et tungt argument	oA	nøy	HH	HH	vok	Ubest	nøy
56,3	47	65,2	46	Å stå for en oppfatning	oVp	nøy	HH	HH	vok	Ubest	nøy
56,3	46	71,7	51	..i fyr og flamme	UTT	komp	LL	M	ID	Best	ID
45,3	48	60,4	66	..medaljens bakside..	UTT	komp	L	M	vok	Best	ID
40,6	49	55,2	40	... kommer i møte ...	UTT	komp	LL	HH	vok	ID	ID
37,5	50	64,8	34	Å stole blindt på noen	UTT	nøy	LL	M	vok	Ubest	nøy

Tabell V7.13: Nivåene på de syv vanskeligste oppgavene: MetLav-gruppen.

Resultater n=54			nr	Variabel →	Om- fang & Ord- klasse	Struk- tur	Frekvens		Tema	Nær- het	Bilde
% rett	r	Nor		Oppgavestamme ↓			Meta- for	Total & Inventar			
16,7	44	57,8	68	Å snu saken på hodet	UTT	nøy	M	H	vok	Ubest	ID
16,7	44	89,6	79	Å føre folk bak lyset	UTT	nøy	L	HH	ID	Ubest	ID
14,8	46	65,2	46	Å stå for en oppfatning	oVp	nøy	HH	HH	vok	Ubest	nøy
11,1	47	71,7	51	i fyr og flamme	UTT	komp	LL	M	ID	Best	ID
9,3	48	77,8	36	kommer fram i lyset	UTT	nøy	L	HH	ID	ID	ID
7,4	48	60,4	66	medaljens bakside	UTT	komp	L	M	vok	Best	ID
0,0	50	64,8	34	Å stole blindt på noe	UTT	nøy	LL	M	vok	Ubest	nøy

Tabell V7.14: Signifikante forskjeller mellom oppgavenes rettsvarprosjenter: Nor og prestasjonsgruppene, variant ordutvalget.

Nr	Nor/LinMIn			Nor/OrdHøy			OrdHøy/OrdMel			OrdMel/OrdLav			OrdHøy/OrdLav		
	Sig. ²	Forskj	St.a	Sig.	Forskj	St.a	Sig.	Forskj	St.a	Sig.	Forskj	St.a	Sig.	Forskj	St.a
32	0,000	0,36	0,05	0,001	0,22	0,06	0,115	0,15	0,09	0,051	0,19	0,10	0,000	0,35	0,08
33	0,000	0,09	0,02	0,321	0,01	0,01	0,351	0,03	0,03	0,003	0,21	0,07	0,000	0,25	0,06
34	0,000	0,47	0,04	0,000	0,33	0,06	0,006	0,20	0,07	0,192	0,07	0,06	0,000	0,28	0,06
35	0,012	0,05	0,02	0,994	0,00	0,02	0,351	0,03	0,03	0,065	0,11	0,06	0,009	0,15	0,05
36	0,000	0,34	0,05	0,033	0,13	0,06	0,003	0,28	0,09	0,048	0,18	0,09	0,000	0,46	0,08
37	0,000	0,26	0,05	0,023	0,14	0,06	0,079	0,17	0,09	0,348	0,10	0,10	0,004	0,26	0,09
38	0,000	0,16	0,03	0,084	0,06	0,04	0,189	0,09	0,07	0,052	0,18	0,09	0,001	0,27	0,08
39	0,000	0,18	0,03	0,240	0,04	0,03	0,349	0,06	0,06	0,000	0,36	0,09	0,000	0,42	0,08
40	0,000	0,26	0,05	0,000	0,26	0,06	0,746	-0,03	0,09	0,691	0,04	0,10	0,909	0,01	0,08
41	0,000	0,08	0,02	0,527	0,01	0,01	0,717	0,01	0,03	0,001	0,22	0,07	0,001	0,23	0,06
42	0,000	0,28	0,04	0,002	0,19	0,06	0,063	0,17	0,09	0,979	0,00	0,10	0,049	0,18	0,09
43	0,000	0,40	0,04	0,005	0,14	0,05	0,010	0,23	0,09	0,000	0,43	0,09	0,000	0,66	0,07
44	0,310	0,03	0,03	0,437	-0,02	0,03	0,878	0,01	0,04	0,021	0,15	0,07	0,011	0,16	0,06
45	0,000	0,17	0,04	0,126	0,07	0,05	0,533	0,05	0,07	0,008	0,26	0,09	0,000	0,30	0,08
46	0,000	0,29	0,05	0,013	0,17	0,07	0,288	0,10	0,09	0,015	0,23	0,09	0,000	0,33	0,08
47	0,000	0,27	0,04	0,034	0,12	0,06	0,111	0,15	0,09	0,015	0,25	0,10	0,000	0,40	0,08
48	0,000	0,39	0,04	0,000	0,23	0,06	0,116	0,15	0,09	0,005	0,28	0,10	0,000	0,43	0,08
49	0,000	0,20	0,03	0,265	0,03	0,03	0,049	0,13	0,06	0,000	0,34	0,09	0,000	0,47	0,08
50	0,000	0,31	0,04	0,001	0,19	0,06	0,182	0,13	0,09	0,162	0,15	0,10	0,003	0,27	0,09
51	0,000	0,36	0,05	0,000	0,24	0,06	0,496	0,06	0,09	0,004	0,27	0,09	0,000	0,33	0,08
52	0,000	0,16	0,03	0,084	0,06	0,04	0,983	0,00	0,06	0,000	0,35	0,08	0,000	0,35	0,08
53	0,000	0,16	0,04	0,216	0,05	0,04	0,127	0,12	0,08	0,122	0,15	0,10	0,001	0,27	0,08
54	0,000	0,13	0,03	0,527	0,01	0,01	0,351	0,03	0,03	0,000	0,33	0,08	0,000	0,37	0,07
55	0,001	0,07	0,02	0,069	0,05	0,03	0,045	-0,05	0,03	0,002	0,18	0,05	0,039	0,13	0,06
56	0,000	0,16	0,03	0,046	0,07	0,03	0,306	0,07	0,07	0,042	0,18	0,09	0,002	0,25	0,08
57	0,000	0,20	0,04	0,356	-0,02	0,02	0,015	0,16	0,06	0,000	0,46	0,09	0,000	0,61	0,07
58	0,000	0,33	0,05	0,041	0,12	0,06	0,014	0,23	0,09	0,005	0,28	0,10	0,000	0,51	0,08
59	0,000	0,31	0,04	0,033	0,07	0,03	0,005	0,23	0,08	0,000	0,36	0,10	0,000	0,59	0,07
60	0,001	0,14	0,04	0,127	0,08	0,05	0,295	-0,07	0,07	0,000	0,34	0,09	0,002	0,27	0,09
61	0,000	0,22	0,04	0,076	0,08	0,04	0,044	0,16	0,08	0,067	0,18	0,10	0,000	0,35	0,08
62	0,000	0,21	0,03	0,055	0,06	0,03	0,025	0,16	0,07	0,028	0,21	0,10	0,000	0,37	0,08
63	0,000	0,13	0,03	0,362	0,02	0,02	0,521	0,03	0,04	0,000	0,31	0,08	0,000	0,34	0,07
64	0,001	0,12	0,04	0,356	0,04	0,04	0,687	0,03	0,07	0,015	0,22	0,09	0,003	0,25	0,08
65	0,000	0,36	0,04	0,054	0,10	0,05	0,000	0,35	0,09	0,017	0,23	0,10	0,000	0,58	0,07
66	0,000	0,36	0,05	0,002	0,21	0,07	0,025	0,19	0,08	0,043	0,14	0,07	0,000	0,33	0,07
67	0,016	0,08	0,03	0,307	0,04	0,04	0,800	-0,01	0,06	0,050	0,15	0,08	0,060	0,13	0,07
68	0,003	0,15	0,05	0,850	0,01	0,07	0,355	0,09	0,10	0,002	0,30	0,09	0,000	0,39	0,08
69	0,015	0,07	0,03	0,438	0,03	0,03	0,453	-0,03	0,04	0,003	0,21	0,07	0,012	0,18	0,07
70	0,000	0,21	0,04	0,051	0,11	0,05	0,155	0,13	0,09	0,259	0,12	0,10	0,006	0,24	0,09
71	0,000	0,32	0,04	0,011	0,12	0,05	0,115	0,13	0,08	0,000	0,40	0,10	0,000	0,54	0,08
72	0,000	0,27	0,05	0,044	0,12	0,06	0,063	0,17	0,09	0,076	0,18	0,10	0,000	0,36	0,09
73	0,696	0,02	0,05	0,474	0,05	0,07	0,564	-0,06	0,10	0,937	0,01	0,10	0,609	-0,05	0,09
74	0,000	0,12	0,03	0,470	0,02	0,02	0,878	0,01	0,04	0,000	0,33	0,08	0,000	0,34	0,07
75	0,000	0,13	0,03	0,343	0,03	0,03	0,386	-0,03	0,03	0,000	0,40	0,07	0,000	0,37	0,08
76	0,001	0,08	0,02	0,362	0,02	0,02	0,601	-0,02	0,03	0,001	0,24	0,07	0,002	0,22	0,07
77	0,000	0,31	0,04	0,014	0,13	0,05	0,033	0,19	0,09	0,016	0,25	0,10	0,000	0,44	0,08
78	0,000	0,26	0,04	0,298	0,04	0,03	0,002	0,26	0,08	0,006	0,28	0,10	0,000	0,54	0,08
79	0,000	0,40	0,04	0,001	0,19	0,06	0,007	0,26	0,09	0,017	0,23	0,10	0,000	0,49	0,08
80	0,000	0,13	0,04	0,428	0,03	0,04	0,269	0,08	0,07	0,052	0,18	0,09	0,001	0,25	0,08
81	0,000	0,21	0,04	0,015	0,11	0,04	0,032	0,18	0,08	0,832	-0,02	0,10	0,043	0,16	0,08

² Viser p-verdien, mørke felt ved p>0,05, det vil si ved ikke signifikante forskjeller

Tabell V7.15: Signifikante forskjeller mellom oppgavenes rettsvarprosjenter: Nor og prestasjonsgruppene, variant metaforutvalget.

	NorMetHøy			MetHøy/MetMid			MetMel/MetLav			MetHøyMetLav			Nor/Urd		
	Sig.	Forskj	St.a	Sig.	Forskjell	St.a	Sig.	Forskj	St.a	Sig.	Forskj	St.a	Sig.	Forskj	St.a
32	0,440	0,04	0,06	0,000	0,47	0,08	0,445	0,07	0,09	0,000	0,54	0,08	0,000	0,37	0,07
33	0,159	0,03	0,02	0,836	0,01	0,03	0,005	0,18	0,06	0,003	0,19	0,06	0,045	0,07	0,03
34	0,000	0,27	0,07	0,002	0,24	0,08	0,007	0,13	0,05	0,000	0,38	0,06	0,000	0,50	0,06
35	0,882	0,00	0,02	0,321	-0,02	0,02	0,001	0,19	0,05	0,003	0,17	0,06	0,061	0,07	0,04
36	0,545	-0,03	0,06	0,000	0,49	0,08	0,003	0,23	0,08	0,000	0,72	0,06	0,000	0,42	0,07
37	0,398	0,05	0,06	0,010	0,23	0,09	0,033	0,20	0,09	0,000	0,44	0,08	0,000	0,31	0,07
38	0,445	-0,01	0,02	0,000	0,23	0,06	0,257	0,10	0,09	0,000	0,34	0,07	0,001	0,18	0,05
39	0,794	0,01	0,03	0,037	0,13	0,06	0,001	0,29	0,09	0,000	0,42	0,07	0,004	0,16	0,05
40	0,040	0,15	0,07	0,023	0,19	0,08	0,722	-0,03	0,08	0,055	0,17	0,09	0,000	0,26	0,07
41	0,318	0,00	0,00	0,159	0,04	0,03	0,005	0,18	0,06	0,000	0,22	0,06	0,033	0,08	0,04
42	0,298	0,05	0,05	0,001	0,29	0,08	0,125	0,15	0,10	0,000	0,44	0,08	0,000	0,42	0,07
43	0,214	0,05	0,04	0,000	0,39	0,08	0,001	0,31	0,09	0,000	0,71	0,07	0,000	0,39	0,07
44	0,275	-0,03	0,03	0,681	-0,01	0,03	0,001	0,20	0,06	0,003	0,19	0,06	0,716	-0,01	0,03
45	0,220	-0,04	0,03	0,002	0,22	0,07	0,014	0,23	0,09	0,000	0,45	0,07	0,015	0,14	0,06
46	0,203	0,09	0,07	0,020	0,22	0,09	0,018	0,20	0,08	0,000	0,41	0,08	0,000	0,37	0,07
47	0,122	0,09	0,06	0,193	0,11	0,09	0,000	0,36	0,09	0,000	0,47	0,08	0,000	0,28	0,07
48	0,036	0,12	0,06	0,000	0,38	0,09	0,175	0,13	0,09	0,000	0,50	0,08	0,000	0,29	0,07
49	0,025	-0,02	0,01	0,083	0,06	0,03	0,000	0,59	0,07	0,000	0,65	0,07	0,000	0,24	0,06
50	0,054	0,12	0,06	0,003	0,27	0,09	0,452	0,07	0,10	0,000	0,34	0,09	0,000	0,32	0,07
51	0,028	0,15	0,07	0,034	0,20	0,09	0,002	0,25	0,08	0,000	0,45	0,08	0,000	0,41	0,07
52	0,974	0,00	0,02	0,169	0,06	0,05	0,000	0,39	0,08	0,000	0,45	0,07	0,008	0,13	0,05
53	0,098	-0,05	0,03	0,001	0,24	0,07	0,039	0,19	0,09	0,000	0,43	0,07	0,001	0,20	0,06
54	0,489	0,01	0,02	0,885	0,00	0,02	0,000	0,35	0,07	0,000	0,35	0,07	0,003	0,14	0,05
55	0,489	0,01	0,02	0,885	0,00	0,02	0,002	0,18	0,06	0,002	0,19	0,06	0,062	0,06	0,03
56	0,113	0,06	0,04	0,665	-0,02	0,05	0,000	0,37	0,08	0,000	0,35	0,08	0,000	0,22	0,06
57	0,128	-0,03	0,02	0,039	0,10	0,05	0,000	0,53	0,08	0,000	0,63	0,07	0,001	0,20	0,06
58	0,396	0,05	0,06	0,001	0,30	0,09	0,001	0,30	0,09	0,000	0,60	0,07	0,000	0,36	0,07
59	0,921	0,00	0,02	0,000	0,25	0,06	0,000	0,47	0,09	0,000	0,73	0,06	0,000	0,31	0,06
60	0,642	-0,02	0,05	0,224	0,08	0,07	0,000	0,34	0,09	0,000	0,43	0,08	0,019	0,15	0,06
61	0,861	0,01	0,03	0,007	0,19	0,07	0,001	0,31	0,09	0,000	0,49	0,07	0,000	0,24	0,06
62	0,158	-0,01	0,01	0,007	0,13	0,05	0,000	0,42	0,08	0,000	0,56	0,07	0,000	0,27	0,06
63	0,558	0,01	0,02	0,503	0,03	0,04	0,000	0,31	0,07	0,000	0,34	0,07	0,081	0,06	0,04
64	0,735	-0,01	0,04	0,216	0,08	0,06	0,002	0,27	0,08	0,000	0,35	0,08	0,019	0,14	0,06
65	0,400	0,04	0,05	0,000	0,42	0,08	0,049	0,18	0,09	0,000	0,60	0,07	0,000	0,41	0,07
66	0,035	0,15	0,07	0,001	0,28	0,08	0,126	0,10	0,06	0,000	0,38	0,07	0,000	0,39	0,06
67	0,029	-0,05	0,02	0,039	0,10	0,05	0,012	0,20	0,08	0,000	0,30	0,07	0,621	-0,02	0,03
68	0,998	0,00	0,07	0,531	0,06	0,09	0,000	0,35	0,09	0,000	0,41	0,08	0,011	0,18	0,07
69	0,761	0,01	0,03	0,233	-0,04	0,04	0,000	0,28	0,07	0,001	0,23	0,07	0,265	0,05	0,04
70	0,293	0,06	0,05	0,211	0,10	0,08	0,003	0,29	0,09	0,000	0,39	0,08	0,001	0,23	0,07
71	0,275	-0,03	0,03	0,000	0,31	0,07	0,000	0,47	0,09	0,000	0,78	0,06	0,000	0,40	0,07
72	0,409	-0,04	0,05	0,000	0,42	0,08	0,079	0,16	0,09	0,000	0,58	0,08	0,000	0,34	0,07
73	0,807	-0,02	0,07	0,990	0,00	0,09	0,244	0,11	0,10	0,216	0,12	0,09	0,266	-0,08	0,07
74	0,740	-0,01	0,02	0,465	0,02	0,03	0,000	0,35	0,07	0,000	0,37	0,07	0,005	0,14	0,05
75	0,580	-0,01	0,02	0,885	0,00	0,02	0,000	0,43	0,07	0,000	0,43	0,07	0,022	0,11	0,04
76	0,921	0,00	0,02	0,465	0,02	0,03	0,001	0,22	0,07	0,000	0,24	0,06	0,280	0,03	0,03
77	0,910	0,01	0,04	0,000	0,31	0,08	0,000	0,35	0,09	0,000	0,67	0,07	0,000	0,35	0,07
78	0,636	-0,01	0,03	0,008	0,16	0,06	0,000	0,55	0,08	0,000	0,71	0,06	0,000	0,35	0,06
79	0,194	0,07	0,05	0,000	0,39	0,08	0,002	0,28	0,09	0,000	0,66	0,07	0,000	0,45	0,07
80	0,912	0,00	0,04	0,337	0,06	0,06	0,001	0,27	0,08	0,000	0,33	0,08	0,015	0,14	0,06
81	0,410	0,03	0,04	0,048	0,13	0,07	0,002	0,29	0,09	0,000	0,42	0,08	0,000	0,21	0,06

Tabell V7.16: Svaralternativer: ulike elevgrupper

Nr	alternativsvar	Nor		LinMin		NBest		NMmLik		MmBest		MetHøy		MetLav		Ord-Høy		OrdLav		forslag til felårsak
		ant	% ³	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	
34	a	6	2,6	25	14,7	6	8,6	8	18,2	11	19,6	5	7,8	13	24,1	5	6,6	10	20 ⁴	
	b	11	4,8	43	25,3	10	14,3	14	31,8	19	33,9	4	6,3	22	40,7	14	18,4	17	34	samme form: blind
	c	60	26,1	48	28,2	24	34,3	13	29,5	11	19,6	26	40,6	9	16,7	27	35,5	9	18	blind = neg
36	d	149	64,8	31	18,2	19	27,1	6	13,6	6	10,7	24	37,5	0	0	24	31,6	2	4	
	i.s.	3	1,3	21	12,4	9	12,9	3	6,8	9	16,1	5	7,8	8	14,8	6	7,9	11	22	
	ab	0	0	2	1,2	2	2,9	0	0	0	0	0	0	2	3,7	0	0	1	2	
40	cd	1	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	a	16	7,0	46	27,1	14	20	15	34,1	17	30,4	4	6,3	27	50	12	15,8	17	34	konkret
	b	179	77,8	74	43,5	38	54,3	15	34,1	21	37,5	52	81,3	5	9,3	49	64,5	9	18	
Når noen kommer deg i møte i en diskusjon, vil det si at	c	17	7,4	24	14,1	9	12,9	5	11,4	10	17,9	4	6,3	12	22,2	7	9,2	13	26	
	d	14	6,1	23	13,5	9	12,9	6	13,6	8	14,3	4	6,3	9	16,7	7	9,2	10	20	
	i.s.	3	1,3	3	1,8	0	0	3	6,8	0	0	0	0	1	1,9	1	1,3	1	2	
Når noen kommer deg i møte i en diskusjon, vil det si at	ab	1	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	a	78	33,9	74	43,5	33	47,1	22	50	19	33,9	28	43,8	17	31,5	39	51,3	15	30	komme i møte = møtes
	b	19	8,3	21	12,4	7	10	8	18,2	6	10,7	7	10,9	10	18,5	8	10,5	8	16	
Når noen kommer deg i møte i en diskusjon, vil det si at	c	2	0,9	12	7,1	5	7,1	2	4,5	5	8,9	0	0	7	13,0	5	6,6	6	12	
	d	127	55,2	50	29,4	20	28,6	8	18,2	22	39,3	26	40,6	13	24,1	22	28,9	14	28	
	i.s.	4	1,7	9	5,3	4	5,7	2	4,5	3	5,4	3	4,7	4	7,4	2	2,6	4	8	
Når noen kommer deg i møte i en diskusjon, vil det si at	ab	0	0	1	0,6	0	0	0	0	1	1,8	0	0	1	1,9	0	0	1	2	
	ad	0	0	1	0,6	1	1,4	0	0	0	0	0	0	1	1,9	0	0	1	2	
	bd	0	0	1	0,6	0	0	1	2,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Når noen kommer deg i møte i en diskusjon, vil det si at	cd	0	0	1	0,6	0	0	1	2,3	0	0	0	0	1	1,9	0	0	1	2	

³ De høyeste feilsvarsprosentene er merket rosa, andre feilsvarsprosentene over 10% er merket grønt

⁴ Av plasshensyn har jeg ikke tatt med desimalen i denne kolonnen, siden den er 0 overalt.

Nr	alternativsvar	Nor		LimMin		NBest		NMmLik		MmBest		MetHøy		MetLav		OrdHøy		OrdLav		forslag til feilårsak
		ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	
43 At ulykken sveiset folk sammen, vil si at ulykken fikk folk til	a	7	3,0	26	15,3	10	14,3	8	18,2	8	14,3	2	3,1	20	37,0	5	6,6	14	28	assosiasjon syk/ulykke
	b	217	94,3	93	54,7	45	64,3	21	47,7	27	48,2	57	89,1	10	18,5	61	80,3	7	14	
	c	1	0,4	11	6,5	4	5,7	3	6,8	4	7,1	1	1,6	4	7,4	3	3,9	4	8	
	d	2	0,9	28	16,5	9	12,9	8	18,2	11	19,6	2	3,1	17	31,5	4	5,3	17	34	assosiasjon desperate/ulykke
	i.s. ad	3 0	1,3 0	11 1	6,5 0,6	2 0	2,9 0	3 1	6,8 2,3	6 0	10,7 0	2 0	3,1 0	3 0	5,6 0	2 1	2,6 1,3	8 0	16 0	
46 Å stå for en oppløsning vil si	a	1	0,4	14	8,2	2	2,9	6	13,6	6	10,7	1	1,6	12	22,2	0	0	11	22	
	b	72	31,3	79	46,5	33	47,1	22	50	24	42,9	24	37,5	24	44,4	36	47,4	22	44	formlikhet (stå for -forstå)
	s ^c	150	65,2	62	36,5	33	47,1	10	22,7	19	33,9	36	56,3	8	14,8	37	48,7	8	16	
	d	2	0,9	3	1,8	0	0	3	6,8	0	0	1	1,6	1	1,9	1	1,3	1	2	
	i.s. ⁶ bc ⁷ cd	3 2 0	1,3 0,9 0	11 0 1	6,5 0 0,6	1 0 1	1,4 0 1,4	3 0 0	6,8 0 0	7 0 0	12,5 0 0	1 0 1	1,6 0 1,6	9 0 1	16,7 0 0	1 0 1	1,3 0 1,3	8 0 0	16 0 0	
48 Når noen snur i en sak, vil det si at	a	0	0	9	5,3	1	1,4	2	4,5	6	10,7	0	0	7	13,0	1	1,3	8	16	
	b	207	90,0	86	50,6	42	60,0	15	34,1	29	51,8	50	78,1	15	27,8	51	67,1	12	24	
	c	21	9,1	63	37,1	24	34,3	25	56,8	14	25,0	14	21,9	25	46,3	23	30,3	23	46	snur=forandre, ikke relatert til det kognitive
	d	1	0,4	6	3,5	1	1,4	0	0	5	8,9	0	0	5	9,3	0	0	5	10	
	i.s. bc	0 1	0 0,4	5 0	2,9 0	1 0	1,4 0	2 0	4,5 0	2 0	3,6 0	2 0	3,7 0	2 0	3,7 0	1 0	1,3 0	2 0	4 0	
cd	0	0	1	0,6	1	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

⁵ alternativet med rett svar er uthevet

⁶ i.s. = ikke svart

⁷ To bokstaver indikerer at eleven har kryssset av for to alternativer, her både b og c.

Nr	alternativsvar	Nor		LimMin		NBest		NMmLik		MmBest		MetHøy		MetLav		OrdHøy		OrdLav		forslag til feilårsak
		ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	
51 At Per er i fyr og flamme over forslaget, vil si at	a	5	2,2	17	10	5	7,1	4	9,1	8	14,3	0	0	12	22,2	2	2,6	11	22	
	b	0	0	12	7,1	3	4,3	2	4,5	7	12,5	0	0	12	22,2	2	2,6	7	14	
	c	165	71,7	61	35,9	29	41,4	16	36,4	16	28,6	36	56,3	6	11,1	36	47,4	7	14	
57.At noen griper poenget, vil si at	d	55	23,9	71	41,8	30	42,9	21	47,7	20	35,7	26	40,6	19	35,2	35	46,1	20	40	motsatt betydnings- også formlighet
	i.s.	2	0,9	7	4,1	1	1,4	1	2,3	5	8,9	1	1,6	4	7,4	0	0	5	10	
	ab	0	0	1	0,6	1	1,4	0	0	0	0	0	0	1	1,9	0	0	0	0	
58 Å vippe noen av pinnen vil si	cd	3	1,3	1	0,6	1	1,4	0	0	0	0	1	1,6	0	0	1	1,3	0	0	
	a	2	0,9	8	4,7	3	4,3	1	2,3	4	7,1	0	0	6	11,1	0	0	6	12	
	b	2	0,9	13	7,6	2	2,9	4	9,1	7	12,5	0	0	11	20,4	1	1,3	9	18	
58 Å vippe noen av pinnen vil si	c	219	95,2	128	75,3	61	87,1	36	81,8	31	55,4	63	98,4	19	35,2	74	97,4	18	36	
	d	7	3,0	11	6,5	3	4,3	1	2,3	7	12,5	0	0	9	16,7	1	1,3	7	14	
	i.s.	0	0	8	4,7	1	1,4	2	4,5	5	8,9	0	0	8	14,8	0	0	8	16	
58 Å vippe noen av pinnen vil si	ab	0	0	1	0,6	0	0	0	0	1	1,8	0	0	1	1,9	0	0	1	2	
	bc	0	0	1	0,6	0	0	0	0	1	1,8	1	1,6	0	0	0	0	1	2	
	a	16	7,0	31	18,2	12	17,1	7	15,9	12	21,4	5	7,8	17	31,5	8	10,5	13	26	
58 Å vippe noen av pinnen vil si	b	1	0,4	12	7,1	8	11,4	1	2,3	3	5,4	2	3,1	6	11,1	5	6,6	4	8	
	c	19	8,3	20	11,8	4	5,7	9	20,5	7	12,5	5	7,8	8	14,8	6	7,9	9	18	
	d	191	83,0	85	50	39	55,7	23	52,3	23	41,1	50	78,1	10	18,5	54	71,1	10	20	
i.s.	3	1,3	22	12,9	7	10,0	4	9,1	11	19,6	2	3,1	13	24,1	3	3,9	14	28		

Nr	alternativsvar		Nor		LinMin		NBest		NMmLik		MmBest		MetHøy		MetLav		OrdHøy		OrdLav		forslag til feilårsak	
			ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%		ant
a	mange får medaljer uten å fortjene dem	47	20,4	52	30,6	26	37,1	11	25	15	26,8	20	31,3	15	27,8	25	32,9	12	24	oppfattet det negative, formlikhet		
		10	4,3	19	11,2	4	5,7	6	13,6	9	16,1	1	1,6	11	20,4	5	6,6	10	20	formlikhet		
		139	60,4	42	24,7	20	28,6	11	18,2	11	19,6	29	45,3	4	7,4	30	39,5	3	6			
66 Når vi snakker om medaljens bakside, mener vi at	det kan være vanskelig å være rettferdig	26	11,3	24	14,1	9	12,9	6	0	9	16,1	8	12,5	8	14,8	4	5,3	9	18	oppfattet noe negativt, forstår at den ikke skal oppfattes konkret: at det ikke har noe med medaljer å gjøre		
		i.s.	6	2,6	28	16,5	9	12,9	8	2,3	11	19,6	5	7,8	14	25,9	9	11,8	14	28		
		ab	0	0	1	0,6	1	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,3	0	0		
		ac	1	0,4	1	0,6	0	0	1	2,3	0	0	1	1	0	0	1	1,3	0	0		
		bc	1	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		cd	0	0	1	0,6	0	0	1	2,3	0	0	0	0	0	0	1	1,3	0	0		
		acd	0	0	1	0,6	0	0	0	0	1	1,8	0	0	1	1,9	0	0	1	2		
		abcd	0	0	1	0,6	1	1,4	0	0	0	0	0	0	1	1,9	0	0	1	2		
		a	å være kritisk til en sak	73	31,7	49	28,8	21	30,0	12	27,3	16	28,6	16	25	19	35,2	17	22,4	19	38	oppfattet det negative
		b	å være godt informert om saken	5	2,2	12	7,1	3	4,3	3	6,8	6	10,7	2	3,1	8	14,8	1	1,3	8	16	
c	å presentere saken feil	133	57,8	73	42,9	33	47,1	20	45,5	20	35,7	37	57,8	9	16,7	43	56,6	9	18			
		14	6,1	20	11,8	8	11,4	5	11,4	7	12,5	7	10,9	10	18,5	11	14,5	7	14			
i.s.	2	0,9	15	8,8	5	7,1	3	6,8	7	12,5	2	3,1	8	14,8	3	3,9	7	14				
ac	1	0,4	1	0,6		0	0	1	2,3	0	0	0	0	0	1	1,3	0	0				
bc	1	0,4	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
abc	1	0,4	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
d	1	0,4	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				

68

A smu saken på hodet vil si

Nr	alternativsvar	Nor		LinMin		NBest		NMmLik		MmBest		MetHøy		MetLav		OrdHøy		OrdLav		forslag til felårsak
		ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	
71	a	1	0,4	14	8,2	4	5,7	2	4,5	8	14,3	0	0	11	20,4	3	3,9	9	18	konkret
	b	1	0,4	6	3,5	2	2,9	2	4,5	2	3,6	0	0	6	11,1	0	0	5	10	
	c	216	93,9	106	62,4	49	70,0	25	56,8	32	57,1	62	96,9	10	18,5	62	81,6	14	28	
	d	11	4,8	30	17,6	11	15,7	12	27,3	7	12,5	2	3,1	15	27,8	9	11,8	14	28	formlik
73	i.s.	1	0,4	13	7,6	3	4,3	3	6,8	7	12,5	0	0	11	20,4	2	2,6	8	16	
	bc	0	0	1	0,6	1	1,4	0	0	0	0	0	0	1	1,9	0	0	0	0	
	a	56	24,3	44	25,9	20	28,6	11	25,0	13	23,2	17	26,6	13	24,1	25	32,9	7	14	tungt = negativt
	b	5	2,2	5	2,9	2	2,9	1	2,3	2	3,6	1	1,6	4	7,4	1	1,3	4	8	
Et tungt argument er et	c	37	16,1	15	8,8	8	11,4	3	6,8	4	7,1	7	10,9	1	1,9	8	10,5	3	6	tungt = negativt
	d	129	56,1	92	54,1	36	51,4	27	61,4	29	51,8	37	57,8	25	46,3	39	51,3	28	56	
	i.s.	2	0,9	10	5,9	2	2,9	2	4,5	6	10,7	0	0	9	16,7	1	1,3	7	14	
	ab	0	0	1	0,6	0	0	0	0	1	1,8	0	0	1	1,9	0	0	0	0	
78	ac	1	0,4	1	0,6	0	0	0	0	1	1,8	0	0	1	1,9	0	0	1	2	
	ad	0	0	1	0,6	1	1,4	0	0	0	0	1	1,6	0	0	1	1,3	0	0	
	bd	0	0	1	0,6	1	1,4	0	0	0	0	1	1,6	0	0	1	1,3	0	0	
	a	3	1,3	20	11,8	7	10,0	5	11,4	8	14,3	1	1,6	15	27,8	3	3,9	10	20	konkret
Når vi sier at noen måtte legge kortene på bordet, mener vi	b	3	1,3	18	10,6	0	0	5	11,4	13	23,2	1	1,6	15	27,8	0	0	13	26	konkret
	c	220	95,7	118	69,4	59	84,3	30	68,2	29	51,8	62	96,9	14	25,9	70	92,1	19	38	
	d	3	1,3	4	2,4	2	2,9	1	2,3	1	1,8	0	0	3	5,6	0	0	3	6	
	i.s.	1	0,4	10	5,9	2	2,9	3	6,8	5	8,9	0	0	7	13,0	3	3,9	5	10	
79	a	6	2,6	22	12,9	5	7,1	5	11,4	12	21,4	3	4,7	13	24,1	1	1,3	14	28	motsatt
	b	12	5,2	38	22,4	11	15,7	14	31,8	13	23,2	5	7,8	17	31,5	15	19,7	11	22	formlik:/ok-lys
	c	206	89,6	85	50	45	64,3	19	43,2	21	37,5	53	82,8	9	16,7	54	71,1	11	22	
	d	3	1,3	9	5,3	3	4,3	2	4,5	4	7,1	1	1,6	5	9,3	2	2,6	4	8	
Å føre folk bak lyset i en sak, vil si	i.s.	2	0,9	11	6,5	3	4,3	2	4,5	6	10,7	2	3,1	8	14,8	2	2,6	7	14	
	ab	1	0,4	1	0,6	1	1,4	0	0	0	0	0	0	1	1,9	0	0	1	2	
	ac	0	0	1	0,6	1	1,4	0	0	0	0	0	0	1	1,9	0	0	1	2	
	bc	0	0	3	1,8	1	1,4	2	4,5	0	0	0	0	0	0	2	2,6	1	2	

Tabell V7.17: Oversikt over nivåer på utvalgte oppgaver.

	Kategorier	Nr	Oppgave	Omfang	Struktur	Frekvens		Tema	Nærhet	Bilde	Resultatordutvalget ^a	
						Meta-for	Total&Inventar				Nor	Lin-Min
L E T T	lett alle	41	.... sprekker	oV	Nøy	L	M	Ung	Best	Ja	a	b
	lett alle	55	...trækker på hverandre	oV	Nøy	M	M	Ung	Best	Ja	a	a
	lett alle	44	...bryte ut av ekteskapet	oVp	Nøy	H	H	Ung	Ubest	Ja	b	d
	lett alle	35	vennskap er verdifullt	oA	Komp	H	H	Ung	Ubest	Nei	a	a
	lett alle	76	...glødende interessert	oA	Nøy	L	L	ID	Ubest	Nei	a	c
	spesielt lett for Nor og Høy-gruppene	59	...er på villspor	Utt	Nøy	LL	LL	ID	Best	Nei	a	a
	spesielt lett for Nor og Høy-gruppene	78	..legge kortene på bordet	Utt	Komp	L	HH	ID	Best	ID	e	e
	spesielt lett for Nor og Høy-gruppene	57	.... griper poenget	oV	Nøy	H	H	ID	ID	Nei	a	a
L & V	lett Nor & Høy	65	kork i trafikken	oS	Nøy	LL	L	ID	Ubest	ID	a	b
	lett Nor	48	...snur i en sak	oV	Nøy	H	H	Vok	ID	Ja	a	b
V A N S K E L I G	vanskelig for alle	40	...kommer deg i møte...	Utt	Komp	LL	HH	Vok	ID	ID	e	e
	vanskelig for alle	68	...snu saken på hodet,	Utt	Nøy	M	H	Vok	Ubest	ID	a	b
	vanskelig LinMin	34	.. stole blindt på ...	Utt	Nøy	LL	M	Vok	Ubest	Nei	a	b
	vanskelig LinMin	46	...stå for en oppfatning	oVp	Nøy	HH	HH	Vok	Ubest	Nei	e	e
	vanskelig LinMin	51	...i fyr og flamme ..	Utt	Komp	LL	M	ID	Best	ID	aa	aa
L & V	sp.vanskelig for Lav	36	...kommer fram i lyset	Utt	Nøy	L	HH	ID	ID	ID	a	a
	sp.vanskelig for Lav	43	.... sveiset folk sammen	oVp	Komp	LL	L	Vok	Best	ID	a	d
	sp. vanskelig for Lav	58	.. vippe noen av pinnen	Utt	Nøy	L	L	Vok	Ubest	ID	a	bb
	sp. vanskelig for Lav	71	...hardt vær	Utt	Komp	L	HH	Vok	Best	ID	e	e
	sp. vanskelig for Lav	79	...føre bak lyset	Utt	Nøy	L	HH	ID	Ubest	ID	a	a
O	rel lav Nor & Høy	73	....tungt argument	oA	Nøy	HH	HH	Vok	Ubest	Nei	e	e

□ Indikerer andel som har valgt rett alternativ på oppgavene med konkret betydning

a: 90% eller flere

b: mindre enn 90%, men mer enn 80 %

c: mindre enn 80%, men mer enn 70%

d: mindre enn 70 %

e: ikke undersøkt

aa & bb: resultater på to oppgaver

L = Lett

V = Vanskelig

O = Overraskende

Tabell V7.18: Oversikt over begrepsmetaforer som de interessante oppgavene hører til

	Kategorier	Nr	Stikkord	Begrepsmetaforer
lett	lette alle	35	vennskap er verdifullt	FORHOLD ER OBJEKTER GODT FORHOLD ER HØY PRIS (AG)
	lette alle	41	samboerforhold sprekker	FORHOLD ER OBJEKT HELT (OBJEKT) ER POSITIVT ØDELAGT FORHOLD ER DELT OBJEKT
	lette alle	44	...bryte ut av ekteskapet	FORHOLD ER EN BEHOLDER FORANDRINGER ER BEVEGELSE FORANDRING AV FORHOLD ER KAMP (AG)
	lette alle	55	...trækker på hverandre	Å HA KONTROLL ER Å VÆRE OVER PSYKISK SKADE ER KROPPSSKADE (AG)
	lett alle	76	...glødende interessert	INTENSITET I FØLELSER ER VARME
	sp. lett for Nor & Høy	57	... griper poenget	Å FORSTÅ ER Å GRIPE
	sp. lett for Nor & Høy	59	...er på villspor	Å HA RETT ER Å VÆRE HER/ Å VÆRE I SENTRUM (AG) Å TA FEIL ER Å VÆRE ET ANNET STED/ PERIFERIEN (AG) Å TA FEIL ER Å VÆRE UTE I NATUREN (AG)
	sp. lett for Nor & Høy	62	bombardere med reklame	HENDELSE ER BEVEGELSE AV OBJEKT KOMMUNIKASJON ER KRIG (NA) KVANTITET ER STØRRELSE REKLAMETEKSTER ER VÅPEN (NA)
	sp. lett for Nor & Høy	78	..legge kortene på bordet	Å VITE/FORSTÅ ER Å SE KOMMUNIKASJON ER SPILL
lett & vanskelig	lett Nor & Høy	65	kork i trafikken	HINDRINGER ER OBJEKTER TRAFIKK ER VÆSKE (AG)
	lett Nor	48	..snur i en sak	HA EN OPPFATNING ER Å VÆRE ET STED FORANDRINGER ER BEVEGELSE FORANDRE MENING ER BEVEGE SEG I MOTSATT RETNING(AG)
vanskelig	vanskelig for alle	40	...kommer deg i møte...	ENIGHET ER SAMLOKALISERING FORANDRING ER BEVEGELSE BLI MER ENIGE ER Å GÅ NÆRMERE (AG)
	vanskelig for alle	68	...snu saken på hodet	INFORMASJON/KUNNSKAP ER OBJEKT/PERSON RETT ER NORMALT RETT FORSTÅELSE ER NORMAL KROPPSPOSISJON (AG)
	vanskelig LinMin	34	.. stole blindt på ...	Å VITE/ FORSTÅ ER Å SE
	vanskelig LinMin	46	...stå for en oppfatning	FUNKSJONALITET/LEVEDYKTIGHET ER OPPREISTHET IDEER ER OBJEKTER Å HEVDE ER BESKYTTE (AG)
	vanskelig LinMin	51	...i fyr og flamme ..	INTENSITET I FØLELSER ER VARME
	vanskelig LinMin	66	medaljen bakside...	ALTERNATIV FORSTÅELSE ER ANDRE SIDER AV ET OBJEKT ARBEID ER SPORT, FREMSKRITT ER Å VINNE
lett & vanskelig	sp.vanskelig for Lav	36	...kommer fram i lyset	Å VITE/FORSTÅ ER Å SE
	sp.vanskelig for Lav	43	... sveiset folk sammen	FORHOLD ER OBJEKT HELT (OBJEKT) ER POSITIVT RELASJONER ER METALL (AG)
	sp. vanskelig for Lav	58	.. vippe noen av pinnen	FUNKSJONALITET/LEVEDYKTIGHET ER OPPREISTHET STØDIGHET ER POSITIVT (AG) USTØDIGHET ER NEGATIVT (AG)
	sp. vanskelig for Lav	71	...er i hardt vær	OMSTENDIGHET ER VÆR (AG)
	sp. vanskelig for Lav	79	...føre bak lyset	Å VITE/FORSTÅ ER Å SE
over-raskende	rel lav Nor & Høy	73	...tungt argument	VURDERING ER VEIING MER ER POSITIVT

Tabell V7.19: Fordeling av elever i ulike kompetansegrupper: utvalgte språkgrupper

Morsmål	NBest		NMmLik		MmBest		Totalt	
urdu/punjabi	21	34,4	17	27,9	23	37,7	61	100
vietnamesisk	5	41,7	4	33,3	3	25,0	12	100
tyrkisk	9	56,3	4	25,0	3	18,8	16	100
andre	35	43,2	19	23,5	27	32,9	81	100
Totalt	70		44		56		170	

Tabell V7.20: Fordeling av elever fra ulike kompetansegrupper i ulike prestasjonsgrupper: utvalgte språkgrupper.

Ulike inndelinger av elevene fra språklige minoriteter		Urd	Tyrkisk	Viet	Andre	Totalt
Kompetansegrupper	NBest	21	9	5	35	70
	NMmLik	17	4	4	19	44
	MmBest	23	3	3	27	56
Prestasjonsgrupper, variant ordutvalget	OrdHøy	24	8	5	39	76
	OrdMel	19	2	4	19	44
	OrdLav	18	6	3	23	50
Prestasjonsgrupper, variant metaforutvalget	MetHøy	17	5	5	37	64
	MetMel	22	7	2	21	52
	MetLav	22	4	5	23	54
Totalt		61	16	12	81	170

Tabell V7.21: Start i norsk skole: utvalgte språkgrupper

Start norsk skole	Urdu		Tyrkisk		Viet		Andre		Totalt	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
1	51	83,6	14	87,5	11	91,7	60	74,1	136	80
2	1	1,6	0	0	0	0	4	4,9	5	2,9
3	2	3,3	0	0	0	0	7	8,6	9	5,3
4	2	3,3	0	0	1	8,3	1	1,2	4	2,4
5	1	1,6	0	0	0	0	3	3,7	4	2,4
6	1	1,6	0	0	0	0	0	0	1	0,6
7	1	1,6	1	6,3	0	0	3	3,7	5	2,9
8	2	3,3	1	6,3	0	0	2	2,5	5	2,9
9	0	0	0	0	0	0	1	1,2	1	0,6
Totalt	61		16		12		81		170	100

Tabell V7.22: Resultat og rangering av uttrykk som involverer metaforen Å FORSTÅ ER Å SE: ulike elevgrupper med kontrollert resultat på mønsteroppgave.

Nr ^a	Metaforiske uttrykk	Nor-del n= 195		LinMin-del n=126		Urd-del n=40	
		%	r	%	r	%	r ^b
33	avslører	100	1	90,5	1	92,5	1
38	se en sak på	96,4	2	84,1	3	80	4
53	ha et bestemt synspunkt	93,8	3	84,9	2	85	3
45	se på rettighetene	92,3	4	81,0	4	90	2
77	argumentene er klare	89,2	5	65,1	5	62,5	5
79	føre folk bak lyset	89,2	5	53,2	6	42,5	7
32	syn på krigen	84,6	7	50,8	7	47,5	6
36	kommer fram i lyset	80,5	8	47,6	8	42,5	8
34	å stole blindt på	66,2	9	19,8	9	17,5	9
	gj.snitt uttrykkene	88,0		64,1		62,2	

^a gult forventet lett

brunt forventet vanskelig

^b gult lettere enn forventet sammenliknet med rekkefølge Nor

brunt vanskeligere enn forventet sammenliknet med rekkefølge Nor

Tabell V7.23: Resultat og rangering av uttrykk som involverer metaforen ENIGHET ER SAMLOKALISERING: ulike elevgrupper med kontrollert resultat på mønsteroppgave.

Nr ^a	Metaforiske uttrykk	Nor-del n= 195		LinMin-del n=126		Urd-del n=40	
		%	r	%	r ^b	%	r ^b
75	stille seg på noens side	97,9	1	87,3	1	87,5	1
81	stå sammen i en diskusjon	97,4	2	79,4	2	75,0	2
42	ha felles plattform	91,8	3	61,9	3	42,5	7
48	noen snur i en sak	91,3	4	54,0	7	67,5	3
50	stå langt fra hverandre	88,2	5	60,3	4	62,5	4
72	distansere seg fra en person	83,1	6	57,1	6	47,5	6
37	hvor de har hverandre	80	7	59,5	5	60	5
40	komme deg i møte	56,9	8	31,0	8	12	8
	gj.snitt uttrykkene	85,8		61,3		56,8	

^a gult forventet lett

brunt forventet vanskelig

^b gult lettere enn forventet sammenliknet med rekkefølge Nor

brunt vanskeligere enn forventet sammenliknet med rekkefølge Nor

Tabell V9.1: Oversikt over morsmål: VK1-klassene.

Morsmål	NBest	NMmLik	MmBest	Annet Best	Ikke oppgitt	Totalt
Norsk						18
urdu/punjabi	7	10	7	0	1	25
vietnamesisk	0	2	2	0	0	4
bosnisk	1	2	2	0	0	5
div (17 oppgitte språk)	9	6	10	2	0	25
Totalt LinMin	17	20	21	2	1	61

Tabell V9.2: Resultater på ordutvalget og metaforutvalget: ulike grupper på VK1.

Testtype	Antall oppgaver	Elevgrupper	Antall elever	Gj.skåre %
Ord-utvalget	31	Nor	18	97,7
		LinMin	61	90,2
		NBest	17	94,9
		NMmLik	20	89,8
		MmBest	21	86,0
		Annet språk enn morsmålet	2	98,3
		Ikke oppgitt	1	87,1
Metafor-utvalget	50	Nor	18	92,9
		LinMin	61	79,9
		NBest	17	83,9
		NMmLik	20	75,2
		MmBest	21	68,5
		Annet språk enn morsmålet	2	93,0
		Ikke oppgitt	1	76,0

Tabell V9.3: Gjennomsnittskåre ordutvalget og metaforutvalget: ulike Urd-grupper VK1.

Testtype	Antall oppgaver	Elevgrupper	Antall elever	gj.skåre %
Ordutvalget	31	Urd totalt	25	89,7
		NBest	7	95,4
		NMmLik	10	88,7
		MmBest	7	85,7
		Ikke oppgitt	1	87,1
Metafor-utvalget	50	Urd totalt	25	73,3
		NBest	7	83,4
		NMmLik	10	72,4
		MmBest	7	64,3
		Ikke oppgitt	1	76,0

Tabell V9.4: Egenvurdering av ulike ferdigheter: elevergrupper VK1

Elevgrupper		NBest n=17		NMmLik n=20		MmBest n=21		Annet best n=2		Ikke oppg n=1	Total n=61	
Ferdigheter	Antall delferdigheter	Gj.sn	St.a.	Gj.sn	St.a.	Gj.sn	St.a.	Gj.sn	St.a.	Gj.sn	Gj.sn	St.a.
NOPRODJ	2	5,62	0,45	5,05	0,78	4,29	1,16	5,00	0,00	3,00	4,91	1,02
NORESGJ	2	5,72	0,33	5,41	0,68	4,64	1,31	5,50	0,71	4,00	5,21	0,99
MORSPRGJ	2	3,44	1,01	4,10	1,11	3,99	1,48	4,50	1,41	6,00	3,92	1,26
MORSREGJ	2	3,93	1,17	4,43	0,91	4,19	1,44	5,00	1,41	6,00	4,25	1,21
NOMUNTGJ	2	5,78	0,33	5,29	0,74	4,56	1,29	5,25	0,35	4,00	5,15	1,01
NOSKRGI	2	5,56	0,58	5,18	0,69	4,37	1,22	5,25	0,35	3,00	4,97	1,02
MORSMUGJ	2	4,97	0,76	5,43	0,67	5,36	1,33	5,25	1,06	6,00	5,28	0,98
MORSSKGJ	2	2,40	1,68	3,10	1,72	2,82	2,14	4,25	1,77	6,00	2,89	1,89
NORSKGJ	4	5,67	0,36	5,23	0,68	4,46	1,21	5,25	0,35	3,50	5,06	0,98
MORSGJ	4	4,36	0,93	4,89	0,75	4,76	1,29	5,00	1,41	6,00	4,72	1,04

Tabell V9.5: Forskjell i egenvurdering av ferdigheter i norsk og morsmålet: ulike elevgrupper VK1

GRUPPE ->	Gjennomsnittsterningskast					
	NBest n=17	NMmLik n=20	MmBest n=21	Annet Best n=2	Ikke oppg n=1	Total n=61
No-produksjon	5,62	5,05	4,29	5,00	3,00	4,91
MSpr-produksjon	3,44	4,10	3,99	4,50	6,00	3,92
Forskjell produksjon	2,18	0,95	0,30	0,50	-3,00	0,99
No-resepsjon	5,72	5,41	4,64	5,50	4,00	5,21
MSpr-resepsjon	3,93	4,43	4,19	5,00	6,00	4,25
Forskjell resepsjon	1,79	0,99	0,45	0,50	-2,00	0,96
No-muntlig	5,78	5,29	4,56	5,25	4,00	5,15
MSpr-muntlig	4,97	5,43	5,36	5,25	6,00	5,28
Forskjell muntlig	0,81	-0,14	-0,80	0,00	-2,00	-0,13
No-skriftlig	5,56	5,18	4,37	5,25	3,00	4,97
MSpr-skriftlig	2,40	3,10	2,82	4,25	6,00	2,89
Forskjell skriftlig	3,16	2,08	1,55	1,00	-3,00	2,08
LytteNo	5,76	5,33	4,64	5,50	4,00	5,20
LytteMors	5,15	5,50	5,38	5,50	6,00	5,37
Forskjell lytte	0,62	-0,18	-0,74	0,00	-2,00	-0,17
SnakkeNo	5,79	5,25	4,48	5,00	4,00	5,11
SnakkeMors	4,79	5,35	5,33	5,00	6,00	5,19
Forskjell snakke	1,00	-0,10	-0,86	0,00	-2,00	-0,08
LeseNo	5,68	5,50	4,64	5,50	4,00	5,23
LeseMors	2,71	3,35	3,00	4,50	6,00	3,13
Forskjell lese	2,97	2,15	1,64	1,00	-2,00	2,10
SkriveNo	5,44	4,85	4,10	5,00	2,00	4,71
SkriveMors	2,09	2,85	2,64	4,00	6,00	2,66
Forskjell skrive	3,35	2,00	1,45	1,00	-4,00	2,06
Norsk Totalt	5,67	5,23	4,46	5,25	3,50	5,06
Mspråk Totalt	4,36	4,89	4,76	5,00	6,00	4,72
Forskjell totalt	1,31	0,34	-0,30	0,25	-2,50	0,34

Tabell V9.6: Vurdering av ulike ferdigheter: Urd-elever ved VK1

Elevgrupper		NBest n=7		NMmLik n=10		MmBest n=7		Ikke oppg n=1	Total n=61	
Ferdigheter	Antall delferdigheter	Gj.sn	St.a.	Gj.sn	St.a.	Gj.sn	St.a.	Gj.sn	Gj.sn	St.a.
		NOPRODJ	2	5,64	0,48	5,20	0,86		4,50	0,50	3,00	5,04	0,88
NORESGJ	2	5,64	0,38	5,55	0,60	4,93	0,73	4,00	5,34	0,69
MORSPRGJ	2	3,57	0,89	3,95	1,09	4,21	0,95	6,00	4,00	1,05
MORSREGJ	2	4,21	1,11	4,20	0,95	4,29	0,99	6,00	4,30	1,01
NOMUNTGJ	2	5,71	0,39	5,45	0,72	4,71	0,64	4,00	5,26	0,75
NOSKRGJ	2	5,57	0,73	5,30	0,67	4,71	0,70	3,00	5,12	0,86
MORSMUGJ	2	5,21	0,76	5,50	0,82	5,86	0,24	6,00	5,54	0,69
MORSSKGJ	2	2,57	1,40	2,65	1,42	2,64	1,99	6,00	2,76	1,64
NORSKGJ	4	5,64	0,40	5,38	0,69	4,71	0,55	3,50	5,19	0,74
MORSRJ	4	4,68	0,86	4,85	0,92	5,14	0,50	6,00	4,93	0,81

Tabell V9.7: Forskjell i egenvurdering av ferdigheter i norsk og morsmålet: ulike Urd-elevgrupper på VK1

GRUPPE ->	Gjennomsnittsterningskast				
	NBest n=7	NMmLik n=10	MmBest n=7	Ikke oppg n=1	Total n=25
No-produksjon	5,64	5,20	4,50	3,00	5,04
MSpr-produksjon	3,57	3,95	4,21	6,00	4,00
Forskjell produksjon	2,07	1,25	0,29	-3,00	1,04
No-resepsjon	5,64	5,55	4,93	4,00	5,34
MSpr-resepsjon	4,21	4,20	4,29	6,00	4,30
Forskjell resepsjon	1,43	1,35	0,64	-2,00	1,04
No-muntlig	5,71	5,45	4,71	4,00	5,26
MSpr-muntlig	5,21	5,50	5,86	6,00	5,54
Forskjell muntlig	0,50	-0,05	-1,14	-2,00	-0,28
No-skriftlig	5,57	5,30	4,71	3,00	5,12
MSpr-skriftlig	2,57	2,65	2,64	6,00	2,76
Forskjell skriftlig	3,00	2,65	2,07	-3,00	2,36
LytteNo	5,57	5,50	4,86	4,00	5,28
LytteMors	5,29	5,50	5,71	6,00	5,52
Forskjell lytte	0,29	0,00	-0,86	-2,00	-0,24
SnakkeNo	5,86	5,40	4,57	4,00	5,24
SnakkeMors	5,14	5,50	6,00	6,00	5,56
Forskjell snakke	0,71	-0,10	-1,43	-2,00	-0,32
LeseNo	5,71	5,60	5,00	4,00	5,40
LeseMors	3,14	2,90	2,86	6,00	3,08
Forskjell lese	2,57	2,70	2,14	-2,00	2,32
SkriveNo	5,43	5,00	4,43	2,00	4,84
SkriveMors	2,00	2,40	2,43	6,00	2,44
Forskjell skrive	3,43	2,60	2,00	-4,00	2,40
Norsk Totalt	5,64	5,38	4,71	3,50	5,19
Mspråk Totalt	4,68	4,85	5,14	6,00	4,93
Forskjell totalt	0,96	0,53	-0,43	-2,50	0,26

Tabell V9.8: Forskjell i egenvurdering av ferdigheter i norsk og morsmålet: noen elever med vietnamesisk og tyrkisk som morsmål.

GRUPPE ->	Gjennomsnittsvurdering skala 1-5 [□]			
	NBest n=6	NMmLik n=4	MmBest n=4	Total n=14
LytteNo	5,00	4,50	3,75	4,50
LytteMors	4,50	4,50	5,00	4,64
Forskjell lytte	0,50	0,5	-1,75	-0,14
SnakkeNo	4,83	4,25	3,50	4,29
SnakkeMors	3,67	4,75	4,75	4,29
Forskjell snakke	1,16	-0,5	-1,25	0
LeseNo	4,50	4,25	3,50	4,14
LeseMors	3,00	3,25	3,25	3,07
Forskjell lese	1,50	1,00	0,25	1,07
SkriveNo	4,16	4,00	3,50	3,93
SkriveMors	2,50	2,25	3,00	2,57
Forskjell skrive	1,66	1,75	0,50	1,36
Norsk Totalt	4,62	4,25	3,56	4,22
Mspråk Totalt	3,42	3,68	4,0	3,64
Forskjell totalt	1,2	0,57	-0,44	0,58
karakter skr**	3,5	3,5	3,0	3,35
karakter munt**	3,3	4,0	3,75	3,64

□ Merk at skalaen her går fra 1-5

** Usikkert hvor mange som fulgte fagplanen i norsk 1 eller norsk 2.

Tabell V9.9: Svar på spørsmålet om hvilket språk mor snakker mest hjemme: ulike kompetansegrupper

	Morsmålet		Morsmålet og norsk		Norsk		Totalt	
	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%
NBest	63	90,0	5	7,1	2	2,9	70	100
NMmLik	41	93,2	3	6,8	0	0	44	100
MmBest	54	96,4	2	3,6	0	0	56	100
Totalt	158	92,9	10	5,9	2	1,2	170	100

Tabell V9.10: Svar på spørsmålet om hvilket språk far snakker mest hjemme: ulike kompetansegrupper

	Morsmålet		Morsmålet og norsk		Norsk		Annet språk i tillegg		Ikke oppgitt		Totalt	
	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%
NBest	49	70,0	15	21,4	3	4,3	1	1,4	2	2,9	70	100
NMmLik	31	70,5	8	18,2	2	4,5	0	0	3	6,8	44	100
MmBest	45	80,4	6	10,7	3	5,4	0	0	2	3,6	56	100
Totalt	125	73,5	29	17,1	8	4,7	1	0,6	7	4,1	170	100

Tabell V9.11: Svar på spørsmålet om hvilket språk søsken snakker mest hjemme: ulike kompetansegrupper.

	Morsmålet		Morsmålet og norsk		Norsk		Annet språk i tillegg		Ikke oppgitt		Totalt	
	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%
NBest	15	21,4	18	25,7	36	51,4	1	1,4	0	0	70	100
NMmLik	11	25,0	22	50,0	8	18,2	2	4,5	1	2,3	44	100
MmBest	21	37,5	19	33,9	14	25,0	1	1,8	1	1,8	56	100
Totalt	47	27,6	59	34,7	58	34,1	4	2,4	2	1,2	170	100

Tabell V9.12: Svar på spørsmålet om hvilket språk eleven snakker mest hjemme: ulike kompetansegrupper.

	Morsmålet		Morsmålet og norsk		Norsk		Annet språk i tillegg		Ikke oppgitt		Totalt	
	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%	ant	%
NBest	21	30,0	22	31,4	27	38,6	0	0	1	1,8	70	100
NMmLik	15	34,1	25	56,8	3	6,8	1	2,3	0	0	44	100
MmBest	27	48,2	24	42,9	4	7,1	0	0	1	1,8	56	100
Totalt	63	37,1	71	41,8	34	20,0	1	0,6	1	0,6	170	100

Tabell V9.13: Ungdomsskolelæreres vurderinger av hvilke uttrykk som er metaforiske

Nr	JA	% JA	NEI	Usikker	Uttrykk
51	65	100	0	0	å være i fyr og flamme
66	65	100	0	0	medaljens bakside
58	62	95,4	1	2	å vippe noen av pinnen
55	62	95,4	1	2	å trække på hverandre
47	62	95,4	2	1	å gi grønt lys til noe
68	60	92,3	1	4	å snu saken på hodet
65	57	87,7	3	5	kork i trafikken
36	56	86,2	5	4	å komme fram i lyset
76	55	84,6	6	4	å være glødende interessert
62	54	83,1	7	4	å bombardere noen med noe
34	54	83,1	3	8	å stole blindt på noe
44	51	78,5	7	7	å bryte ut av ekteskapet
73	47	72,3	9	9	et tungt argument
41	44	67,7	7	14	samboerforholdet sprekker
63	43	66,2	12	10	å holde fast på en forklaring
54	39	60,0	12	14	å vrake kjæresten
74	38	58,5	14	13	samboerforholdet ryker
69	34	52,3	24	7	å få tak i innholdet
46	30	46,2	16	19	å stå for en oppfatning
40	25	38,5	30	10	å komme noen i møte
37	22	33,8	30	13	hvor de har hverandre
33	13	20,0	41	11	å avsløre noe
35	11	16,9	42	12	vennskap er verdifullt