

# Att ta sig vatten över huvudet

En studie om idiomförståelse ur ett tvåspråkighets- och andraspråksperspektiv

Kristina Careborg

Institutionen för lingvistik

Examensarbete 15 hp

Allmän språkvetenskap

Vårterminen 2010

Examinator: Maria Koptjevskaja Tamm



Stockholms  
universitet

# Abstract

The aim of this study was to investigate how bilingual students in the ninth grade understand Swedish frequent idiomatic expressions, in written language. Earlier studies have shown that the following three factors have an effect on idiom comprehension: semantic transparency, contextual support and familiarity. This study was based on a standardized decoding and reading comprehension test. The test consisted of 45, mainly transparent, idiomatic expressions, either isolated or with contextual support, followed by multiple-choice answers. The results showed that the reading comprehension and level of bilingualism had an impact on idiom comprehension. The group with sequential language learners (L2 Swedish) used the context more poorly than the group consisting of simultaneous language learners and sequential language learners (L1 Swedish); while the results of the familiar idiomatic expressions were fairly similar between the two groups. According to the global elaboration model (GEM), figurative competence starts to develop around the age of 8 for monolingual children. The result of this study shows that the ninth graders group consisted of sequential language learners (L2 Swedish) was comparable to monolingual children at the age of 7-8, while the group with simultaneous language learners and sequential language learners (L1 Swedish), was comparable with monolingual children at the age of 9-12.

# Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka hur väl tvåspråkiga elever i årskurs 9 behärskade vanligt förekommande idiomatiska uttryck i skrivet språk. Tre faktorer som enligt tidigare studier visat sig påverka idiomförståelse är; semantisk transparens, om uttrycket står i en kontext samt tidigare kännedom om uttrycket. Läsförmågan kontrollerades med ett standardiserat avkodnings- och läsförståelsetest, och idiomförståelsen testades utifrån ett test med 45, främst transparenta frekventa idiomatiska uttryck, isolerade respektive i en kontext. Resultaten visade att typ av tvåspråkighet och nivå på läskunnighet påverkade idiomförståelsen. De successivt tvåspråkiga med svenska som andraspråk klarade inte av att använda kontexten vid tolkningen i lika hög grad som de simultant tvåspråkiga och successivt tvåspråkiga med svenska som förstaspråk. Däremot presterade båda grupperna bäst vid tolkningen av idiomatiska uttryck som de hade kännedom om sedan tidigare. Enligt utvecklingsmodellen, global elaboration model (GEM) börjar utvecklingsprocessen för figurativ kompetens i 8 årsåldern hos enspråkiga barn. Enligt resultaten i denna studie kunde successivt tvåspråkiga med svenska som andraspråk i årskurs 9 jämföras med enspråkiga barn i 7-8 årsåldern, medan gruppen med simultant tvåspråkiga och successivt tvåspråkiga med svenska som förstaspråk, kunde jämföras med enspråkiga barn mellan 9-12 år.

## Nyckelord

Global elaboration model (GEM), idiomförståelse, idiomatiska uttryck, L2, L1, tvåspråkighet

<b>Introduktion .....</b>	<b>1</b>
Syfte .....	2
<b>Teoretisk bakgrund.....</b>	<b>3</b>
En översikt över läsprocessen .....	3
Avkodning.....	4
Läsförståelse .....	5
Förförståelse .....	6
Inferenser.....	7
Andraspråksinläring i två faser.....	7
Ålderns betydelse vid språkinläring.....	8
Teorier om idiomförståelse .....	9
En definition av idiomatiska uttryck.....	9
Teorier om idiomförståelse - en historisk överblick.....	10
GEM, Global Elaboration Model .....	11
Synpunkter om GEM .....	14
Idiomförståelse ur ett tvåspråkighetsperspektiv .....	15
Studie av tvåspråkiga ungdomar i USA .....	15
Strategier vid idiomförståelse .....	16
Frågeställningar .....	18
<b>Metod .....</b>	<b>19</b>
Deltagare .....	19
Urvalskriterier .....	19
Sökning av deltagare.....	19
Material .....	20
Enkät - undersökningsgrupperna .....	20
Enkät - kontrollgruppen .....	21
Avkodningstest.....	21
Läsförståelsetest.....	22
Idiomförståelsetestet.....	23
Procedur .....	24
Skola 1 .....	24
Skola 2 .....	24
<b>Resultat .....</b>	<b>26</b>

Enkäten .....	26
Språkinlärningshistoria och språkinlärningsmönster.....	26
Läsvanor.....	28
Avkodningstestet .....	29
Läsförståelsetestet .....	31
Idiomförståelsetestet .....	32
Antal rätt del 1 – isolerade idiomatiska uttryck .....	32
Antal rätt del 2 – idiomatiska uttryck i en kontext .....	32
Totalt antal rätt på idiomförståelsetestet.....	33
Kännedom om uttrycken.....	34
<b>Diskussion .....</b>	<b>38</b>
<b>Slutsatser .....</b>	<b>43</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>44</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>47</b>
Bilaga 1 – Enkät grupp A och grupp B .....	47
Bilaga 2 – Enkät Kontrollgruppen .....	49
Bilaga 3 – Idiomförståelsetestet .....	50
Bilaga 4 – Idiom med en motsvarighet på engelska .....	62

# Introduktion

Kan du läsa mellan raderna? I svenska och i många andra språk finns uttryck som kräver lite mer av läsaren, där förmågan att kunna läsa mellan raderna är en förutsättning för att kunna tolka den underliggande betydelsen. Idiomatiska uttryck är exempel på sådana uttryck, där hela uttrycket bör tolkas som en enhet ("ha många järn i elden" och exemplet ovan). Uttrycken är språktypiska och går ofta inte att översätta till andra språk, och hör därför till det som andraspråksinlärare lär in förhållandevis sent. Ett exempel på en feltolkning av ett idiomatiskt uttryck är följande autentiska samtal mellan en lärare och en elev:

Lärare: "*Jag tror inte du klarar den kursen just nu på gymnasiet. Du skulle framförallt åka dit på engelskan.*"

Elev: "*Jag förstår inte hur du menar? Hur kan jag åka till gymnasiet på engelskan?*" (Luthman, 2006b)

Det som gör att tolkningen misslyckas är därför att eleven tolkar lärarens yttrande bokstavligt istället för idiomatiskt.

Att kunna tolka sådana uttryck och behärska de förståelseprocesser som krävs vid tolkningen kan ses som ett steg i en process, en "andraspråkssocialisering" (Bremer et al. 1996, se Otterup, 2005, s.25) för ökad känsla av social och kulturell delaktighet i samhället. Idiomatiska uttryck förekommer förutom i talspråket i bland annat i skönlitteratur, tidningar och bloggar.

Strävansmålen formulerade i kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk i grundskolan återspeglar betydelsen av att kunna läsa, förstå och tolka texter av olika slag. Något som jag menar stämmer överens med den språkförmåga som en förståelse för idiomatiska uttryck innebär.

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

*utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär (SKOLFS: 2000:135)*

Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven

*utvecklar sin förmåga att läsa och förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och med olika svårighetsgrader samt att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess karaktär och till syftet med läsningen (SKOLFS: 2000:135)*

Den senare forskningen kring förståelse av idiomatiska uttryck hos barn och ungdomar har till stor del fokuserat på förståelsen i relation till generell läsförståelse, där man främst studerat svaga respektive goda läsare. I denna studie har jag istället tittat närmare på flerspråkighetens eventuella inverkan på tillämpningen av de högre förståelseprocesser som en tolkning av idiomatiska uttryck innebär.

## **Syfte**

Det övergripande syftet med studien har varit att försöka avgöra hur väl tvåspråkiga talare av svenska behärskar vanligt förekommande idiomatiska uttryck i skrivet språk. Fokus har varit på förståelseprocessen och vilka faktorer som påverkar denna. Resultaten jämfördes med en teoretisk utvecklingsmodell för förståelse (och produktion) av idiomatiska uttryck, för att försöka avgöra var tvåspråkiga elever skulle kunna tänkas befinna sig i utvecklingsprocessen.

# Teoretisk bakgrund

För att kunna studera idiomförståelse är det nödvändigt att ha kunskap om hur läsförståelse- och avkodningsprocessen ser ut. Nedan följer en kort översikt över läsprocessen, hur den fungerar tekniskt och vad som kan påverka läsförståelsen. Denna ställs i relation till läsprocessen ur ett tvåspråkighetsperspektiv. För att förtydliga begreppsanvändningen inom tvåspråkighetsforskningen inleds detta kapitel med en definition av termerna L1 och L2.

## ***Tvåspråkighet, L1 och L2***

Individer som behärskar två eller fler språk kallas tvåspråkiga. Termen används i vid mening oavsett nivå på språkbehärskning i de olika språken. En individs förstaspråk (modersmål) är det/de språk som tillägnas i tidig ålder, från spädbarnsåldern och fram till ca tre års ålder. Eftersom det finns individuella skillnader går det inte att fastställa en generell gräns vid en specifik ålder, men bland andra McLaughlin (1984) talar om en gräns vid tre års ålder (McLaughlin, 1984, s.10). Om ett barn lär sig fler än ett språk i denna tidiga ålder används fortfarande termen förstaspråk för båda språken. Sker tillägnandet av språken parallellt och det råder en balans mellan språken, exempelvis när föräldrarna talar varsitt språk med barnet, kallas det för simultan tvåspråkighet (Abrahamsson, 2009).

När man tillägnar sig ett andra språk efter ca tre års ålder, efter det att förstaspråket (förstaspråken) är etablerat, kallas det för successiv tvåspråkighet. Förstaspråket behöver inte vara individens starkaste språk, utan benämningen handlar endast om ordningsföljden på de språk som tillägnats (Abrahamsson, 2009). Det är inte ovanligt att det råder en obalans mellan språken då det ena språket utvecklas att bli mer dominant än det andra, ofta det språk som är majoritetsspråk i landet (Viberg, 1993).

Inom forskningen förekommer ofta förkortningen L1 (Language 1) för förstaspråk och L2 (Language 2) för andraspråk. Deltagarna i den aktuella studien är simultant tvåspråkiga respektive successivt tvåspråkiga. De simultant tvåspråkiga har således två förstaspråk och de successivt tvåspråkiga har ett förstaspråk och ett eller flera andraspråk.

## **En översikt över läsprocessen**

Läsprocessen består av två grundläggande faktorer; avkodning och förståelse. Det krävs således att båda faktorerna är fullt fungerande för att det ska leda till framgångsrik läsning. Detta kan illustreras med följande läsformel (Gough & Tunmer, 1986, se Höien & Lundberg, 1999, s.40-41):

$$L (\text{läsning}) = A (\text{avkodning}) \times F (\text{förståelse, språkförståelse}) (L = Ax F)$$

Formeln visar att om en av faktorerna är noll blir hela produkten noll (Westlund, 2009). Det går alltså inte att förstå en text om inte avkodningen fungerar, och det räcker inte att avkoda en text utan att ha en förståelse för språket (Höien & Lundberg, 1999).

## **Avkodning**

Avkodning av ett ord innefattar en teknisk förståelse av ordet utifrån stavelsestruktur, fonologi och ortografi (Höien & Lundberg, 1999). Egenskaper hos ett ord som underlättar för avkodningsförmågan är längden på ordet, dess grad av konkretitet och frekvens i språket, där högfrekventa ord går lättare att avkoda än lågfrekventa (Monsell, 1991, se Ellis, 1993, s. 15). Egenskaperna är kopplade till läsarens förhållningssätt till ordet, där frekvens i språket, kännedom om ordet och repetering av ordet hör ihop (Ellis, 1993). Är ett ord komplicerat att avkoda till en början kommer avkodningsprocessen nästa gång läsaren stöter på ordet att gå lättare eftersom läsaren då har kännedom om det. Samma avkodningsprocess repeteras varje gång läsaren stöter på ordet, och efter ett par gånger är avkodningen problemfri (Ellis, 1993).

När ett ord står inom en kontext, möjliggör kontexten tillämpandet av ytterligare strategier för att underlätta avkodningen. Genom att analysera betydelsen av hela meningen kan läsaren få ledtrådar om innehållet (semantiskt). Med kunskap om syntax kan läsaren lista ut vilket ord som är syntaktiskt möjligt i meningen och vilken böjning ordet bör ha. På ett pragmatiskt plan kan läsaren använda sin bakgrundkunskap för att kunna måla upp en bild av sammanhanget och på så vis få hjälp att förstå vilket ord det rör sig om (Höien & Lundberg, 1999).

När betydelsen hos ordet kan förutspås utifrån kontexten hoppar läsaren ibland över vissa ord helt (Ehrlich & Rayner, 1981). Det är alltså när avkodningen går trögt som kontexten har störst betydelse, exempelvis vid förekomsten av lågfrekventa ord, om skriften är otydlig eller om läsaren har en svag avkodningsförmåga. Avkodningen av vardagliga ord hos goda läsare går ofta så snabbt att kontexten inte har någon betydelse för avkodningen (Stanovich, 1980; 1981, se Ellis, 1993, s. 20).

### ***Avkodning ur ett tvåspråkighetsperspektiv***

Den kunskap om språkets struktur och de faktorer som krävs för en god avkodningsförmåga tillhör den språkliga basen i ett språk, något som modersmålstalare tillägnat sig redan före skolstarten. Förutom kunskap om fonologi, morfologi och syntax på målspråket är ett basordförråd avgörande. Basordförrådet hos en svensk sjuåring skattas till 8000 -10000 ord (Viberg, 1993).

Avkodningsförmågan lärs in i samband med läs- och skrivinläringen i skolan. Här börjar en utbyggnad av den språkliga basen som innebär en utveckling av ordförrådet. Även den grammatiska medvetenheten ökar i takt med kunskap om olika genrer, språkdrag, diskursregler m.m. Bland annat lär sig barn hantera kollokationer, typiska kombinationer av ord så som ”mista fattningen”, som ligger till grund för en kunskap om idiomatiska uttryck. Ju högre upp i åldrarna desto högre är nivån på utbyggnaden vilket kan innebära stora svårigheter för andraspråksinlärare om basen inte finns där (Viberg, 1993). Att komma ikapp sina jämnåriga



enspråkiga kamrater i utvecklingen av ordförrådet är något av det som tvåspråkiga elever har svårast med (Hyltenstam, 2007).

Barn som lär sig ett nytt språk tenderar att lära sig språkets fonologi i snabb takt, vilket underlättar för avkodningsförmågan. Däremot krävs att ordförrådet utvecklas för att en förståelse för språket ska utvecklas. Som nämns ovan räcker det inte att behärska avkodningsförmågan om man saknar en förståelse för språket. Har inläraren redan en utvecklad läsförmåga har detta en positiv effekt på avkodningen då kunskap om ett språks struktur och fonologi redan är tillägnat (Bialystok, 2002).

Andraspråksinlärare som har ett begränsat ordförråd har svårt att utnyttja den omgivande kontexten och har därmed endast det okända ordets form att försöka tolka. Ofta baseras gissningen på den ytliga formen och på ortografi (stavningsregler) och fonologi (Enström, 1994). En individs lexikala kompetens innefattar både produktiv (aktiv) och receptiv (passiv) ordförståelse. I produktiva sammanhang (när man talar och skriver) ställs krav på en korrekt användning av ordet och det är betydelsen som leder till fram till ett lämpligt ord. I receptiva sammanhang (när man lyssnar och läser) kan man komma långt i att ha en ungefärlig uppfattning av ett ord och ta till gissningsstrategier för att tolka ordet i dess sammanhang. Då är det ordets form som är utgångspunkt. Gissningsstrategier är dock inte ett särskilt effektivt sätt att utveckla ordförrådet hos inlärare av ett andraspråk. Det krävs en god syntax- och ordbildningskunskap och en god kännedom om ämnet för att gissningen ska ge goda resultat. Dessutom är inte alltid kontexten tillräckligt informationsrik för att bistå vid tolkningen. För att ordet ska tillägnas måste ordet istället tolkas repeterande gånger (Enström, 2004).

En förberedande socialisering i hemmet med sagoläsning, samtal och uppmuntran till barnen har visat sig ha en positiv effekt för begreppsutvecklingen och utveckling av ordförråd hos barn i skolåldern. En god begreppsapparat på modersmålet har visat sig ha en positiv effekt även för skolundervisningen på andraspråket (Hyltenstam, 2007).

## **Läsförståelse**

Medan avkodningsprocessen innebär en tolkning av vilket/vilka ord det rör sig om handlar läsförståelse om tolkningen av de olika delarna i texten och framför allt om vilka slutsatser som kan dras utifrån dem (Höien & Lundberg, 1999).

Vid läsförståelse krävs en aktivering av olika högre kognitiva processer hos läsaren. Dels behövs en syntaktisk förståelse men även tillgång till ett stort ordförråd. Är mer än 20 % av orden i en text okända för läsaren försvårar detta förståelsen märkbart (Höien & Lundberg, 1999). Om texten tvärtom, är lätt och enkel att ta sig igenom sker läsförståelsen för det mesta automatiskt och omedvetet hos goda läsare. Vid läsning av mer komplexa texter krävs en mer aktiv och planerad bearbetning på en metakognitiv nivå. Det handlar om självkontroll och förmågan till ett metakognitivt tänkande, det vill säga att kunna reflektera över sina tankeprocesser och bli medveten om vad man förstår och inte förstår i texten och kunna avgöra vilka strategier man bör använda sig av (Höien & Lundberg, 1999).

### **Läsförståelse ur ett tvåspråkighetsperspektiv**

Faktorer som förutsätter läsinlärning på modersmålet kan även relateras till läsinlärning på ett andraspråk (Bialystok, 2002). Faktorer som muntlig språkbehärskning på målspråket, en kunskap om ortografin i språket samt en metakognitiv medvetenhet om målspråket och dess fonologi underlättar stort. För en metakognitiv medvetenhet krävs dock att läsaren har rätt inställning till läsningen och tycker att den är meningsfull (Bialystok, 2002).

Kognitiva faktorer som har en positiv effekt på läsinlärning på ett andraspråk är lingvistisk kunskap om andraspråket, en etablerad läsförmåga på förstaspråket och kunskap om ämnet i det material som ska läsas. Om läsförmågan på förstaspråket redan är etablerad, kan de strategier som används vid läsningen även användas vid läsningen i andraspråket. Har språken en vitt skild struktur leder dock användningen inte till någon nytta (Bialystok, 2002).

Utöver lässtrategier kan en transfer (överföring) av mönster och regler från förstaspråket till målspråkssystemet även göras. Överföring av ord eller fraser mellan språken (lexikal transfer), görs beroende på hur närbesläktade och lexikalt lika språken är. Om språken är väldigt lika ökar risken för falska vänner, ord som har samma struktur men olika betydelse, vilket leder till en felaktig användning av orden (negativ transfer). Inläraren kan alltså både gynnas och missgynnas av transfer vid inlärningen av ett andraspråk. Transfer som gynnar inläraren kallas positiv transfer (Abrahamsson, 2009).

## **Förförståelse**

Vid läsning av texter som inte är helt transparenta, utan har en underliggande betydelse, krävs att läsaren kan läsa mellan raderna och dra slutsatser om det som inte framkommer direkt i texten. Läsaren kan då ta hjälp av sin bakgrundkunskap, och aktivera ett schema, en mental bild av en händelse eller situation som är relevant för texten. Schema är en term som används inom den kognitiva psykologin för att beskriva en individs organiserade och samlade kunskap om ett visst ämne, händelse eller situation. Ellis tar upp psykologen Frederic Bartlett som den som introducerade termen i den kognitiva psykologin (Bartlett, 1932, se Ellis, 1993, s. 51). Schemat fungerar som en prototypversion av exempelvis en händelse. En mening som ”målvakten lyfte handen och stoppade pucken”, kräver således en aktivering av en inre mental bild om vad som kan hända under en hockeymatch (Höien & Lundberg, 1999, s.150). En text kan därför liknas vid ”instruktioner” om hur läsaren med hjälp av sin omvärldskunskap ska tolka texten. Läsaren samlar erfarenheter i scheman lagrade i långtidsminnet, som byggs på allt eftersom mer erfarenhet upplevs och mer information tas in (Höien & Lundberg, 1999). Texter tolkas och förstås därför olika beroende på vilken bakgrundkunskap och vilka erfarenheter läsaren har (Westlund, 2009).

När en läsare tolkar en text med hjälp av sin kunskap lagrad i scheman, kan det hända att läsaren undviker den information som inte passar ihop med bilden i schemat. Detta märks tydligt då läsare som har läst samma text återger olika versioner av texten på grund av att de har tolkat den utifrån olika perspektiv (bakgrundkunskap) och fokuserat på och uppfattat olika saker i texten (Ellis, 1993).

## **Inferenser**

För att en författare ska slippa skriva ut all information detaljerat i en text förutsätts att läsaren kan göra inferenser (läsa mellan raderna), vilket innebär en förmåga att i textsammanhang gå bortom den bokstavliga betydelsen och med hjälp av sin bakgrundskunskap tolka den underliggande betydelsen. Exempel på två meningar som kräver att läsaren gör inferenser är följande; ”John hade akut magont. Mary tog fram telefonen”. Här förväntas att läsaren i sin tolkning förstår att John behöver sjukvård och att Mary tar upp telefonen för att ringa till doktorn (Ellis, 1993, s. 52). När en läsare har gjort inferenser vid tolkningen av en text och sedan ska återberätta texten kan det hända att detaljer läggs till som tillkommit vid tolkningen och som inte fanns med i originalversionen av texten. Det kan därför ibland vara svårt för läsaren att vid en återberättning skilja på informationen som läsaren själv tolkade utifrån texten och den information som faktiskt fanns i originaltexten (Ellis, 1993).

Texter som kräver att läsaren gör inferenser har visat sig ta längre tid att tolka än texter där informationen står detaljerat beskriven. Ellis refererar till en studie av Smith & Collins (1981) som visar att detta även gäller för goda läsare som för övrigt har lätt för att göra inferenser (Smith & Collins, 1981, se Ellis, 1993, s. 52-53).

Det är utifrån sin förförståelse som läsaren gör inferenser, när läsaren stöter på en komplicerad text krävs en ledtråd från ett schema för att inleda en korrekt tolkningsprocess. Ledtråden måste komma före tolkningen annars gör den ingen nytta. Den fungerar sedan som en sorts samordnare (advance organizer) som kopplar samman den kunskap som läsaren har sedan tidigare med den kunskap som behövs för att kunna tolka en viss text. Ett exempel på en sådan samordnare är rubriken till en text som leder in läsaren till en korrekt tolkning. För att rubriken skall kunna underlätta vid tolkningen förutsätts att det finns kunskap om ämnet lagrat i scheman (Ausubel, 1960).

## **Andraspråksinläring i två faser**

Andraspråksinläringen kan enligt Cummins (1999-2003) delas upp i två faser: vardaglig situationsbunden språkanvändning (basic interpersonal communication skills) (BICS) och den situationsbundna språkanvändningen som används i skolans undervisningsspråk (communicative academic language proficiency) (CALP). Den första kan liknas vid den språkliga basen och den senare vid utbyggnaden (Cummins, 1999-2003).

I den första fasen kan inläraren av ett nytt språk kommunicera flytande på det nya språket och har tillägnat sig ett funktionellt ordförråd. Det tar cirka två år att uppnå denna fas (Cummins, 1999-2003). Individer som befinner sig i denna fas kan ge intryck av att behärska en högre nivå i språket än vad de faktiskt gör. Exempelvis kan en god avkodningsförmåga ge en falsk bild av läsförmågan eftersom det krävs att både avkodningen och läsförståelsen är fullt utvecklade för framgångsrik läsning. Det är därför viktigt att pedagoger möter eleverna i skolan på deras faktiska nivå i språket (Cummins, 1999-2003).

I den andra fasen krävs mycket mer av inläraren. Förutom en god kommunikativ förmåga bör ordförrådet vara välutvecklat för att klara skolämnena på en infödd talares nivå. För att uppnå

denna fas tar det betydligt längre tid, cirka 5-7 år. Cummins beskriver de olika faserna längs ett kontinuum mellan det kontextfria och det kontextbundna samt mellan kognitivt krävande och icke-krävande kommunikation. Den första fasen handlar om vardaglig kommunikation mellan talare ”face-to-face”, där kontexten bidrar till kommunikationen på ett pragmatiskt plan i form av gester, ansiktsuttryck, betoning etc. Eftersom talaren tar hjälp av kontexten är således kommunikationen inte så kognitivt krävande. I den andra fasen däremot är kommunikationen på en högre nivå och ledtrådarna finns istället på ett språkligt plan och är oberoende av den aktuella kontexten (Cummins, 1999-2003).

## **Ålderns betydelse vid språkinlärning**

Åldern vid ankomst till det land där målspråket talas har visat sig påverka hur snabbt ett barn kan uppnå en infödd språklig nivå i skolans olika ämnen (behärskning av utbyggnaden) (Collier, 1987). Collier (1987) kunde i en studie konstatera att barn i åldrarna 8-11 år tenderar att lära sig språket snabbast (2-5 år) medan barn mellan 5-7 år är långsammare (3-8 år). Detta förklarar hon med att den första åldersgruppen redan har lärt sig skriva och läsa på sitt förstaspråk och på så vis redan har en språklig bas i det språket. De besitter även en högre språklig medvetenhet än vad de yngre barnen gör, vars påbörjade läs- och skrivinlärning på förstaspråket avbrutits vid flytten. Barn i åldrarna 12-15 år tar längst tid på sig vid inlärningen (6-8 år), vilket Collier förklarar med att de har mycket att ta igen i jämförelse med sina jämnåriga klasskamrater (Collier, 1987). De saknar en den språkliga basen i målspråket och de jämnåriga klasskamraterna är i full färd med utbyggnaden av sin, redan etablerade bas.

Sammanfattningsvis kan konstateras att kunskapen om målspråkets fonologi och ett ordförråd i utveckling har stor betydelse för läsning på ett andraspråk. Dessa faktorer ligger även till grund när man gör inferenser från en text. För en framgångsrik läsutveckling har även motivation och attityd till målspråket stor betydelse (Abrahamsson, 2009).

# Teorier om idiomförståelse

Forskningen om idiomförståelse inleddes på 1970-talet och studerades i början främst ur ett psykolingvistiskt perspektiv. Den teoretiska modell jag har använt i studien fokuserar istället på kognitiva processer och vilka strategier som används vid tolkningsprocessen av idiomatiska uttryck. Nedan följer en kort presentation av tre tidiga modeller för att ge en överblick. Därefter följer en presentation av den modell som har använts i huvudsak i denna studie samt en motivering till detta.

För att kunna förstå vad som skiljer idiomatiska uttryck från andra uttryck och vad de innebär för läsaren, inleds detta kapitel först med en definition av idiomatiska uttryck och hur de förhåller sig till annat figurativt språk.

## En definition av idiomatiska uttryck

Gemensamt för allt figurativt språk (bildspråk) är att det ofta rör sig om lexikaliserade fraser med en underliggande betydelse som ofta inte går att härleda direkt från de olika delarna (Gibbs, 1994). Nedan följer en definition av begreppet idiom och därefter en kort översikt över några andra typer av figurativt språk.

Enligt standarddefinitionen, är idiom uttryck som innehåller åtminstone två lexikala enheter, med en betydelse som inte är densamma som om man kombinerar betydelsen hos de lexikala enheter som ingår i uttrycket (Barkema, 1996 och Kövecses & Szabó, 1996, se Sköldberg 2004, s. 21). Det har även föreslagits att idiom kan klassas som döda metaforer, uttryck som har förlorat sin metaforiska betydelse över tid och nu existerar som fasta (frozen) semantiska enheter. Standardexemplet för ett idiom på engelska är: ”kick the bucket” som betyder ”dö”, där betydelsen inte kan tolkas utifrån de enskilda delarna (Gibbs, 1994).

En del idiom är fixerade och kan inte transformeras till passiv form. Exemplet ovan ”John kicked the bucket” kan exempelvis inte bytas ut till ”The bucket was kicked by John” eftersom den figurativa betydelsen då går förlorad (Gibbs, 1994). Ett exempel på ett idiom som är syntaktiskt flexibelt är ”Per fick något om bakfoten” som går att byta till ”det verkade som att Per hade fått allt om bakfoten”.

Idiom har vissa likheter med andra figurativa uttryck, då exempelvis liknelsemomentet som kännetecknar metaforer och liknelser ibland förekommer i idiomatiska uttryck. Liknelsemomentet underlättar för förståelsen av den underliggande betydelsen (Sköldberg, 2004).

För att särskilja idiom ytterligare från andra figurativa uttryck har Emma Sköldberg (2004) i sin avhandling formulerat följande definition:

- Ett idiom utgör vanligen en del av en sats eller mening, ibland en hel sats eller mening.
- Ett idiom är uppbyggt av lexikaliserade enheter som i sig uppvisar en viss morfologisk struktur och ingår i en syntaktisk konstruktion.
- Ett idiom har en relativt fixerad form (se exempel ovan)

- Ett idiom har som helhet figurativ betydelse.
- Ett idiom har en betydelse som inte är härledbar endast ur de ingående ordens betydelser.
- Ett idiom har inte huvudsakligen en grammatisk eller textbindande funktion.
- Ett idiom är institutionaliserat (vanligt förekommande i språket) (Sköldberg, 2004, s.29)

Sköldberg menar att ett idiom nödvändigtvis inte måste ha alla egenskaper ovan för att kategoriseras som ett idiom och att de fem sista punkterna är graderbara. Som ett exempel på ett prototypiskt idiom tar hon upp ”i ett nötskal” (Sköldberg, 2004).

Idiomatiskt uttryck eller idiomatisk fras är avledda begrepp av idiom. Jag kommer fortsättningsvis använda både grundformen och den avledda formen.

**Metaforer** består av ett första led som kallas sakledet och ett andra led som kallas bildledet. Bildledet förmedlar ett sätt att se på sakledet (NE). Exempel: ”Livet är en fest” Livet (sakledet) fest (bildledet)

**Liknelser** består liksom metaforer av ett sakled och ett bildled. Det som skiljer kategorierna åt är användningen av jämförelseordet ”som”. Skillnaderna kategorierna emellan är dock omdiskuterad (NE). Exempel: ”Livet är som en fest”.

**Ordspråk** är talesätt som uttrycker sociala normer och sensmoral. De används i oförändrad form i språket. Exempel: ”Efter regn kommer solsken” (Gibbs, 1994).

**Talesätt** liknar ordspråk då de förmedlar lärdom. Skillnaden är att de anpassar sig syntaktiskt efter textsammanhanget (Gibbs, 1994) . Exempel: ”Har man sagt A måste man säga B”.

**Ironi** har en underliggande betydelse som är motsatsen till det som uttrycks. Ett exempel på ironi är när någon säger ”vilket underbart väder” när det regnar (Gibbs, 1994).

## **Teorier om idiomförståelse - en historisk överblick**

Tre tidiga modeller, ”The idiom list hypothesis” (Bobrow & Bell, 1973), ”Lexical representation hypothesis” (Swinney & Cutler, 1979) och ”Direct access hypothesis” (Gibbs, 1994), delade ett gemensamt perspektiv på idiomförståelseprocessen. Samtliga utgick från att idiom är fasta fraser med en arbiträr betydelse, lagrade i sin helhet som block i det mentala lexikonet. Idiomförståelse ansågs inte vara en analytisk process, utan man menade istället att uttrycken plockades fram som helheter ur det mentala lexikonet (Glucksberg, 1993).

### ***The idiom decomposition hypothesis***

Några år senare kom ”The idiom decomposition hypothesis” (Gibbs, Nayak & Cutting, 1989) som fortfarande till viss del är aktuell. Modellen ersatte de ovan nämnda modellerna, och fokuserade istället på den analytiska processen vid tolkningen av idiom. Idiom delades in i analyserbara (decomposable) och icke-analyserbara (nondecomposable) idiom. Analyserbara idiom är idiom vars individuella delar, konstituenten, bidrar till den figurativa betydelsen

(Gibbs, Nayak & Cutting, 1989, s. 576-577). Ett exempel på svenska är uttrycket ” Strö salt i såren” där ”strö salt” betyder ”förvärra något”, och ”såren” motsvarar ”det redan bekymmersamma” (Sköldberg, 2004). Betydelsen är alltså fördelad på konstituenterna. Icke-analyserbara idiom saknar istället en relation mellan den bokstavliga och figurativa betydelsen. Ett exempel är ”ta ner skylten” vars betydelse ”dö” inte kan tolkas utifrån de olika konstituenterna (Sköldberg, 2004).

Abel (2003) som diskuterar ”the idiom decomposition hypothesis” i sin studie, betonar att begreppet analyserbarhet inte bör förväxlas med kompositionalitet som rör kombinationen av syntaktiska konstituenten och deras sammansatta *bokstavliga* betydelse (Abel, 2003, s. 332). Det som avses ovan enligt modellen är alltså att analyserbara idiom till viss del kan vara kompositionella, som i exemplet ovan, medan icke-analyserbara idiom är icke-kompositionella (Gibbs, Nayak & Cutting, 1989).

## **GEM, Global Elaboration Model**

I den aktuella studien har jag valt att fokusera på GEM, Global Elaboration Model (Levorato & Cacciari, 1999), en utvecklingsmodell som beskriver förvärvandet av figurativt språk, som delvis är baserad på den ovan nämnda modellen, och är lämplig i relation till studiens syfte. Modellen sätter idiomförståelse i relation till generell läsförståelse och kontrollerar faktorer som ålder och nivå på läskunnighet. Forskarna föreslår även hur förmågan till idiomförståelse (och förståelse av annat figurativt språk) utvecklas över tid. Nedan följer en presentation av deras modell, och därefter några synpunkter på modellen från andra forskare.

Levorato och Cacciari har genomfört flertalet studier om idiomförståelse och med deras utvecklingsmodell för förvärvandet av figurativt språk, GEM, Global Elaboration Model, försöker de förklara relationen mellan förståelse av idiomatiska uttryck samt produktionen av dem. Enligt GEM ser förståelsen ut på samma sätt som vid annan läsförståelse och kräver att läsaren kan göra inferenser och använda sin bakgrundskunskap, i likhet med tolkningen av andra, litterära, texter. Det handlar om att tolka bortom den bokstavliga betydelsen och med hjälp av kontexten göra en global och logisk tolkning genom att interagera de olika delarna av uttrycket till en global helhet. Bearbetningen av uttrycket är således global (top-down) och inte lokal (bottom-up), som vid en bokstavlig tolkning (Levorato & Cacciari, 1999).

Forskarna har framför allt fokuserat på idiomförståelse utifrån tre faktorer; transparens och vad det medför för förståelsen, kontextens betydelse vid tolkningen samt hur tidigare kännedom om idiom i fråga (familiarity) påverkar förståelsen (Levorato & Cacciari, 1999). Nedan följer en kort beskrivning av varje faktor.

### ***Transparens***

Transparens syftar till grad av överensstämmelse mellan den bokstavliga och idiomatiska betydelsen hos ett idiom. Ett exempel på ett transparent uttryck är ”gå upp i rök” vars betydelse har en nära relation till den figurativa betydelsen. Motsatsen till transparenta uttryck är opaka idiomatiska uttryck vars figurativa betydelse har en distanserad relation till den bokstavliga betydelsen, och därmed är svårare att tolka (Levorato & Cacciari, 1999). Ett exempel på ett

opakt uttryck är ”vara torr bakom öronen”. Transparens kan ordnas i ett kontinuum där idiom på ena änden har en hög bokstavlig överensstämmelse semantiskt, och där idiom i den andra ändan har en mer svårtolkad figurativ betydelse. I relation till semantisk analyserbarhet är analyserbara idiom transparenta och icke-analyserbara idiom opaka (Fusté-Hermann, 2008 s. 6-7).

Ett exempel på ett idiom som är opakt och icke-analyserbart är ”kick the bucket” (dö), som även nämns ovan.

### **Användning av kontexten som strategi**

När läsaren stöter på ett okänt idiomatiskt uttryck finns två strategier för tolkningen; läsaren kan dels göra en semantisk analys (om uttrycket är transparent), dels göra inferenser utifrån kontexten (om uttrycket står inom en kontext). För opaka idiomatiska uttryck är kontexten extra nödvändig att utnyttja då läsaren inte kan genomföra en semantisk analys (Levorato & Cacciari, 1999).

### **Kännedom**

Termen ”familiarity” syftar till om läsaren har mött ett idiomatiskt uttryck tidigare. Det är viktigt att skilja på termerna kännedom och frekvens då den första är subjektiv och den senare objektiv (Bayen & Lieber, 1997, se Abel, 2003, s. 345)

I en studie med enspråkiga italienska barn (7-11 år) undersöktes svaga respektive goda läsare utifrån hypotesen att deras nivå på läsförståelse skulle påverka deras idiomförståelse (Levorato *et al.* 2004). Utifrån för barnen välkända transparenta idiomatiska uttryck, inom en kort text, fick de utifrån tre olika meningar (en med en idiomatisk betydelse, en med en bokstavlig betydelse och en som varken var relaterad till den idiomatiska eller bokstavliga betydelsen men som passade i kontexten) välja den tolkning som passade bäst för uttrycket. Resultaten bekräftade hypotesen då de svaga läsarna fick betydligt sämre resultat över lag jämfört med de goda läsarna, som hade utnyttjat kontexten vid förståelsen.

För att undersöka en eventuell utveckling av idiomförståelse testades samma barn en gång till, åtta månader senare. De svagare läsarna fick då bättre resultat än tidigare (30 % bättre), vilket bekräftade hypotesen ytterligare då de under de åtta månaderna som hade gått hade utvecklat sin läsförståelse och därmed också presterade bättre på idiomförståelsetestet (Levorato *et al.* 2004).

Den kunskap som förväntas av läsaren för en god tolkning av idiom sammanfattas med följande:

- Förmågan att göra inferenser från ett enstaka ord till meningsnivån och på så sätt utnyttja kontexten.
- Förmågan att kunna välja en betydelse av flera möjliga betydelser för ett specifikt ord, och därmed kunna bortse från betydelser som är irrelevanta vid en idiomatisk tolkning.
- Förmågan att kunna styra över sin egen förståelse av en text. (Levorato *et al.* 2004, s. 304)

Forskarna menar även att förståelsen av idiom påverkas av egenskaper hos uttrycket. Ett transparent uttryck går lättare att tolka än ett opakt uttryck, som komplicerar tolkningen,



eftersom inte heller kontexten kan bistå vid tolkningen. Sådana uttryck lärs enligt forskarna istället in utantill. Transparensens och kontextens betydelse för förståelsen testades i en studie på italienska barn i två åldersgrupper (7 respektive 9 år) (Levorato & Cacciari, 1999). I experimentet användes både transparenta och opaka idiomatiska uttryck och deltagarna fick, liksom i experimentet ovan, välja den tolkning som de ansåg passade bäst för uttrycket utifrån tre olika meningar (en med en idiomatisk betydelse, en med en bokstavlig betydelse och en som varken var relaterad till den idiomatiska eller bokstavliga betydelsen men som passade i kontexten). Resultaten visade att barnen hade lättast för att tolka transparenta uttryck idiomatiskt. De svar som var möjliga i kontexten, men felaktiga, ansågs kunna vara ett tecken på att en figurativ förståelseprocess var i utveckling.

Kontextens betydelse för förståelsen testades genom att transparenta och opaka uttryck användes isolerade. Deltagarna fick utifrån tre svarsalternativ baserade på samma kategorier som förgående experiment välja den tolkning som de ansåg passa bäst. Resultaten visade att transparenta uttryck tolkades idiomatiskt oberoende av kontexten, dock var de idiomatiska svaren fler när kontexten var tillgänglig, främst hos den yngre åldersgruppen. Transparens kunde alltså konstateras påverka förståelsen av idiomatiska uttryck positivt, medan kontexten främst bistod med hjälp för de yngre barnen (Levorato & Cacciari, 1999).

Enligt forskarna ser förståelseprocessen ut på samma sätt för alla figurativa uttryck. De menar att barn i 4-5 årsålder befinner sig i en inledningsfas i utvecklingsprocessen för att uppnå en figurativ kompetens (Levorato *et al.* 2004). Forskarna använder benämningen figurativ kompetens då de menar att de mekanismer som används vid idiomförståelse även används vid förståelse av alla typer av figurativt språk. Hur utvecklingsprocessen ser ut (för enspråkiga barn) skildras i olika faser parallellt med annan språkutveckling (Levorato & Cacciari, 1995).

- Fas 1 (-7år). Förståelsen är fortfarande bokstavlig och oberoende av kontexten och korrektheten i sammanhanget.
- Fas 2 (ca 8-9 år). I denna fas har barn lärt sig att använda kontexten och söker mening även utanför den bokstavliga betydelsen. De utnyttjar sin bakgrundskunskap vid tolkningen och är medvetna om att det som står skrivet och vad som menas, inte alltid behöver stämma överens. De kan alltså göra inferenser vid tolkningen.
- Fas 3 (ca 10-12 år). I denna fas har barn uppnått en förståelse för att en mening eller ett budskap kan uttryckas på olika sätt, bokstavligt, idiomatiskt, ironiskt etc. Barn i denna fas är också medvetna om och tar talarens/författarens intentioner och kunskap i beaktande vid tolkningen.
- Fas 4 (ca15 år). I denna fas har en repertoar av figurativa uttryck tillägnats och barn kan även producera figurativa uttryck.
- Fas 5 (vuxen ålder). I denna fas har den språkliga kompetensen utvecklats vidare och figurativa uttryck kan användas på ett kreativt sätt och förstås ur ett metakognitivt perspektiv.

Faserna behöver inte följa den bestämda ordningen ovan och kan även överlappa varandra. Åldern för de olika faserna är enligt forskarna endast en uppskattning och kan variera, och kan även påverkas av individuella skillnader. De senare faserna (4 och 5) har inte testats i praktiken, utan är enbart hypotetiska (Levorato & Cacciari, 1995, 2002).

Enligt de olika faserna i utvecklingsprocessen skulle man kunna dra slutsatsen att det är i 8-årsåldern som förståelsen för idiomatiska uttryck hos enspråkiga tar form. En studie med italienska barn (7 år och 6 mån. – 10 år och 3 mån.) som testade utvecklingsprocessen för figurativ kompetens, visar en tendens på denna hypotes då en stor utveckling av förståelse för idiomatiska uttryck och annat figurativt språk, kunde konstateras hos barnen i detta åldersintervall. Framst kunde en utveckling av en förståelse för transparenta idiomatiska uttryck som barnen hade kännedom om sedan tidigare, påvisas (Levorato & Cacciari, 1995).

## **Synpunkter om GEM**

Cain *et al.* (2004) kritiserar GEM på vissa punkter. De menar bland annat att relationen mellan läsförståelse och idiomförståelse främst gäller när det handlar om opaka uttryck då kontexten spelar en avgörande roll, vilken ofta svaga läsare har svårt att göra inferenser utifrån. Alltså borde svaga läsare ha extra svårt vid tolkningen av opaka uttryck om kontexten har en betydande roll, eftersom det krävs en god läsförmåga för att kunna använda kontexten. De testade denna hypotes tillsammans med hypotesen att svaga läsare borde tendera att göra bokstavliga tolkningar i högre grad än goda läsare, och att för barnen okända uttryck borde vara svåra för svaga läsare då de kräver att kontexten utnyttjas vid tolkningen. Studien genomfördes med goda och svaga enspråkiga engelska barn (9-10 år). I testet användes idiomatiska uttryck om var transparenta respektive opaka, för barnen välkända respektive okända samt isolerade respektive i en kontext. Kontextens betydelse testades med idiomatiska uttryck inom en kontext (en kort berättelse), där deltagarna fick svara på frågor utifrån texten och sedan skriva ner en beskrivning av betydelsen hos det idiomatiska uttrycket. Deltagarnas kännedom om de idiomatiska uttrycken testades också, med frågan om de hade hört uttrycket tidigare (Cain *et al.* 2004)

Resultaten visade att när uttryck de hade kännedom om stod isolerade, svarade de rätt i högre grad än vid opaka isolerade uttryck, vilket stämmer överens med tidigare studier (se Levorato & Cacciari ovan). Det rådde inga större skillnader mellan de goda och svaga läsarna vid tolkningen av transparenta uttryck inom en kontext, däremot presterade de svaga läsarna sämre vid tolkningen av opaka uttryck i en kontext. Detta gällde även vid för dem okända transparenta uttryck i en kontext, vilket bekräftar hypotesen ovan. De goda läsarna tolkade uttryck de hade kännedom som stod i en kontext korrekt i högre grad än uttryck de inte hade kännedom om.

Det som skiljer studien från GEM var att de svaga läsarna inte tolkade de idiomatiska uttrycken bokstavligt i den höga grad som modellen föreslår. En bokstavlig tolkning av uttrycken isolerat, gjordes av 33 % av de goda läsarna och 28 % av de svaga läsarna (Cain *et al.* 2004).

Forskarna drar slutsatsen att idiomförståelsen är relaterat till läsförståelse men att svaga läsare inte har problem med tolkningen i sig (semantisk analys) utan främst svårigheter med att ta hjälp av kontexten, vilket krävs vid en tolkning av opaka uttryck. Därför bör förmågan att göra

en semantisk analys och använda kontexten vid tolkningen betraktas som oberoende av varandra (Cain *et al.* 2004).

Vad gäller påverkan av tidigare kännedom om uttrycken vid tolkningsprocessen, menar de att man måste kontrollera förkunskapen hos de barn som testas, eftersom en förklaring till äldre barns höga resultat kan bero på skillnader i förkunskap istället för förmågan till mer avancerade förståelseprocesser (Cain *et al.* 2004). Det påpekar även att bara för att ett barn påstår sig känna till ett uttryck sedan tidigare, innebär det inte nödvändigtvis att han/hon är medveten om dess betydelse (Cain *et al.* 2004). Vidare menar de att det även bör göras en analys av avkodningsförmågan om ett samband mellan läsförståelse och idiomförståelse ska kunna påvisas. Barn med en god avkodningsförmåga och läsförståelse kan läsa svårare texter och har därför fler tillfällen att stöta på idiomatiska uttryck. Även fördelen med transparenta idiomatiska uttryck jämfört med opaka kan bero på högre grad av igenkänning snarare än en förmåga att analysera konstituenterna (Cain *et al.* 2004).

## **Idiomförståelse ur ett tvåspråkighetsperspektiv**

Den forskning som finns om idiomförståelse ur ett tvåspråkighetsperspektiv har framför allt studerat vuxna och ungdomar i övre tonåren. Nedan följer en beskrivning av två studier.

### **Studie av tvåspråkiga ungdomar i USA**

Fusté-Hermann (2008) har i sin avhandling studerat idiomförståelse ur ett tvåspråkighetsperspektiv. Hon gör detta bland annat utifrån GEM, och testar de faktorer som i tidigare studier visat sig påverka förståelsen hos enspråkiga barn (transparens, kännedom och kontexten).

I studien deltog 62 elever (14-18 år) bosatta i Florida, USA, varav 31 var tvåspråkiga på engelska och spanska, och 31 var enspråkiga modersmålstalare av engelska. De tvåspråkiga deltagarna delades in i två grupper beroende på om de var simultant tvåspråkiga eller successivt tvåspråkiga, och därefter i svaga respektive goda läsare utifrån resultatet på ett inledande läsförståelsetest (Fusté-Hermann, 2008).

Idiomförståelsetestet innehöll olika kategorier av idiomatiska uttryck; transparenta och opaka, högfrekventa och lågfrekventa, isolerade eller inom en kontext. Deltagarna fick på en skala notera om de hade kännedom om uttrycken sedan förut. Tre meningar följde varje uttryck, och deltagarna fick välja den tolkning de tyckte passade bäst (en idiomatisk tolkning, en bokstavlig tolkning och en tolkning som var idiomatiskt relaterad till idiommet men inte korrekt). I samband med testet fick deltagarna även fylla i en enkät med frågor om sina språkanvändningsmönster och språkbakgrund.

Resultatet visade att de enspråkiga modersmålstalarna av engelska presterade bättre än de tvåspråkiga deltagarna på alla variabler i testet förutom vid för dem okända opaka idiomatiska uttryck ("to have salt in your pumpkin"), både isolerade och i en kontext, där grupperna med

tvåspråkiga presterade bättre. Samtliga grupper presterade bäst när uttrycken var inom en kontext, förutom när det handlade om transparenta uttryck som de hade kännedom om, då presterade de enspråkiga modersmålstalarna av engelska lika bra både med och utan kontext.

Bland grupperna med tvåspråkiga deltagare presterade de simultant tvåspråkiga bättre vid för dem okända idiomatiska uttryck inom en kontext, än de successivt tvåspråkiga. Annars rådde inga större skillnader mellan grupperna. Ett förslag på förklaring till varför de simultant tvåspråkiga fick något bättre resultat än de successivt tvåspråkiga, ges utifrån hypotesen att simultant tvåspråkiga möjligen har ett mer utvecklat och balanserat integrerat lexikon än successivt tvåspråkiga. I form av positiv transfer hjälper ett väletablerat förstaspråk till vid tolkningen av idiomatiska uttryck i det andra språket (Hernandez, Li & MacWhinney, 2005, se Fusté-Hermann 2008, s.23). Användningsgrad av engelska respektive spanska påverkade också resultaten. De som hade uppgett att de talade spanska i högre grad än engelska hade också sämre poäng på testet.

Resultaten var i enlighet med GEM, och visade på en stark positiv korrelation mellan läsförståelse och idiomförståelse. Det som visade sig vara allra viktigast för en lyckad idiomförståelse för tvåspråkiga, var tillgången till ett välutvecklat akademiskt ordförråd och förmågan att styra tolkningsprocessen till en idiomatisk tolkning, istället för en bokstavig. Fusté-Hermann menar att successivt tvåspråkiga behöver instruktioner för att kunna utnyttja sin språk- och läsförmåga i sitt förstaspråk för att kompensera för ett begränsat ordförråd. Något som förutsätter att förstaspråket är tillräckligt etablerat (Fusté-Hermann, 2008). Hon menar vidare att det faktum att resultaten visade på en stark positiv korrelation mellan läsförståelse och idiomförståelse, gör att sambandet skulle kunna användas som en metod för att upptäcka okända språkspecifika läsförståelseproblem hos båda grupperna (enspråkiga modersmålstalare av engelska och tvåspråkiga) (Fusté- Hermann, 2008).

## **Strategier vid idiomförståelse**

Cooper (1999) har studerat ytterligare strategier för idiomförståelse och undersökt vilka strategier som används av andraspråkstalare av engelska vid tolkningen av idiom i en kontext (17-44 år). Fokus i studien låg på den direkta kognitiva processen som kopplas på hos en läsare vid tolkning av ett idiom (on-line processing strategies). Anledningen till att studera deltagarnas direkta tankeprocesser, innan de hinner reflektera kring idiomet, var för att kunna få en inblick i den underliggande tankeprocessen som ligger till grund vid förståelsen. Med hjälp av ett ”TA protokoll” (Think-Aloud protocol), fick deltagarna uttrycka sina tankar i ord, direkt efter att de exponerats för idiomet. I resultaten trädde sju olika strategier fram som kunde delas in i två grupper; förberedande (preparatory) strategier och gissningsstrategier. De förberedande strategierna användes för att spara tid vid den muntliga förklaringen, och var följande:

- Repetering eller parafrasering av idiomet
- Diskussion och analys av idiomet
- En uttryckt önskan om mer information kring idiomet

De strategier som kunde kategoriseras som gissningsstrategier var följande:

- Gissning utifrån idiomets kontext
- Tolkning med den bokstavliga betydelsen som utgångspunkt
- Användning av bakgrundskunskap för att förklara idiomet
- Referering till ett idiom i förstaspråket

De vanligast förekommande strategierna, som deltagarna uppgav sig använda, var från båda kategorierna ovan; gissning utifrån idiomets kontext, diskussion och analys av idiomet, samt tolkning med den bokstavliga betydelsen som utgångspunkt. Deltagarna svarade rätt på 56 % av idiomerna, varav 57 % av de korrekta svaren uppkom med hjälp av gissningar utifrån idiomets kontext. Deltagarna använde sig i vissa fall av mer än en strategi, men endast den strategi som ledde till ett korrekt svar är inräknad i ovanstående siffror.

Cooper sammanfattar resultatet med att andraspråkstalarna av engelska i hans studie använde sig av en heuristisk modell vid tolkningen, genom att använda en mängd olika strategier på ett trial-and-error sätt (Cooper, 1999). Han menar vidare att tidigare modeller som beskriver idiomförståelse ur ett enspråkigt perspektiv inte är tillräckliga för att beskriva andraspråkstalets tolkningsprocess. Även andra studier (se Cieslicka, 2006 och Abel, 2003) menar att tidigare modeller inte är tillräckliga. Fusté-Hermann å sin sida ställer sig kritisk mot tidigare studier kring idiomförståelse ur ett tvåspråkighetsperspektiv, som hon menar saknar en kontroll av de faktorer som visat sig påverka både talad och skriven idiomförståelse (semantisk transparens, kännedom och kontext), men även generell läsförståelse. Hon menar vidare att Coopers studie är begränsad då han endast använde kvalitativ statistik och inte kontrollerade ovan nämnda faktorer. Dessutom menar hon att populationen i hans studie var allt för begränsad (18 st.) (Fusté-Hermann, 2008).

## Frågeställningar

I min undersökning har det övergripande syftet varit att studera hur väl tvåspråkiga talare av svenska behärskar vanligt förekommande idiomatiska uttryck i skrivet språk. Utifrån resultaten testade jag utvecklingsmodellen GEM för figurativ kompetens (endast förståelse) för att se var tvåspråkiga elever i årskurs 9 skulle kunna tänkas befinna sig i utvecklingsprocessen.

Deltagarna i studien föddes i Sverige eller kom till Sverige i unga år (4,7 och 8-9 års ålder). Enligt Collier (1987) tar det cirka 3-8 år för barn i åldrarna 5-7 år att uppnå en infödd nivå i skolämnen på målspråket, och 2-5 år för barn i åldrarna 8-11, som också är den mest effektiva inlärningsåldern. Enligt den teorin samt den föreslagna utvecklingsprocessen för figurativ kompetens, borde eleverna i min undersökning ha utvecklat en förståelse för i vardagsspråk frekventa transparenta uttryck, eftersom de som inte fötts i Sverige haft tid att utveckla en hög nivå i skolämnen, eller kommit till Sverige i den åldern då inläringen är som mest effektiv. Jag har testat denna hypotes och försökt svara på följande frågor:

- *Har tvåspråkiga elever i årskurs 9 uppnått en så hög nivå på svenska, att de kan tolka välkända (frekventa) svenska idiomatiska uttryck korrekt?*
- *I vilken fas skulle dessa elever kunna placeras inom utvecklingsprocessen för figurativ kompetens?*

Tidigare studier visar att kännedom om uttrycket har en positiv effekt på förståelsen. Detta har testats utifrån frågan:

- *Finns det ett samband mellan deltagarnas kännedom om uttrycken och deras kunskap om uttryckens betydelse?*

Vidare visar tidigare studier att idiomatiska uttryck i en kontext är lättast att tolka. För att utnyttja kontexten krävs en god läsförmåga, vilket tyder på att läsförståelse är relaterat till idiomförståelse. I studien testas relationen utifrån ett avkodningstest och ett läsförståelsetest. I idiomförståelsetestet förekommer idiomatiska uttryck både isolerat och i en kontext. Relationen mellan läsförståelse och idiomförståelse har testats utifrån följande frågor:

- *Kommer de som presterar bra på avkodningstestet och läsförståelsetestet även få höga poäng på idiomförståelsetestet och vice versa?*
- *Hur presterar de tvåspråkiga eleverna när idiomatiska uttryck står i en kontext?*

# Metod

## Deltagare

I studien deltog 36 elever fördelade på tre grupper, två undersökningsgrupper och en kontrollgrupp, samtliga från årskurs 9. Deltagarna rekryterades från två skolor i Stockholmsområdet, åtta elever från en skola (skola 1) och 28 elever från en annan skola (skola 2). Samtliga elever deltog i vanlig svenskundervisning.

Utifrån en enkät som deltagarna fick svara på framkom stora skillnader vad gällde språkinlärningshistoria. Eftersom studien är formad utifrån ett tvåspråkighets – och andraspråksperspektiv, ansåg jag det vara rimligt att basera indelningen på typ av tvåspråkighet istället för skola.

Undersökningsgrupperna delades därför in i följande två grupper utifrån typ av tvåspråkighet:

1. Grupp A bestod av tolv elever. Fem av dem var simultant tvåspråkiga på svenska och ytterligare ett språk (eller flera). Av de återstående eleverna var sex successivt tvåspråkiga med svenska som förstaspråk. Den sista eleven var successivt tvåspråkig med svenska som andraspråk där svenskan kommit att bli det dominerande språket.
2. Grupp B bestod av åtta successivt tvåspråkiga elever med svenska som andraspråk (tre av eleverna föddes inte i Sverige).
3. Kontrollgruppen bestod av 16 enspråkiga modersmålstalare av svenska.

## Urvalskriterier

Urvalet av deltagarna till undersökningsgrupperna utgick från följande kriterier:

- De skulle gå i årskurs 9. Elever i årskurs 9 bör ha uppnått en god nivå i läsning och kommit långt i utbyggnadsprocessen av språket.
- De skulle ha gått i svensk skola i minst fem år. Detta för att de skulle ha uppnått en språklig bas i svenska, så att resultaten kunde jämföras med kontrollgruppens resultat. Det krävs minst 3-5 år i Sverige för att ha uppnått en språklig bas i svenska (Viberg, 1993, jämför med Cummins, CALP (5 år-)).

Kön och vilket språk som deltagarna talade förutom svenska, togs inte i beaktande vid urvalet, men noterades via enkäten som deltagarna fick fylla i. Kön framkom via idiomförståelsetestet.

## Sökning av deltagare

Valet av deltagare till studien gjordes genom ett bekvämlighetsurval, då jag via en kontakt kunde skicka ut en intresseförfrågan till olika skolor i Stockholmsområdet. De skolor som var intresserade av att ställa upp kontaktades därefter. Deltagarna på den ena skolan rekryterades på

detta sätt medan deltagare från den andra skolan tillkom genom att en av de intresserade skolorna rekommenderade skolan på grund av dess stora antal flerspråkiga elever.

Svenskalärare för årskurs 9 på respektive skola kontaktades via e-post och telefon och blev informerade om undersökningens upplägg. Därefter frågade de sina elever om det fanns något intresse att delta i undersökningen. De intresserade elevernas föräldrar fick via brev eller e-post information om undersökningen samt tillfälle att godkänna sin sons/dotters medverkan av etiska skäl eftersom deltagarna var under 18 år. I brevet betonades att deltagandet var anonymt då personliga uppgifterna skulle behandlas konfidentiellt och att varje namn skulle kodas.

## Material

I undersökningen användes en enkät, ett avkodningstest, ett läsförståelsetest, och ett manipulerat test med idiomatiska uttryck. Både avkodningstestet (*LäsKedjor*) och läsförståelsetestet (*Läsförståelse I*) är standardiserade test, vilket innebär att de är testade på ett flertal grupper i olika årskurser. Grupperna fungerar som standardiseringsgrupper och deras resultat på testet presenteras i en stanineskala som bygger på en uppdelning av normalfördelningskurvan i nio skalsteg, där det femte steget utgör medelvärdet på skalan. Resultat upp till och med stanine 3 på skalan tillhör 23 % av de svagaste resultaten (det vill säga standardiseringsgruppernas svagaste resultat), och resultat som hamnar på stanine 7 och uppåt tillhör 23 % av de starkaste resultaten. I min undersökning jämför jag följaktligen deltagarnas resultat med standardiseringsgrupperna i årskurs 9 (i den mån det går) (Jacobson, 2001).

Valet av standardiserade test motiveras av den kvalitet och smidighet sådana test innebär, eftersom de är välkonstruerade och utvecklade med omsorg. Stanineskalan gör det dessutom lätt att göra jämförelser, generalisera och dra slutsatser utifrån tidigare erfarenheter av testet.

### Enkät - undersökningsgrupperna

Enkäten bestod av totalt 18 frågor, varav tolv av frågorna berörde deltagarnas språkinlärningshistoria och språkanvändningsmönster. Vid urvalsprocessen var jag medveten om att det skulle vara komplicerat att ha alltför preciserade urvalskriterier och valde därför att kontrollera deltagarnas språkinlärningshistoria och språkanvändningsmönster via en enkät. Frågor som vilket språk de talade först och vilket språk de talar mest låg som grund för enkäten. Resterande frågor berörde deltagarnas läsvanor på svenska och på deras andra språk (utöver svenska). Eftersom idiomatiska uttryck förutom i talspråket, främst förekommer i litteratur, tidningar och i texter på internet, var det nödvändigt att undersöka deltagarnas läsvanor inom dessa medietyper. Enkäten bestod av både öppna och slutna frågor där de senare följdes av svarsalternativ med en skala över frekvens (varje dag- aldrig). Valet av slutna frågor motiverades av att de enkelt kunde jämföras med de andra deltagarnas svar (se bilaga 1).



## Enkät - kontrollgruppen

Enkäten för kontrollgruppen berörde läsvanor på svenska och bestod av fyra frågor totalt. Samtliga frågor var slutna med svarsalternativ i en femgradig respektive sexgradig skala (se bilaga 2).

## Avkodningstest

För att testa deltagarnas tekniska förmåga vid läsning fick de genomföra ett avkodningstest. Avkodningstestet som användes var *LäsKedjor* (Jacobson, 2001) som utvecklades år 2000 och är en reviderad och utvecklad version av testet *Ordkedjor* från år 1987.

Avsikten med testet är att det ska vara ett snabbt och reliabelt screeninginstrument som mäter elevers lästekniska förmåga och kontrollerar eventuell dyslexi.

### *Läskedjor*

Testet är uppdelat i tre delar; teckenkedjor, ordkedjor och meningskedjor. Tecken- och ordkedjorna omfattar 64 kedjor och meningskedjorna innehåller 80 kedjor. Testet går ut på att avgöra var gränserna mellan de olika teckengrupperna, ordgrupperna och meningarna går, genom att sätta tre streck inom varje kedja som består av fyra grupper totalt. I meningskedjorna ska eleven avgöra var punkten ska vara utifrån fyra sammanskrivna meningar. Meningarna är skrivna med versaler för att undvika ortografiska regler som till exempel stor bokstav, som annars eventuellt kan bistå med ledtrådar. Tiden för varje deltest är två minuter.

Deltesten syftar till att testa olika aspekter på avkodning. Teckenkedjor uppskattar elevens visuo-motoriska snabbhet (snabbhet med papper och penna), ordkedjor testar elevens förmåga att avkoda enskilda ord (ordigenkänningsförmåga), och meningskedjorna testar elevens semantiska och syntaktiska förmåga vid läsning (Jacobson, 2001).

Flertalet elever brukar få likartade resultat på alla deltesten, där vissa kommer att klara testen bra och andra lite sämre. Om en elevs resultat skiljer sig markant mellan testen bör orsaken analyseras närmare, då det kan handla om svårigheter i avkodningsförmågan men också på grund av förlorad koncentration. Är exempelvis resultatet på deltestet ordkedjor sämre jämfört med meningskedjor kan detta tyda på eventuella ordavkodningssvårigheter. Om det istället är resultatet på deltestet meningskedjor som är sämre än de övriga testen kan detta vara tecken på svårigheter i läsförståelse (Jacobson, 2001). I handledningen till *LäsKedjor* tar Jacobson upp de olika deltesten ur ett andraspråksperspektiv och menar att elever som bott i Sverige en kortare tid (2-3 år) ofta får problem med deltestet ordkedjor och meningskedjor. Det finns dock de elever som klarar deltestet ordkedjor bra för att de har en känsla för svensk ortografi, men kanske inte alltid vet betydelsen av orden.

Elever som har bott i Sverige längre än så (2-3 år) behärskar ytnivån i svenska och klarar för det mesta deltestet ordkedjor lika bra som modersmålstalare av svenska. Däremot kan de ha problem med meningskedjor då deltestet kräver en djupnivå på svenska som kräver längre tid i Sverige (jämför med utbyggnad). Jacobson poängterar dock att läskedjor ännu inte har testats i tillräckligt hög grad på specifika grupper vilket gör diskussionen ovan hypotetisk.

Standardiseringen genomfördes år 2001 och omfattar elever i årskurs 4-9 samt elever i första året på gymnasiet, (2246 elever). Vid standardiseringen har resultaten hos elever med svenska som andraspråk presenterats i en egen tabell (312 elever), men inte i en stanineskala. Dessutom var de endast 35 elever i årskurs 9 som hade genomfört testet, vilket gjorde att jag valde att använda den färdiga stanineskalan för enspråkiga elever istället (199 elever).

## **Läsförståelsetest**

För att ta reda på deltagarnas nivå i läsning (för att kunna göra kopplingar till idiomförståelse) och för att upptäcka eventuella lässvårigheter fick de genomföra ett läsförståelsetest. Testet Läsförståelse I (Johansson, 2004) konstruerades år 1988 och standardiserades vid två tillfällen, först år 1989 och därefter år 2003.

I en internationell undersökning som bland annat testade läsförståelse hos 15-åringar (PISA 2000, rapport 209, Skolverket, 2001) i 32 länder, användes begreppet läsförståelse med följande innebörd:

[...] förmåga att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och kunna delta i samhället [...] (Rapport 209, s. 4, Skolverket, 2001)

Deltagarna i undersökningen bedömdes därför utifrån sin förmåga att hämta information och tolka denna men även i vilken utsträckning de kunde reflektera över och bedöma den lästa textens innehåll och form. Resultaten på undersökningen sammanställdes sedan på tre delskalor, informationssökning, tolkning och reflektion.

## **Läsförståelse I**

Vid konstruktionen av *Läsförståelse I* har man försökt ta hänsyn till de tre faktorerna ovan (Johansson, 2004). Testet innehåller totalt tio texter med efterföljande frågor med bundna svarsalternativ. Användningen av bundna svarsalternativ motiveras med att det är tidsekoniskt men även att det underlättar praktiskt för elever med svårigheter eftersom de slipper producera skriftliga svar (Johansson, 2004).

Varje text följs av en rubrikfråga och sex påståenden. På rubrikfrågan ska eleven avgöra vilken rubrik som passar bäst till den nyss lästa texten - här testas förmågan till översiktsläsning. De sex påståenden som sedan följer är antingen korrekta eller felaktiga i relation till texten. Elevens uppgift är att avgöra vilket/vilka påståenden som är korrekta. Ett felaktigt svar innebär minuspoäng. Påståenden är av olika slag och påvisar elevens förmåga till informationssökning, tolkning och reflektion som nämnts ovan. Även olika lässtilar tas i beaktande då en del av påståenden avsiktligt utgår från ett top- down perspektiv, där innebörden är densamma men skrivet med andra ord, och andra ur ett bottom- up perspektiv, där påståendet är taget ordagrant ur texten. Det förekommer både korrekta och felaktiga påståenden i båda kategorierna. Till varje text finns det minst två och som mest fyra korrekta påståenden (Johansson, 2004).

Standardiseringen av testet genomfördes år 2003 och omfattade elever i årskurs 7 (497 elever) och elever i gymnasiets yrkesförberedande program (206 elever). Antalet tvåspråkiga elever vid standardiseringen var så litet att deras resultat inte presenterades separat. Resultaten från de få elever som genomförde testet visar entydigt att de klarade läsförståelsetestet sämre än de enspråkiga eleverna (Johansson, 2004).

Eftersom jag i min undersökning efterfrågade en grundläggande kunskap om deltagarnas läsförmåga valde jag att använda *Läsförståelse I* framför *Läsförståelse II* och *Läsförståelse III*, som båda är mer avancerade och konstruerade för elever i årskurs 9. Mitt val av det enklare testet gjorde att deltagarnas resultat fick jämföras med standardiseringsgruppen i årskurs 7, två årskurser lägre.

## **Idiomförståelsetestet**

Testet som jag har utvecklat för att testa deltagarnas förståelse av idiomatiska uttryck, inleddes med en presentation av testet med ett exempel på ett idiomatiskt uttryck ("vara uppe med tuppen"), med förklaringen att tolkningen av exemplet inte borde vara bokstavlig (se hela testet i bilaga 3).

Testet var uppdelat i två delar och bestod av totalt 45 uttryck, 30 stycken i del 1 och 15 stycken i del 2. Del 1 bestod av 30 isolerade idiomatiska uttryck med två följdfrågor; "Har du hört uttrycket förut?" och "Vad tror du att det betyder?" Första frågan följdes av ett ja- eller nej-alternativ. För att minska risken för interna bortfall följdes den andra frågan av fyra svarsalternativ där deltagarna fick instruktioner om att ringa in det svar de ansåg vara korrekt. Med slutna frågor minskar även risken för tidshot som förlorad koncentration och trötthet eftersom deltagarna kan svara snabbt och enkelt. Deltagarna uppmanades att gissa om de inte hade hört uttrycket förut.

För att studera kontextens betydelse för förståelse av idiomatiska uttryck utformades del 2 med idiomatiska uttryck i en kontext i form av enstaka meningar, vilka följdes liksom i del 1 av fyra olika svarsalternativ. Instruktionerna för del 2 var detsamma som för första delen av testet.

Samtliga uttryck valdes från *Svenska idiom, 4500 vardagsuttryck* (Luthman, 2006). Urvalskriterierna var att de skulle ha en underliggande betydelse och vara högfrekventa i vardagligt språk. Det senare testades genom en ranking av sökträffar på Google under det senaste året (gjordes 2009-10-26). De utvalda uttrycken skulle ha minst 20 000 träffar för att få kvalificeras till testet. De 45 högst placerade uttrycken i rankinglistan användes i testet. Vid urvalet av togs inte transparens hos uttrycken i beaktande eftersom urvalet baserades på frekvens. Majoriteten av uttrycken (38 av 45) kan dock klassas som transparenta, det vill säga ha en stark relation mellan den bokstavliga och idiomatiska betydelsen ("ha många bollar i luften").

Eftersom det i presentationen av testet fanns med ett exempel som ger tips på hur deltagarna ska tänka så användes endast *en* bokstavlig förklaring bland de fyra svarsalternativen efter varje uttryck, detta där det passade bäst. Skulle en bokstavlig förklaring ständigt vara med som ett av

fyra alternativ skulle det finnas en risk att deltagarna taktiskt bara valde bland de övriga tre alternativen.

Meningarna i del 2, där uttrycken stod i en kontext, hämtades i första hand från Luthmans bok. Var sammanhanget alltför avslöjande för uttryckets betydelse ersattes det istället av en egen påhittad mening. De korrekta definitionerna (rätt svar) av uttrycken hämtades även de främst från Luthmans bok, i vissa fall förtydligades dessa något.

## **Procedur**

### **Skola 1**

Datinsamlingen genomfördes vid två tillfällen, på lektionstid. Då antalet deltagare var så lågt kunde ett grupperum på skolan användas där deltagarna placerades på utspridda platser för att inte titta på, och störa varandra.

Vid första tillfället presenterade jag studien kort för deltagarna och därefter fick de genomföra läsförståelsetestet. De uppmanades att skriva sina namn eller ett påhittat namn på samtliga test för att jag vid resultatanalysen skulle kunna koppla testen till varandra, och på så sätt möjliggöra för intressanta slutsatser på grupp- och individnivå. Anvisningarna om administrering, som stod skrivet i handledningen som hörde till testen, följdes noggrant. De fick 35 minuter på sig att genomföra testet och de som blev klara före utsatt tid fick tyst lämna lokalen. Nio elever genomförde testet varav en avbröt, och en annan hann inte bli klar. De uppgifter som den ena deltagaren inte hann genomföra räknades som ett internt bortfall.

Vid andra tillfället, dagen därpå, samlade jag deltagarna i samma lokal som tidigare. Först fick de genomföra avkodningstestet som var på tid. Anvisningarna om administrering följdes noggrant även här. Testet var uppdelat i tre delar där de fick två minuter på sig att genomföra varje del. Tiden mättes med hjälp av en mobiltelefon. Mellan deltesten fick de chans att ställa frågor om de var osäkra över något. Presentation, administrering, eventuella frågor samt testen på 3x2 minuter tog cirka 20 minuter totalt. Efter avkodningstestet fick de fylla i enkäten. De kunde då varva ned lite efter den tidspress som det första testet innebar.

Det sista testet presenterade jag kort utifrån den skriftliga inledningen av testet. Deltagarna uppmanades att svara på alla frågor även om det innebar att de gissade, och att de skulle kontrollera sina svar om de blev färdiga före utsatt tid. De fick 20 minuter på sig och när de var klara fick de vid inlämningen av testet var sin påse skumtomtar som tack för att de hade ställt upp.

### **Skola 2**

Datinsamlingen på den andra skolan genomfördes en vecka senare. Testen delades upp på två dagar och det första testet, läsförståelsetestet, genomfördes på lektionstid. De tvåspråkiga eleverna och de enspråkiga modersmålstalarna av svenska var blandade i två klasser, som

parallellt hade lektion i svenska samtidigt. Det var 35 deltagare totalt. På grund av det stora antalet delades de upp i två klassrum, 16 i en grupp och 19 i den andra.

Presentationen och administreringen såg ut på samma sätt som för den första gruppen, och när jag hade startad tiden (35 minuter), lämnade jag den första gruppen tillsammans med en lärare som fick fungera som ”testvakt”. Hon uppmanades att inte tillstå med någon hjälp under testets gång, men däremot svara på frågor om något fortfarande var oklart hos deltagarna. Jag förflyttade mig till nästa klassrum där tillvägagångssättet såg ut på samma sätt som för den första gruppen. Medan deltagarna genomförde testet väntade jag kvar i klassrummet och tog tiden.

Två dagar senare fick deltagarna genomföra de återstående testen samt fylla i enkäterna. På grund av att den ena läraren hade blivit sjuk och lektionen blivit inställd hade några deltagare som genomfört läsförståelsetestet dagen innan, gått hem. Det innebar ett bortfall på åtta elever. Trots att antalet deltagare då minskade till 27 stycken var det ändå nödvändigt att dela upp dem i två olika klassrum.

Avkodningstestet genomförde jag först med den ena klassen, vilket totalt tog cirka 15 minuter och gick till på samma sätt som på den andra skolan. Medan deltagarna fyllde i enkäten förflyttade jag mig till det andra klassrummet för att genomföra avkodningstestet med den andra gruppen. Den läraren som fanns på plats hos den första gruppen fick instruktioner av mig om hur administreringen för det idiomförståelsetestet skulle gå till och tog tiden med hjälp av ett armbandsur. Den andra gruppen i det andra klassrummet fick genomföra avkodningstestet och fylla i enkäten och avslutade med att genomföra det manipulerade testet. Båda grupperna var färdiga med testet före den utsatta tidens slut. Som tack för att de ställt upp, fick de var sin påse skumtomtar.

# Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet på enkäten och de tre testen. Enkäten kan även ses som en översikt över deltagarna då det utgör en utförlig beskrivning av språkinlärningshistoria och språkinlärningsmönster. Endast svar på de frågor som är mest relevanta för resultatet presenteras nedan (utformningen av alla frågor i enkäten finns i bilaga 1).

## Enkäten

Nedan presenteras resultatet på enkäten. Först presenteras undersökningsgruppernas resultat uppdelat i två delar; språkinlärningshistoria (även språkanvändningsmönster) samt läsvanor. Här presenteras även vilka språk deltagarna talar förutom svenska. Kontrollgruppens resultat på enkäten om läsvanor presenteras sist under denna rubrik.

## Språkinlärningshistoria och språkinlärningsmönster

### ***Grupp A, simultant tvåspråkiga och successivt tvåspråkiga med svenska som förstaspråk***

Samtliga tolv deltagare föddes i Sverige, varav nio av dem uppgav att båda deras föräldrar talade deras förstaspråk (det förstaspråk som inte var svenska i de simultant tvåspråkiga deltagarnas fall, och andraspråket hos de successivt tvåspråkiga). Som nämns ovan uppgav fem av tolv att de tillägnade sig svenska parallellt med sitt andra förstaspråk (simultant tvåspråkiga) och sex av tolv att de tillägnade sig svenska först (successivt tvåspråkiga). Den återstående gruppmedlemmen tillägnade sig ett annat språk än svenska först. Två av de simultant tvåspråkiga deltagarna uppgav att det lärde sig läsa och skriva på svenska parallellt med sitt andra förstaspråk, medan resten av deltagarna i gruppen (tio st.), lärde sig läsa och skriva på svenska först. Nio deltagare uppgav att de hade haft modersmålsundervisning.

På frågan om vilket språk de talade hemma svarade tre av de fem simultant tvåspråkiga deltagarna, att de talade båda sina förstaspråk hemma. Av de återstående två simultant tvåspråkiga deltagarna, uppgav båda att de talade ett av sina förstaspråk i hemmet (svenska för en av dem). Fyra av de sex successivt tvåspråkiga deltagarna med svenska som förstaspråk uppgav att de talade både sitt förstaspråk och andraspråk hemma. De återstående två uppgav att de bara talade sitt förstaspråk svenska hemma. Deltagaren som hade svenska som andraspråk uppgav att han/hon talade svenska hemma. Slutligen uppgav elva av tolv deltagare att de talade svenska i störst utsträckning, och en att han/hon talade svenska och sitt andra förstaspråk i lika stor utsträckning.

Följande språk talades av deltagarna förutom svenska:

Språk	N
Turkiska	4
Arabiska	2
Engelska + fler <sup>1</sup>	2
Berbiska	1
Serbiska	1
Spanska	1
Tigrinja	1
<b>Totalt</b>	<b>12</b>

### **Grupp B, successivt tvåspråkiga med svenska som andraspråk**

Tre av åtta deltagare i gruppen föddes inte i Sverige, varav en kom till Sverige som fyraåring, en som sjuåring och en var mellan åtta-nio år vid ankomsten. Samtliga deltagare uppgav att de lärde sig svenska som andraspråk och att båda föräldrarna hade samma förstaspråk som de själva. Fem av åtta uppgav att de lärde sig läsa och skriva på svenska först, två att de lärde sig läsa och skriva på sitt förstaspråk först (de som kom till Sverige som sju respektive åtta-nio år), och en svarade ”vet ej”. Sju av åtta deltagare svarade att de hade haft modersmålsundervisning. På frågan om vilket språk de talade hemma svarade hälften (fyra av åtta) att de talade både sitt förstaspråk och svenska hemma, och den andra hälften att de bara talade sitt förstaspråk hemma. Slutligen uppgav tre av åtta att de talade svenska mest, två att de talade sitt förstaspråk och svenska i lika stor utsträckning. Tre deltagare talade sitt förstaspråk mest.

Följande språk talades av deltagarna förutom svenska:

Språk	N
Turkiska	2
Arabiska	1
Assyriska	1
Bengaliska	1
Kurdiska	1
Polska	1
Spanska	1
<b>Totalt</b>	<b>8</b>

<sup>1</sup> En deltagare uppgav att hon lärde sig tala svenska, engelska och swahili samtidigt och att hon talade svenska, engelska, swahili och franska hemma. Den andra deltagaren uppgav att hon talade engelska, tigrinja, amarinja, yoroba men endast svenska och engelska hemma.

## Läsvanor

Nedan presenteras svaren på frågorna om läsvanor. Svaren för varje medietyp presenteras efter varandra.

### 1. Hur ofta läser du böcker på svenska? (Räkna inte med läroböckerna)

Böcker	Grupp A	Grupp B	K-grupp
Varje dag	0	0	1
Flera gånger i veckan	2	0	1
Minst en gång i veckan	1	0	1
Minst en gång i månaden	2	2	4
Ibland	7	4	6
Aldrig	0	2	3
<b>Totalt antal elever</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>16</b>

I tabellen framkommer att flest elever uppgett att de läser böcker på svenska ibland. Grupp A läser böcker oftare än grupp B och i liknande utsträckning som kontrollgruppen.

### 2. Hur ofta läser du tidningar på svenska?

Tidningar	Grupp A	Grupp B	K-grupp
Varje dag	2	1	2
Flera gånger i veckan	3	3	3
Minst en gång i veckan	1	1	4
Minst en gång i månaden	3	1	0
Ibland	2	1	6
Aldrig	1	1	1
<b>Totalt antal elever</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>16</b>

Resultatet är utspritt över alternativen och visar att förutom svarsalternativet ”ibland”, så uppger deltagarna i samtliga grupper att de läser tidningar på svenska oftare jämfört med böcker på svenska.

### 3. Hur ofta läser du texter på Internet (tidningar, bloggar m.m.) på svenska?

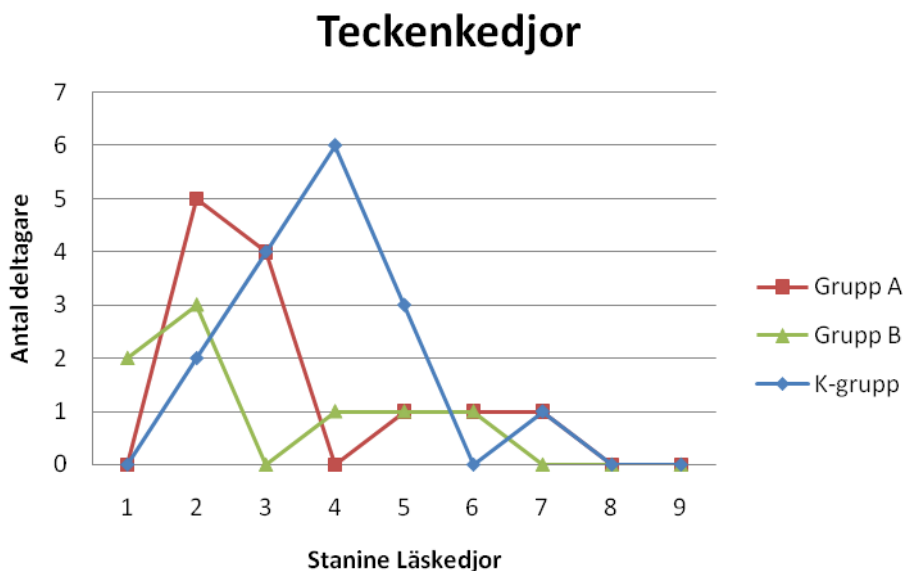
Internet	Grupp A	Grupp B	K-grupp
Varje dag	5	1	10
Flera gånger i veckan	3	3	2
Minst en gång i veckan	2	2	3
Minst en gång i månaden	1	2	1
Ibland	1	0	0
Aldrig	0	0	0
<b>Totalt antal elever</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>16</b>



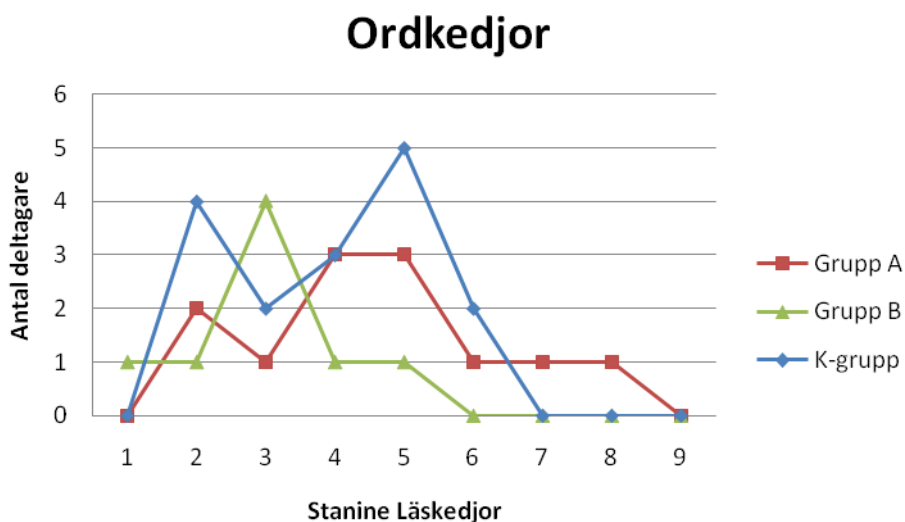
I tabellen syns en stor skillnad jämfört med de andra medietyperna. Majoriteten av eleverna uppgav att de läser texter på internet ”minst en gång i veckan” och oftare.

## Avkodningstestet

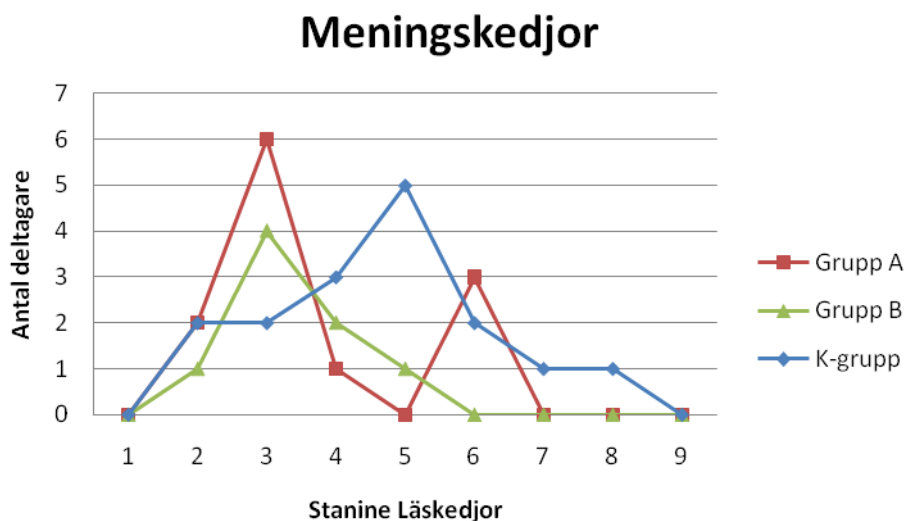
Resultaten på avkodningstestet jämfördes med stanineskalan för standardiseringsgruppen (årskurs 9). Gruppernas resultat på varje deltest presenteras följande grafer:



Staninevärde 5 på skalan är medelvärdet hos standardiseringsgruppen. Majoriteten av deltagarna hamnade på ett värde under 5. Grupp A presterade bättre än grupp B och båda grupperna hade ett ojämnt resultat fördelat över skalstegen. Kontrollgruppen presterade bäst men majoriteten lägre än medel.



På avkodningstestet ordkedjor presterade samtliga grupper bättre än på teckenkedjor. Något som eventuellt kan ha att göra med att teckenkedjor var ett inledande test och innebar en omställning. Grupp A presterade bättre än grupp B även här och kontrollgruppen hade ett något ojämnt resultat med en topp på medelvärdet.



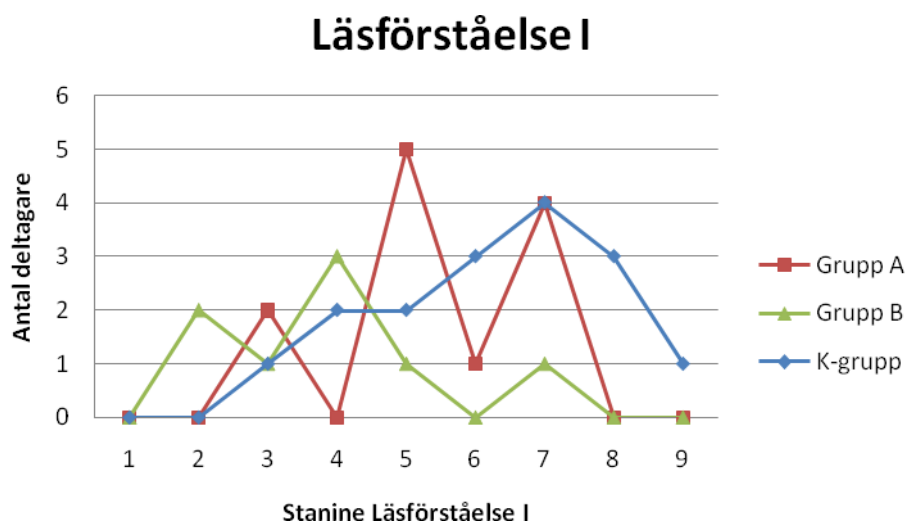
Grupp A presterade något sämre på meningskedjorna medan grupp B presterade något bättre, dock fortfarande främst under medel. Kontrollgruppen hade en spridning på skalstegen men fortfarande en topp på medelvärdet.

## Läsförståelsetestet

Deltagarnas resultat på läsförståelsetestet jämfördes med standardiseringsgruppen (årskurs 7) resultat. Resultaten enligt stanineskalan presenteras i grafen nedan. Det faktum att standardiseringsgruppen gick två årskurser lägre kan till viss del ge ett missvisande resultat och framför allt påverka kontrollgruppen som då får extra höga poäng på skalan. Därför presenteras även ett medelvärde på råpoängen tillsammans med standardavvikelsen och intervallet för standardavvikelsen.

### Bortfall

Två interna bortfall i testet fanns inom grupp A respektive grupp B. Båda bortfallen gällde sista uppgiften (text 10).



Totalt 36 poäng

Grupp A: SD= 4,7 M= 19,5

Grupp B: SD= 5,4 M= 14,0

K-grupp: SD= 3,1 M= 21,8

Resultaten på läsförståelsetestet jämfördes med standardiseringsgruppen i två årskurser lägre, vilket också märks på resultatet då ett större antal deltagare (i varje grupp) hamnade på medel eller över medel jämfört med hur det såg ut i avkodningstestet. Medelpoängen av råpoängen skiljde sig inte så mycket mellan grupp A och kontrollgruppen där grupp A fick 19,5 och kontrollgruppen fick 21,8 i medelvärde. Grupp B fick 14,0 i medelvärde. Sammanfattningsvis kan konstateras att grupp A presterade bättre än grupp B även på detta test.

## Idiomförståelsetestet

Testet var uppdelat i två delar. Nedan presenteras först resultaten på del 1 med isolerade idiomatiska uttryck (30 st.), följt av resultaten på del 2 med idiomatiska uttryck i en kontext (15 st.). Därefter presenteras gruppernas totala antal rätta svar på testet (45).

### **Bortfall**

En av deltagarna i grupp B hade missuppfattat instruktionerna och hoppade över uttryck som han/hon inte hade kännedom om, istället för att försöka sig på en tolkning. Detta innebar ett bortfall på nio uttryck i del 1 och fem uttryck i del 2. Ytterligare en deltagare i grupp B svarade för ett internt bortfall i del 1. I grupp A fanns ett bortfall i del 1. Kontrollgruppen svarade för två interna bortfall, ett i del 1 och ett i del 2. Samtliga bortfall räknades som ett felsvar.

### **Antal rätt del 1 – isolerade idiomatiska uttryck**

*X* är antal uttryck, *M* är medelvärdet, *procent* är procentenheter rätta svar, *SD* är standardavvikelsen och *Intervall* är intervallet för SD

Grupp A n=12	X	M	Procent	SD	Intervall
<b>Totalt</b>	30	16,3	54 %	4,2	12,1-20,4

Grupp B n=8	X	M	Procent	SD	Intervall
<b>Totalt</b>	30	15,1	50 %	5,4	9,8- 20,5

K-grupp n=16	X	M	Procent	SD	Intervall
<b>Totalt</b>	30	20,3	68 %	4,5	15,8-24,8

### **Antal rätt del 2 – idiomatiska uttryck i en kontext**

Grupp A n=12	X	M	Procent (%)	SD	Intervall
<b>Totalt</b>	15	9,9	66 %	2,4	7,5- 12,3

Grupp B n=8	X	M	Procent (%)	SD	Intervall
<b>Totalt</b>	15	7,4	49 %	2,4	5,0- 9,8

<b>K-grupp n=16</b>	<b>X</b>	<b>M</b>	<b>Procent (%)</b>	<b>SD</b>	<b>Intervall</b>
<b>Totalt</b>	15	11,6	77 %	2	9,7- 13,6

När uttrycken stod i en kontext underlättade detta främst för grupp A som svarade rätt på 66 % av uttrycken (15 st.). Grupp B svarade rätt på 49 % av uttrycken, och kontexten tycktes inte bistå med hjälp vid analysen hos gruppen. Kontrollgruppen presterade bättre när uttrycken var i en kontext och fick 77 % rätt. Grupp A fick 85 % av kontrollgruppens totala antal rätt och grupp B fick 64 % av kontrollgruppens rätta svar.

### **Totalt antal rätt på idiomförståelsetestet**

Totalt antal rätt, 45 st.

<b>Grupp A n=12</b>	<b>X</b>	<b>M</b>	<b>Procent</b>	<b>SD</b>	<b>Intervall</b>
<b>Totalt</b>	45	26,2	58 %	5,8	20,4- 31,9

<b>Grupp B n=8</b>	<b>X</b>	<b>M</b>	<b>Procent</b>	<b>SD</b>	<b>Intervall</b>
<b>Totalt</b>	45	22,5	50 %	7,3	15,2- 29,8

<b>K-grupp n=16</b>	<b>X</b>	<b>M</b>	<b>Procent</b>	<b>SD</b>	<b>Intervall</b>
<b>Totalt</b>	45	31,9	71 %	5,9	26,0- 37,8

Av det totala antalet poäng i idiomförståelsetestet (45) fick grupp A 58 % rätt och grupp B rätt på 50 %, det vill säga hälften av de totala poängen. Kontrollgruppen svarade rätt på 71 % procent av uttrycken. I en jämförelse grupperna emellan fick grupp A 82 % rätt av kontrollgruppens totala antal rätt, och grupp B uppnådde 71 % av kontrollgruppens alla rätt. Det totala antalet rätt på testet innefattar både idiomatiska uttryck isolerat och inom en kontext.

När uttrycken stod isolerade minskade antalet rätta svar av den totala poängen i procent. Grupp A svarade rätt på 54 % av antalet isolerade uttryck (30 st.) och grupp B svarade fortfarande rätt på hälften av uttrycken. Även kontrollgruppens resultat minskade och de svarade rätt på 68 % av de isolerade uttrycken. Grupp A fick 80 % av kontrollgruppens totala antal rätt och grupp B fick 74 %, alltså något bättre än för det totala antalet rätt på hela testet.

Medelvärde hos de två undersökningsgrupperna var ganska lika i de två deltesten. Standardavvikelsen var störst hos grupp B i del 2 och lika stor som grupp A i del 1. Det som skiljde grupperna åt mest var intervallet på standardavvikelsen. I del 1 var intervallet hos grupp A, 12,1-20,4 och hos grupp B, 9,8- 20,5. Intervallet hos grupp B innebar att deltagaren med lägst poäng i intervallet, endast svarade rätt på 34 % av uttrycken. Även i del 2 där standardavvikelsen var lika stor hos båda grupperna var intervallet i grupp B lägre, 5,0- 9,8 jämfört med 7,5- 12,3.

Sammanfattningsvis kan konstateras att grupp A även presterade bättre än grupp B på detta test och fick alltså bättre resultat undersökningen igenom. Kontrollgruppen fick som väntat bäst resultat av grupperna.

### **De opaka idiomatiska uttrycken i testet**

Trots det begränsade antalet opaka uttryck i testet vill jag ändå kommentera dessa. Vid en sammanslagning av samtliga gruppers resultat utmärkte sig elva uttryck som fick lägre än 39 % korrekta svar. Fem av dessa uttryck var opaka vilket bekräftar teorierna ovan (av totalt sju opaka uttryck i hela testet). Fyra av dem var isolerade och ett uttryck stod i en kontext<sup>2</sup>.

### **Kännedom om uttrycken**

För att testa deltagarnas kännedom om de idiomatiska uttrycken fick de svara på frågan ”Har du hört uttrycket förut?” Om en deltagare uppger att han/hon har hört ett idiomatiskt uttryck förut behöver detta inte nödvändigtvis innebära att han/hon har kunskap om uttryckets betydelse (se ovan). För att testa sambandet mellan kännedom och kunskap om betydelsen, det vill säga om det fanns en positiv korrelation mellan deltagarens svar (”ja”) och en korrekt tolkning av uttryckets betydelse, dividerades antalet uttryck som de hade hört förut och svarat rätt på (x) med antal uttryck som de hade hört förut (y).  $\frac{x}{y} = z$  Där summan (z) är antalet uttryck som deltagarna uppgett att de hade hört förut och som de faktiskt visste betydelsen på. Dessa uttryck kallar jag fortsättningsvis för ”säkra svar”. På detta sätt lämnar jag ute de svar som uppstått genom gissningar.

Nedan presenteras resultatet i tabellform.

### **Bortfall**

I grupp A fanns två interna bortfall, båda i del 1. Grupp B hade ett internt bortfall i del 1 och kontrollgruppen hade ett internt bortfall i del 2.

*Hört* är medelvärdet på antal uttryck som deltagarna uppgett att de hört förut. *Säkra svar* är medelvärdet på antalet uttryck de har hört förut och svarat rätt på. *Procent* är procent av uttrycken som de har hört förut och som de är helt säkra på. *SD* är standardavvikelsen för de säkra svaren. *Intervall* är intervallet för SD.

<b>Grupp A n=12</b>	<b>Hört</b>	<b>Säkra svar</b>	<b>Procent</b>	<b>SD</b>	<b>Intervall:</b>
<b>Isolerade</b>	13,4	8,8	66 %	3,9	4,9 - 12,7
<b>I en kontext</b>	9,1	6,9	76 %	2,9	4,0 - 9,8
<b>Alla uttryck</b>	22,5	15,8	70 %	5,6	10,1- 21,4

<b>Grupp B n=8</b>	<b>Hört</b>	<b>Säkra svar</b>	<b>Procent</b>	<b>SD</b>	<b>Intervall:</b>
--------------------	-------------	-------------------	----------------	-----------	-------------------

<sup>2</sup> ”Gå av stapeln”, ”se rött”, ”sticka ut hakan”, ”ha skinn på näsan”, ”vara en het potatis” (i en kontext).

<b>Isolerade (30)</b>	12,5	8,9	71 %	3,5	5,4- 12,4
<b>I en kontext (15)</b>	7,8	4,9	63 %	2,8	2,1 - 7,7
<b>Alla uttryck (45)</b>	20,3	13,8	68 %	5,9	7,8- 19,7

<b>K-grupp n=16</b>	<b>Hört</b>	<b>Säkra svar</b>	<b>Procent</b>	<b>SD</b>	<b>Intervall:</b>
<b>Isolerade (30)</b>	19,3	15,8	82 %	6,2	9,6- 22,1
<b>I en kontext (15)</b>	11,3	9,8	87 %	2,8	7,0 - 12,6
<b>Alla uttryck (45)</b>	30,6	25,7	84%	8,7	17,0- 34,4

Deltagarnas kännedom om uttrycken sedan tidigare visade att grupp A i snitt hade hört 22,5 av 45 uttryck förut och att deltagarna kunde betydelsen hos 70 % av dem (15,8). Grupp B hade hört en något lägre andel av uttrycken förut (20,3) och kunde betydelsen på 68 % av dem (13,8). Kontrollgruppen hade i snitt hört 30,8 av 45 uttryck och visste betydelsen hos 84 % av dem.

För att ta reda på i hur stor grad tidigare kännedom om idiomatiska uttryck underlättar för förståelsen, dividerades antalet "säkra svar" (x) med det totala antalet rätta svar (y)  $\frac{x}{y} = z$ . Summan (z) är den procentandel av de totala rätta svaren som utgörs av "säkra svar".

*Rätt svar* är gruppens totala antal rätta svar, *säkra svar* är uttryck som de uppgett att de hade hört förut och som de även kunde betydelsen på. *Procent* är procentandel av de rätta svaren som utgjordes av "säkra svar".

<b>Grupp A n=12</b>	<b>Rätt svar</b>	<b>Säkra svar</b>	<b>Procent</b>
<b>Isolerade</b>	16,3	8,8	54 %
<b>I en kontext</b>	9,9	6,9	70 %
<b>Alla uttryck</b>	26,2	15,8	60 %

<b>Grupp B n=8</b>	<b>Rätt svar</b>	<b>Säkra svar</b>	<b>Procent</b>
<b>Isolerade</b>	15,1	8,9	59 %
<b>I en kontext</b>	7,4	4,9	66 %
<b>Alla uttryck</b>	22,5	13,8	61 %

<b>K-grupp n=16</b>	<b>Rätt svar</b>	<b>Säkra svar</b>	<b>Procent</b>
<b>Isolerade</b>	20,3	15,8	78 %
<b>I en kontext</b>	11,6	9,8	84 %
<b>Alla uttryck</b>	31,9	25,7	80 %

Grupp B hade hört 7,8 av 15 idiomatiska uttryck i en kontext, av dessa var 4,9 (63 %) av dem ”säkra svar”. Vid en uträkning av resten (15- 7,8) får man fram att 7,2 av uttrycken hade de inte kännedom om alls. Detta jämfört med grupp A som uppgett att de hade hört 9,1 av 15 idiomatiska uttryck i en kontext, varav 6,9 (76 %) var ”säkra svar”. Antalet för dem okända idiomatiska uttryck i en kontext var alltså 5,9 uttryck.

Efter uträkningen av det totala antalet rätta svar på testet hos grupp A var 60 % av de rätta svaren ”säkra svar”. Hos grupp B var 61 % av det totala antalet rätta svar ”säkra svar”. Bland kontrollgruppens totala antal rätta svar var 80 procent ”säkra svar”. Det går därmed att konstatera att en kombination av dels kännedom om ett uttryck och förekomsten av en bistående kontext, hjälpte till vid tolkningen. Av de rätta svaren i en kontext var 70 % av svaren ”säkra svar” hos grupp A, 66 % hos grupp B och 84 % hos kontrollgruppen. Av de idiomatiska uttryck som stod isolerade svarade grupp B att de hade hört 12,5 av 30 uttryck förut. De fick 15,1 rätt totalt på del 1, varav 8,9 av dem var ”säkra svar”. Detta innebär att 6,2 av de rätta svaren (15,1) hade de inte kännedom om. De hade antingen tolkats genom en semantisk analys eller genom gissningar. Grupp A uppgav att de hade hört 13,4 av de isolerade uttrycken (av 30 st.) och svarade rätt på 16,3 av uttrycken, varav 8,8 var ”säkra svar”. Resten, 7,5 uttryck, var därmed ett resultat av att de genomfört en semantisk analys eller att de hade gissat sig fram. Det kan även vara så att de svar jag kallar ”säkra svar” kan ha uppstått genom att en deltagare uppgett att han/hon har hört uttrycket tidigare och sedan gissat sig fram och lyckats svara rätt. I min diskussion kring resultaten utgår jag dock från att deltagarna som angivit ”säkra svar” också har kunskap uttryckens betydelse.

### **Statistisk analys**

För att testa om resultaten på de olika testen skiljde sig signifikant åt mellan de olika grupperna utfördes tvåsidiga t-test för oberoende data. Jämförelser mellan grupp A och B visade på signifikanta skillnader för läsförståelsetestet,  $t(18) = 2.29, p < 0.05$ , och även för del 2 (uttryck i en kontext),  $t(18) = 2.21, p < 0.05$ . Mellan grupp A och kontrollgruppens resultat var skillnaderna endast signifikanta för den första delen på idiomförståelsetestet (isolerade uttryck),  $t(26) = 2.35, p < 0.05$ . Jämförelser mellan grupp B och kontrollgruppens visade att grupperna skiljde sig signifikant åt på samtliga test; läsförståelsetestet,  $t(25) = 3.13, p < 0.05$ , idiomförståelsetestet första del,  $t(25) = 2.39, p < 0.05$  och idiomförståelsetestet andra del,  $t(25) = 4.44, p < 0.05$ .

För att testa om det fanns en positiv korrelation (ett statistiskt samband) mellan läsförståelsetestet och idiomförståelsetestets två delar, räknade jag ut korrelationskoefficienten mellan samtliga gruppers resultat på de tre testen. Resultatet visade ett starkt samband mellan alla test. Mellan läsförståelsetestet och idiomförståelsetestets första del, var  $r = 0.69$ , mellan läsförståelsetestet och idiomförståelsetestets andra del var  $r = 0.59$  och mellan idiomförståelsetestets två delar var  $r = 0.67$ . Alla tre korrelationskoefficienter var signifikanta på en statistisk signifikansnivå på 5 % ( $p = 0.05$ ) Eftersom avkodningstestet endast presenterades i staninepoäng togs inte det med i jämförelsen.





# Diskussion

I detta avsnitt diskuteras resultaten utifrån de tre faktorer som togs upp i teoribakgrunden samt i relation till utvecklingsprocessen för figurativ kompetens som beskrivs ovan. Därefter följer en diskussion kring faktorer som kan ha påverkat resultatet och en metoddiskussion.

## **Kontextens betydelse**

Grupp A, som var simultant tvåspråkiga eller hade svenska som förstaspråk, presterade bättre när de transparenta idiomatiska uttrycken stod i en kontext medan grupp B, med successivt tvåspråkiga med svenska som andraspråk, presterade i en jämn nivå på de olika delarna, dock något mer enhetligt inom gruppen när uttrycken stod i en kontext (SD= 2,4) istället för (SD= 5,4) när uttrycken står isolerade. Detta kan eventuellt bero på att uttrycken i en kontext är färre till antalet. Även resultatet i avhandlingen med idiomförståelse ur ett andraspråksperspektiv visar att samtliga grupper presterade bäst när uttrycken var i en kontext. I en jämförelse med min undersökning skulle åldern kunna ha betydelse då deltagarna i avhandlingen var 14-18 år och därmed något äldre än deltagarna i min undersökning. Detta kan framför allt påverka nivån på läsförståelse och därmed förmågan att utnyttja kontexten.

Cain *et al.* drar slutsatsen att svaga läsare inte har problem med tolkningen i sig (semantisk analys) utan att de har problem med att utnyttja kontexten vid tolkningen. Skillnaden mellan grupperna i min undersökning var störst när uttrycken stod i en kontext (när uttrycken var isolerade skiljde sig inte medelvärdet lika mycket, 16,3 hos grupp A och 15,1 hos grupp B). Det kan därför liksom Cain *et al.* hävdar, vara nödvändigt att studera förmågan att genomföra en semantisk analys och förmågan att utnyttja kontexten, oberoende av varandra.

## **Kännedom**

Cain *et al.* menar att förkunskapen hos deltagarna bör kontrolleras i samband med ett idiomförståelsetest, något som jag gjorde genom att fråga deltagarna om de hade hört uttrycken tidigare. Resultaten visade att detta var nödvändigt då majoriteten av de rätta svaren på idiomförståelsetestet hos varje grupp var ”säkra svar”, det vill säga rätta svar på idiomatiska uttryck som deltagarna hade kännedom om sedan tidigare och visste betydelsen på.

Deltagarnas läsvanor kontrollerades eftersom det förutom i talspråket, är genom läsning av olika genrer som deltagarna exponeras för idiomatiska uttryck. Det var inga större skillnader mellan grupp A och grupp B, förutom att grupp A läste böcker i större utsträckning än grupp B. Det är även svårt att dra några större slutsatser om läsvanor då en stor andel av deltagarna i varje grupp valde svarsalternativet ”ibland”, som kan definieras olika hos individerna. Internet visade sig vara den medietyp som var populärast att läsa texter på, näst populärast var tidningar.

## **Transparens**

Trots det begränsade antalet opaka idiomatiska uttryck i testet (7 st.) var fyra av dem med bland de uttryck som samtliga grupper fick sämst resultat på. Fyra av uttrycken var opaka och för

vissa deltagare även okända. Eftersom underlaget var så litet kan dock inga större slutsatser dras kring detta, bara att det är i enlighet med tidigare studiers resultat.

### ***Transfer***

Uttrycken valdes utifrån Luthmans bok och efter frekvens på Google. Vid en kontroll av vilka av uttrycken som finns på andra språk fanns minst elva av dem även på engelska (se bilaga 3). Däremot har ingen kontroll av övriga språk, som till exempel turkiska som är överrepresenterat hos deltagarna i studien (6 av 20), gjorts. I Coopers studie, med andraspråkstalare av engelska, framkom dock att referering till ett liknande idiom på förstaspråket var en strategi som användes i väldigt liten utsträckning.

### ***Resultaten relaterat till utvecklingsprocessen för figurativ kompetens***

#### ***Grupp A***

Läsförståelsetestet fanns olika aspekter på läsförmåga med; informationssökning, tolkning och reflektion. Grupp A fick ett medelvärde (19,5) på läsförståelsetestet nära kontrollgruppens (21,8) och kan därför konstateras ha utvecklat en god läsförmåga och förmår att göra inferenser vid läsning. Gruppen presterade bättre när de idiomatiska uttrycken stod i en kontext än när de stod isolerade, vilket är överensstämmande med resultatet på läsförståelsetestet.

För att svara på frågeställningen om i vilken fas i utvecklingsprocessen för figurativ kompetens som deltagarna i studien skulle kunna tänkas befinna sig i, kan konstateras att grupp A är i full färd med att utveckla en förståelse för transparenta idiomatiska uttryck (figurativa uttryck). De skulle enligt resultaten kunna tänkas befinna sig någonstans mitt i mellan fas 2 och fas 3 i modellen, och därför jämföras med enspråkiga barn i 9-12 årsåldern. De uppvisade en förmåga att kunna utnyttja kontexten och välja en korrekt idiomatisk tolkning främst för uttryck som de hade kännedom om. När uttrycken stod isolerade utgjordes lite mer än hälften av ”säkra svar”, resten av svaren var resultat av tolkningar utifrån en semantisk analys eller utifrån gissningar. Gissningsstrategier var den mest använda strategin enligt Coopers studie ovan. I del 1 i min undersökning stod uttrycken isolerade och det kunde därför inte göras några gissningar utifrån kontexten. Tack vare svarsalternativen kunde deltagarna antingen gissa sig fram eller genomföra en semantisk analys (eller både och).

Grupp A presterade bäst av samtliga grupper, när uttryck som de inte hade kännedom om stod isolerade. För att uppnå kontrollgruppens nivå vad gäller idiomförståelse krävs vidare utveckling för deltagarna i grupp A. Fas 4 som är nästkommande fas i modellen innebär att individen har tillägnat sig en repertoar av figurativa uttryck och även en förmåga att producera uttryck. Eftersom gruppen fick poäng strax över medelvärdet på båda delarna i idiomförståelsetestet anser jag det inte vara tillräckligt för att de skulle kunna sägas befinna sig i fas 4 i utvecklingsprocessen för figurativ kompetens.

#### ***Grupp B***

Grupp B, med successivt tvåspråkiga elever med svenska som andraspråk, presterade liksom de successiv tvåspråkiga deltagarna (L2 engelska), i Fusté- Hermanns studie, sämre än grupp A. I min undersökning var dock skillnaderna större mellan grupperna, framför allt när det gällde att utnyttja kontexten vid tolkningen. Deltagarna i Fusté-Hermanns studie var äldre än deltagarna i

min undersökning, vilket eventuellt kan vara en förklaring till att skillnaderna inte var så stora mellan grupperna i den studien. Förmågan att utnyttja kontexten vid läsning till exempel, är något som utvecklas över tid, då ordförrådet på andraspråket utvecklas i takt med läsförmågan. De som tillägnat sitt andraspråk på äldre dar har ofta en etablerad läsförmåga på sitt förstaspråk vilket har positiv effekt på läsningen av ett andraspråk. Grupp B i min undersökning skulle kunna jämföras med gruppen med svaga läsare i tidigare studier eftersom de visade tecken på att inte kunna ta hjälp av kontexten vid tolkningen. De hade över lag lättare att tolka uttryck som de hade kännedom om och visade sig ha större nytta av sin kännedom om uttrycken än vad grupp A hade. Att kunna utnyttja sin kännedom om uttrycken sedan tidigare handlar om en förmåga att kunna aktivera sin bakgrundskunskap och använda denna vid tolkningsprocessen, vilket bland annat sker när en läsare gör inferenser.

Vidare fick grupp B även svaga resultat på både avkodningstestet och läsförståelsetestet. För en framgångsrik läsning krävs att både avkodningen och läsförståelsen är fullt fungerande, vilket tyder på att deltagarna i grupp B är något svagare läsare än deltagarna i grupp A. Båda grupperna höll en relativt jämn nivå på resultaten testen igenom, i relation till varandra, vilket bekräftades av uträkningen av korrelationskoefficienten som visade på en positiv korrelation (ett starkt samband) mellan läsförståelsetestet och idiomförståelsetestets två delar.

Enligt utvecklingsprocessen för figurativ kompetens skulle gruppen därför kunna tänkas befinna sig mitt emellan fas 1 och fas 2 (enspråkiga i 7-8 årsåldern). De har förmågan att genomföra en semantisk analys (om inte resultaten enbart är baserade på gissningar) men har fortfarande inte full kontroll på förmågan att göra inferenser och att utnyttja kontexten vid tolkningen. Bristen på en språklig bas hos grupp B skulle kunna vara en orsak till de låga resultaten. För att uppnå en infödd nivå i skolämnen samt för att utvecklas till nivå två i Cummins modell, tar det cirka 5-7 år. De elever som föddes utomlands kom till Sverige i fyraårsåldern, sjuårsåldern och 8-9 årsåldern, vilket betyder att de som 15-åringar (åldern vid undersökningen) hade tillbringat mer än 7 år i Sverige. Dock uppgav endast tre av åtta deltagare i gruppen att de talade svenska mest (två av åtta talade svenska och sitt förstaspråk i lika hög grad), vilket till viss del kan förklara de låga resultaten. Även i Fusté- Hermanns studie framkom att användningsgraden av engelska respektive spanska hos deltagarna påverkade resultaten. De deltagare som hade uppgett att de talade spanska i högre grad än engelska hade också sämre resultat på testet. Om inte målspråket talas frekvent utvecklas ordförrådet i långsam takt vilket kan påverka läsförståelsen som i sin tur påverkar idiomförståelsen negativt. Att några av deltagarna uppgett att de talar sitt förstaspråk i störst utsträckning kan eventuellt ha att göra med attityder gentemot målspråket.

Det som var utmärkande hos grupp B var de svaga resultat som gruppen fick på avkodningstestet och läsförståelsetestet. Det skulle kunna vara ett tecken på en ofullständig språklig bas i det svenska språket och därför även brister i läsförståelsen. Fusté- Hermann menar att sambandet mellan läsförståelse och idiomförståelse kan fungera som en indikator på att upptäckta okända språkspecifika läsförståelseproblem. Att resultaten i min studie kan bero på avkodnings- och lässvårigheter bör inte bortses från, och det bör påpekas att resultaten som presenteras är baserade på ett medelvärde hos gruppen som gör att vissa deltagare presterade bättre än andra. Det som är något oroväckande är det faktum att de svagare läsarna går i en vanlig svenskaklass och inte i svenska som andraspråk. En förklaring till detta kan vara att svenska som andraspråk (och modersmålsundervisning) är valfritt idag, och att omgivningen

anser att eleven har en tillräcklig nivå på språket. En elev som uppvisar en god förmåga att kommunicera på svenska kan ge ett intryck av att behärska högre språkförmåga än vad som egentligen är fallet (Cummins). Detta gör att det finns en risk att elever som inte har en tillräcklig språklig bas på svenska inte får en chans att utveckla denna och istället påbörjar en utbyggnad av språket i för hög takt. Detta i sin tur kan påverka självförtroendet, men även motivationen att vilja utbilda sig vidare.

### ***Socioekonomiska skillnader***

Skillnaderna på testresultaten kan även bero på socioekonomiska skillnader. Föräldrar med en högre akademisk utbildning kan eventuellt ha en viss influens på läsintresset hos sina barn, genom att med bland annat sagoläsning och historieberättande ha bidragit till att bygga upp ett läsintresse. Även tillgängligheten av internet, dagstidningar och skönlitteratur där idiomatiska uttryck förekommer, kan eventuellt påverkas av socioekonomiska skillnader.

Det finns även andra faktorer som kan påverka resultatet så som bland annat motivation och attityd till att delta i testet. Därför var jag noga med att betona att deltagandet i undersökningen var frivilligt.

### ***Metoddiskussion***

I min undersökning avsedde jag att mäta deltagarnas förståelse av idiomatiska uttryck som var transparenta och frekventa (utifrån rankinglistan på Google). Jag testade även kontextens betydelse vid tolkningsprocessen. Jag kontrollerade även faktorer som kunde påverka resultatet så som kännedom sedan tidigare och läsvanor. Jag anser därför att jag har mätt det jag har avsett att mäta, vilket innebär att resultatet har validitet. Det bör dock påpekas att det fanns faktorer som skulle kunna ha påverkat validiteten i testen som det var omöjligt för mig att kontrollera. I läsförståelsetestet kan eventuellt några av deltagarna ha blivit mer sparsamma med sina svar då ett felsvar innebar ett minuspoäng. Även i avkodningstestet fanns hot mot validiteten då testen var på tid vilket kan innebära en hög stress för vissa deltagare, dock uppstod inga direkta avbrott under testets gång.

Som nämnts kan även faktorer som lässvårigheter, socioekonomisk bakgrund och attityder och motivation till testet ha påverkat resultatet. Faktorer som jag hade möjlighet att påverka var de som kunde innebära en risk för interna bortfall på grund av tidshot, så som trötthet och brist på koncentration. Därför valde jag flervalsalternativ vilket går enkelt och snabbt för deltagarna att svara på. Öppna frågor hade antagligen gett ett större bortfall eftersom deltagarna antagligen skulle skynda igenom, och inte svara på uttryck de inte kände till. Jag såg även till att ha en genomtänkt ordningsföljd på testen och genomförde det lite längre läsförståelsetestet vid första tillfället. Det andra tillfället inleddes med avkodningstestet som var på tid, och därefter fick deltagarna chansen att varva ned och i lugn och ro svara på enkäten, för att slutligen genomföra idiomförståelsetestet.

Jag hade en ambition att få tag på 50 deltagare, 25 i varje grupp, till undersökningen. Det visade sig dock vara svårt att få tag på 50 deltagare på samma skola. Undersökningen kunde till slut genomföras med 45 elever efter att betygen var satta, sista veckan före jullovet. Testen kunde genomföras under lektionstid vilket underlättade eftersom det kan vara problematiskt att få

elever som vill ställa upp efter lektionstid. På grund av externa bortfall, ett på skola 1 och åtta på skola 2, minskade antalet deltagare till 36 elever.

Att resultaten följde ett jämnt mönster för grupperna i samtliga test kan ha att göra med den typ av tvåspråkighet som deltagarna i varje grupp hade. Resultaten bekräftade därför att den ”nya” gruppindelningen var ett bra beslut, även om det var omöjligt att få till två homogena grupper utifrån tvåspråkighet. Även t-testen bekräftade gruppindelningen och visade på en signifikant skillnad mellan gruppernas resultat på läsförståelsetestet och idiomförståelsetestens andra del där uttrycken stod i en kontext. Könsuppdelningen i grupperna var för ojämn för att dra några större slutsatser kring.

Eftersom antalet deltagare i undersökningen var så få kan resultaten inte generaliseras till en större population. Dessutom fanns det för stora skillnader inom grupperna för att kunna göra detta. För att få så homogena grupper som möjligt skulle jag ha behövt precisera urvalskriterierna mer utförligt vilket antagligen hade gjort urvalsprocessen ännu mer utdragen. Den enkät som jag använde visade sig inte vara tillräcklig då jag trots denna hade brister i min kunskap om eleverna vid analysen. Bland annat var svarsalternativet ”ibland” problematiskt då det var svårt att avgöra deltagarnas syn på vad ibland innebär. Det är dessutom ett svarsalternativ som är enkelt att välja och kan uppfattas olika av olika individer. En kompletterande intervju hade underlättat eftersom följdfrågor då skulle ha kunnat ställas.

# Slutsatser

Resultatet i min undersökning bekräftar tidigare studiers resultat att det finns ett samband mellan läsförståelse och idiomförståelse, eftersom de som presterade bra på läsförståelsetestet även presterade bra på idiomförståelsetestet, och att sambandet kunde fastställas statistiskt. Kontexten underlättade bara för de elever som visste hur de skulle utnyttja den. Kännedom om idiomatiska uttryck sedan tidigare var det som underlättade mest för förståelsen, och majoriteten av det begränsade antalet opaka uttryck fanns med bland de uttryck som flest svarade fel på. De uttryck som var allra lättast att tolka var transparenta, i en kontext, och uttryck som deltagarna hade kännedom om sedan tidigare. Typ av tvåspråkighet hade betydelse då gruppen med simultant tvåspråkiga elever och elever med svenska som förstaspråk, visade upp en högre nivå på läskunnighet och idiomförståelse än gruppen med successivt tvåspråkiga elever med svenska som andraspråk.

Den enspråkiga kontrollgruppen stämmer väl in enligt utvecklingsprocessen för figurativ kompetens och kan sägas vara i fas 4 (välutvecklad förståelse för figurativa uttryck, ca 15 år). Grupp A presterade näst intill lika bra som kontrollgruppen på läsförståelsetestet men hamnade efter på idiomförståelsetestet. De kan därför antas befinna sig mitt emellan fas 2 och 3 (med en förmåga att utnyttja kontexten och främst tolka uttryck de har kännedom om, motsvarar 9-12 år hos enspråkiga). Grupp B kan antas befinna sig mitt emellan fas 1 och 2 då de visar tecken på att inte kunna utnyttja kontexten vid tolkningen (motsvarar 7-8 år hos enspråkiga). Trots att de successivt tvåspråkiga eleverna har bott i Sverige tillräckligt länge för att ha kunnat uppnå en infödd nivå i skolämnen enligt Collier och Cummins teorier (upp till 8 år), hamnar de långt efter kontrollgruppens resultat. Samtliga deltagare i undersökning deltog trots detta i vanlig svenskundervisning.

## ***Framtida studier***

För framtida studier vore det intressant att studera mer enhetliga grupper utifrån typ av tvåspråkighet. Genom att exempelvis jämföra simultant tvåspråkiga och enspråkiga elevers förståelse av idiomatiska uttryck skulle man, utifrån resultatet i min studie, kunna undersöka varför resultatet mellan grupperna visade på så pass stora skillnader. Skulle det vara en nackdel för förståelsen att behärska ytterligare ett förstaspråk? Det vore även intressant att göra intervjuer med andraspråksinlärare för att få en inblick i deras uppfattning, användning och tankar kring idiomatiska uttryck.

# Referenser

- Abel, B. (2003). *English idioms in first language and second language lexicon: a dual representation approach*. *Second Language Research*, Vol. 19, no. 4, 2003, s. 329-358
- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund, Studentlitteratur
- Ausabel, D.P. (1960). *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 51, no. 5, 1960, s. 267-272
- Bialystok, E. (2002). *Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research*. *Language learning*, Vol. 52, no. 1, 2002, s. 159-199
- Bobrow, S. & Bell, S. (1973). *On catching on to idiomatic expressions*. *Memory and Cognition*, Vol. 1, 1973, s. 343-346
- Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K. (2004). *The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms*. *J. Experimental Child Psychology*, Vol. 90, 2005, s. 65-87
- Collier, V. P. (1987). *Age and rate of acquisition of second language for academic purposes*, *TESOL Quarterly*, Vol. 21, no. 4, 1987
- Cooper, T. C. (1999). *Processing of idioms by L2 learners of English*. *TESOL Quarterly*, Vol. 33, no. 2, 1999
- Cummins, J. *BICS and CALP*. University of Toronto. (1999-2003)  
<http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html> Hämtat 2009-12-15
- Ehrlich, S.P & Rayner, K. (1981). *Contextual effects of on word perception and eye movements during reading*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 20, 1981, s. 641-655
- Ellis, A. W. (1993). *Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis*. 2. ed. Hove: Lawrence Erlbaum
- Enström, I (1994). *Klara verba: om andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan = [Clearing up the verbs] : [second language learners' use of verbs in Swedish]*. Diss. Göteborg : Univ.
- Enström, I (2004). *Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur



Fusté-Herrmann, B. (2008). *Idiom Comprehension In Bilingual And Monolingual Adolescents*. Department of Communication Sciences & Disorders College of Arts and Sciences, University of South Florida

Gibbs, R.W., Nayak, N. P. & Cutting, C. (1989). *How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing*. *Journal of Memory and Language*, Vol. 28, no. 5, 1989, s. 575-593

Gibbs, R.W. (1994). *The poetics of mind: figurative thought, language and understanding*. Cambridge: Cambridge Univ. Press

Glucksberg, S. (1993). *Idiom Meanings and Allusional Content*. I: Cacciari, C. & Tabossi (red.), *Idioms, processing, structure and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, s.1-26

Hedman, Christina (2009). *Dyslexi på två språk: en multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2009

Hyttenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I: *Att läsa och Skriva – Forskning och Erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. s. 45-72.

Hyttenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Höien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi, från teori till praktik*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Jacobson, C. (2001). *Läskedjor, manual*. Stockholm: Psykologiförlaget AB

Johansson, M-J. (2004). *Handledning: Klassdiagnoser i Läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Stockholm: Psykologiförlaget AB

Levorato, M.C. & Cacciari, C. (1995). *The Effects of Different Tasks on the Comprehension and Production of Idioms in Children*. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 60, 1995, s. 261-283

Levorato, M.C. & Cacciari, C. (1999). *Idiom Comprehension in Children: Are the Effects of Semantic Analysability and Context Separable?* *European Journal of Cognitive Psychology*, Vol. 11 (1) 1999, s.51-66

Levorato, M.C. & Cacciari, C. (2002). *The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults*. *J. Child Lang*, Vol. 29, 2002, s. 127-150

Levorato, M.C., Nesi, B. & Cacciari, C. (2004). *Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study*. *Brain and Language*, Vol. 91, 2004, s. 303-314

- Lundberg, I. (2002). *Second Learning and Reading with the Additional Load of Dyslexia*, Annals of Dyslexia, Vol. 52, 2002, s. 165-187
- Luthman, H. (2006). *Svenska idiom: 4.500 vardagsuttryck*. 2. uppl. Lund: Folkuniversitetets förlag
- Luthman, H. (2006)b. *Svenska idiom – språkets muskler!* Tidskriften Folkuniversitetet, Vol. 2, 2006  
<http://www.folkuniversitetet.se/templates/PageFrame.aspx?id=86041> Hämtat 2010-01-19
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood*. Vol. 1, Preschool children. Hillsdale, N.J.: LEA
- NE, Nationalencycledin (2010). <http://www.ne.se>
- Otterup, T. (2005). *Jag känner mig begåvad bara: om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: institutionen för svenska språket.
- Rosenqvist, Mia Maria & Andréén, Maria (red.) (2006). *Uppsatsens mystik: om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Skolverket (2001). Rapport 209 *PISA 2000*. Stockholm: Skolverket  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=904> Hämtat 2009-10-13
- SKOLFS 2000:135, Skolverkets författningssamling  
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska> Hämtat 2009-10-13
- Sköldberg, E. (2004). *Korten på bordet: innehålls- och uttrycksmässig variation hos svenska idiom*. Diss. Göteborg : Univ., 2004
- Swinney, D. A., & Cutler, A. (1979). *The access and processing of idiomatic expressions*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Vol. 18, 1979, s. 523–534
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Viberg, Å. (1993) Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, E (red.), *Svenska som andraspråk: mera om språket och inläringen, lärarbok 2*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur s.13-83

# Bilagor

## Bilaga 1 – Enkät grupp A och grupp B

Namn:.....

1. Var är du född?

.....

2. När kom du till Sverige?

.....

3. Hur gammal var du när du kom till Sverige?

.....

4. Vilka språk kan du?

.....

5. Talar båda dina föräldrar ditt modersmål?

.....

6. Vilket språk lärde du dig tala först?

.....

7. Vilket språk lärde du dig läsa och skriva på först?

.....

8. Har du haft modersmålsundervisning?  Ja  Nej

9. Vilket språk talar du mest?  svenska  ditt modersmål  annat språk

10. Vilket språk talar du hemma?

.....

11. Hur tycker du att dina kunskaper är på?

**Ditt modersmål**

mycket bra  bra  ganska bra  ganska dåliga  mycket dåliga

**Svenska**

mycket bra  bra  ganska bra  ganska dåliga  mycket dåliga

12. Hur läser du på?

**Ditt modersmål**

mycket bra  bra  ganska bra  ganska dåligt  mycket dåligt

**Svenska**

mycket bra  bra  ganska bra  ganska dåligt  mycket dåligt

13. Hur ofta läser du böcker på ditt modersmål? (Räkna inte med läroböckerna)

aldrig  ibland  minst en gång i månaden  minst en gång i veckan

flera gånger i veckan  varje dag

14. Hur ofta läser du böcker på svenska? (Räkna inte med läroböckerna)

aldrig  ibland  minst en gång i månaden  minst en gång i veckan

flera gånger i veckan  varje dag

15. Hur ofta läser du tidningar på ditt modersmål?

aldrig  ibland  minst en gång i månaden  minst en gång i veckan

flera gånger i veckan  varje dag

16. Hur ofta läser du tidningar på svenska?

aldrig  ibland  minst en gång i månaden  minst en gång i veckan

flera gånger i veckan  varje dag

17. Hur ofta läser du texter på Internet (tidningar, bloggar m.m.) på ditt modersmål?

aldrig  ibland  minst en gång i månaden  minst en gång i veckan

flera gånger i veckan  varje dag

18. Hur ofta läser du texter på Internet (tidningar, bloggar m.m.) på svenska?

aldrig  ibland  minst en gång i månaden  minst en gång i veckan

flera gånger i veckan  varje dag

## Bilaga 2 – Enkät Kontrollgruppen

Namn:.....

1. Hur tycker du att dina läskunskaper är?

mycket bra  bra  ganska bra  ganska dåliga  mycket dåliga

2. Hur ofta läser du böcker (på svenska)? (räkna inte med läroböckerna)

aldrig  ibland  minst en gång i månaden  minst en gång i veckan  
 flera gånger i veckan  varje dag

3. Hur ofta läser du tidningar?

aldrig  ibland  minst en gång i månaden  minst en gång i veckan  
 flera gånger i veckan  varje dag

4. Hur ofta läser du texter på Internet (tidningar, bloggar m.m.) på svenska?

aldrig  ibland  minst en gång i månaden  minst en gång i veckan  
 flera gånger i veckan  varje dag

## Bilaga 3 – Idiomförståelsetestet

### Idiomatiska uttryck

Testet är uppdelat i två delar. Del 1 består av en lista med korta uttryck som exempelvis ”vara uppe med tuppen.” När detta uttryck används avses att man har varit uppe tidigt, inte bokstavligen, att man har varit uppe med en tupp.

Efter att du har läst varje uttryck ska du svara på om du har hört uttrycket förut och vad du tror att det betyder. Du får fyra svarsalternativ. Ringa in det alternativ du tror är rätt.

I del 2 förekommer uttrycken istället i en text. Svara på samma sätt som i första delen. Om du inte har hört uttrycket förut eller är osäker på vad det betyder, försök ändå att ge förslag på vad det kan tänkas betyda.

Namn: .....

Tjej  Kille

#### Del 1

1. Ta sig vatten över huvudet.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Ta på sig för mycket att göra.
- b) Bli ledsen.
- c) Säga mer än vad man borde.
- d) Misslyckas.

2. Ha många bollar i luften.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Ha svårt att koncentrera sig.
- b) Göra många olika saker samtidigt.
- c) Vara förvirrad.
- d) Jonglera.

3. Få till stånd något.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Få tillåtelse.
- b) Få något att hända.
- c) Stoppa något.
- d) Få någonting färdigt.

4. Vara på hugget.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Vara aggressiv.
- b) Vara lättretad.
- c) Vara aktiv och full av energi.
- d) Vara nära att dö.

5. Hänga ut någon.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Vara elak mot någon.
- b) Låta någon vänta.
- c) Stänga någon ute.
- d) Kritisera någon offentligt.

6. Ta något med en nypa salt.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Ta lite i taget.
- b) Inte tro på allt vad någon säger.
- c) Ta något på allvar.
- d) Vara ointresserad av något.

7. Hålla huvudet kallt.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Inte visa några känslor.
- b) Vara avståndstagande.
- c) Bevara lugnet.
- d) Stå fast vid sitt ord.

8. Gå av stapeln.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Gå sönder.
- b) Någonting startar och genomförs.
- c) Misslyckas.
- d) Avslutas.

9. Vara med på noterna.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Vara medlem i ett sällskap.
- b) Spela i en orkester.
- c) Anta ett uppdrag.
- d) Förstå vad det handlar om.

10. Sadla om.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Börja om med något nytt.
- b) Göra något en gång till.
- c) Byta sadel på en häst.
- d) Vända.



11. Köpa grisen i säcken.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Köpa griskött.
- b) Överraskas.
- c) Köpa något utan att säkert veta vad det är.
- d) Vara slösaktig.

12. Skenet bedrar.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Något är svårt att förstå.
- b) Något är inte som det verkade vara.
- c) Något oväntat inträffar.
- d) Något verkar otydligt.

13. Få något om bakfoten.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Snubbla.
- b) Hamna efter med något.
- c) Missuppfatta något.
- d) Fastna i något.

14. Lägga korten på bordet.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Visa sina tillgångar.
- b) Lägga fram bevis.
- c) Säga sanningen.
- d) Framföra klagomål.

15. Träffa huvudet på spiken.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Säga sanningen.
- b) Vara en duktig hantverkare.
- c) Säga eller tro det som visar sig vara helt rätt.
- d) Lösa ett problem.

16. Ha många järn i elden.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Ha mycket på gång samtidigt.
- b) Vara rastlös.
- c) Vara inblandad i något.
- d) Vara full av idéer.

17. Ha rent mjöl i påsen.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Vara hjälpsam.
- b) Inte ha något att dölja.
- c) Ha bra hygien.
- d) Vara någon man kan lita på.

18. Bekänna färg.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Säga vad man tycker.
- b) Bli generad.
- c) Vara illamående.
- d) Bli arg.

19. Slå två flugor i en smäll.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Lyckas med två saker samtidigt.
- b) Döda två flugor på en gång.
- c) Vinna något.
- d) Försöka göra två saker samtidigt.

20. Gå upp i rök.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Brinna upp.
- b) Försvinna.
- c) Rymma.
- d) Glömmas bort.

21. Få nys om något.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Få en känsla av något.
- b) Få testa något nytt.
- c) Få reda på något.
- d) Få uppleva något.

22. Vara spindeln i nätet.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Vara social.
- b) Ha mycket att göra.
- c) Vara bra på att lösa problem.
- d) Ha kontroll så att något fungerar.

23. Se rött.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Vara förälskad.
- b) Bli förskräckt.
- c) Vara arg.
- d) Vara generad.

24. Kamma hem något.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Vinna något.
- b) Ha otur.
- c) Kunna något väldigt bra.
- d) Bära hem något.

25. Sticka ut hakan.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Försöka få uppmärksamhet.
- b) Våga säga vad man tycker.
- c) Bli förvånad.
- d) Sticka ut i mängden.

26. Ta sig i kragen.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Anstränga sig för att bli bättre.
- b) Räta på ryggen.
- c) Säga vad man tycker.
- d) Stå fast vid sitt beslut.

27. Bitar i det sura äpplet.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Göra något fast det är jobbigt.
- b) Vara otursdrabbad.
- c) Ha dåligt med pengar.
- d) Vara besviken på något/någon.

28. Ha skinn på näsan.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Vara van vid något.
- b) Våga stå på sig och säga ifrån.
- c) Visa sig oberörd.
- d) Vara omtyckt.

29. Det/den kostar skjortan.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Något är besvärligt.
- b) Något är omöjligt.
- c) Något är väldigt dyrt.
- d) Kräver mycket arbete.

30. Visa framfötterna.

Har du hört uttrycket förut?  Ja  Nej

Vad tror du att det betyder?

- a) Vara social.
- b) Göra sig till.
- c) Vara ärlig.
- d) Visa vad man kan eller duger till.

## Del 2

1. Det är svårt att förstå boken och hitta en röd tråd från början till slut.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Hitta något som är sant.
- b) Hitta någon mening med att läsa boken.
- c) Hitta grundidén och förstå hur allt hänger ihop.
- d) Hitta ett svar.

2. När vi kom till festen var det full rulle.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Det var många fulla människor där.
- b) Det var kaotiskt.
- c) Det var lång kö.
- d) Det var en hög feststämning.

3. Vi håller ställningarna när chefen är borta.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Ser till att allt fungerar som vanligt.
- b) Antecknar vad som händer.
- c) Håller vakt.
- d) Bestämmer över de andra.

4. Hon har redan varit framme och lagt vantarna på de sista platserna.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Hon har tagit de sista platserna.
- b) Hon har kämpat för att få tag på de sista platserna.
- c) Hon har lagt sina vantar på stolarna.
- d) Hon har satsat pengar på vilka som kommer sist.

5. Som fotbollsspelare är han i en klass för sig.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Han står ut i mängden.
- b) Han är bra.
- c) Han är lite egendomlig.
- d) Han är sämst i laget.

6. Projektet med att bygga en ny matsal gick över styr när pengarna tog slut.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Det misslyckades.
- b) Det försenades.
- c) Det avbröts
- d) Det fullföljdes ändå.

7. Jag kan inte svara på den frågan på stående fot.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder*

- a) När jag har bråttom.
- b) Genast/på direkten.
- c) Samtidigt som jag gör någonting annat.
- d) När jag inte har all fakta.

8. Nu är det bara en rond kvar av matchen. Nu gäller det att du biter ihop.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Tar det lugnt.
- b) Verkar stark.
- c) Skrämmar motståndaren.
- d) Kämpar på.

9. Peter är ute och cyklar när han säger att vi kommer att vinna tävlingen.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Han är ute och cyklar.
- b) Har helt rätt.
- c) Han är positiv.
- d) Han är helt fel ute.

10. Du måste sätta ner foten om du tycker att någon är elak mot dig.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Säga ifrån.
- b) Slå tillbaka.
- c) Visa dig stark.
- d) Berätta för någon.

11. Att vi dessutom fick komma in gratis på konserten var som grädde på moset.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Det var tacksamt.
- b) Det var oväntat.
- c) Det var det lilla extra.
- d) Det var lyckosamt.



12. Vi blev lämnade på tu man hand för att kunna diskutera frågan.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Gruppvis.
- b) Bara vi två.
- c) Att klara oss själva.
- d) Ostörda.

13. Frågan om varför läraren var tvungen att sluta verkade vara en het potatis bland de andra lärarna på skolan.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Det var något som alla pratade om.
- b) Det var en känslig fråga.
- c) Det var något som alla tyckte var konstigt.
- d) Det var något som ingen visste något om.

14. Hon lekte med elden när hon kysste sin kompis pojkvän.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) Hon levde farligt.
- b) Hon blev varm i hela kroppen.
- c) Hon var otrogen.
- d) Hon betedde sig illa.

15. Uppträdandet gick hem hos juryn.

*Har du hört uttrycket förut?*  Ja  Nej

*Vad tror du att det betyder?*

- a) De gillade det.
- b) De tyckte att det var sådär.
- c) De kände igen det från förut.
- d) De var kritiska.

## **Bilaga 4 – Idiom med en motsvarighet på engelska**

Grädde på moset - Icing on the cake  
Järn i elden - Irons in the fire  
Köpa grisen i säcken - Buy a pig in a poke  
Leka med elden - Play with fire  
Lägga korten på bordet - Put your cards on the table  
Med en nypa salt - Grain of salt  
Rent mjöl i påsen - Clean sheet  
Se rött - See red  
Slå huvudet på spiken - Hit the nail on the head  
Slå två flugor i en smäll - Kill two birds with one stone  
Sätta ner foten - Put your foot down

Referens: [http://www.paengelska.com/engelska\\_uttryck](http://www.paengelska.com/engelska_uttryck)