

Kognitive metaforer i stortingsmeldinger om høgre utdanning

Hovedoppgave i nordisk språk

Våren 2002

Asbjørn I. Bartnes

UNIVERSITETET I TROMSØ

Det humanistiske fakultet

Institutt for nordisk språk og litteratur

”The greatest thing by far is to have a command of metaphor.”

Aristoteles, *The Poetics*

”...any serious study of metaphor is almost obliged to start with the works of Aristotle.”

Andrew Ortony, *Metaphor, Language, Thought*

Forord

I denne oppgava forener jeg to av mine interesser: Språk og utdanningspolitikk. Universitetet i Tromsø har latt meg forfølge begge i rikt monn.

Følgende personer fortjener en takk: Endre Mørck, som har vært rettleder –en dekkende og treffende metafor; Hilde Sollid og Toril Swan for verdifulle litteraturtips; Anniken Greve for ei inspirerende seminarrekke om metafor-teori; og medstudentene mine på Det humanistiske fakultet for godt arbeidsmiljø.

Innholdsfortegnelse

Forord

Innholdsfortegnelse	3
1 Innledning	7
1.1 Allerede de gamle grekerne...	7
1.2 Problemsstilling	8
1.3 Disposisjon	9
DEL I: TEORI	
2 Det språklige relativitetsprinsippet	11
2.1 Fire teorier om språk og tanke	11
2.1.1 Tale er en forutsetning for tanke	12
2.1.2 Språk er en forutsetning for tanke	12
2.1.3 Språk avgjør eller former vår opplevelse av virkeligheten	12
2.1.4 Språk avgjør eller former vårt kulturelle verdensbilde	12
2.2 Det språklige relativitetsprinsippet	13
2.2.1 Språk er struktur	13
2.2.2 Virkelighet er kultur	14
2.2.3 Relativitetsprinsippet forutsetninger	15
2.3 Kritikk av relativitetsteoriene	16
2.3.1 Tale er <i>ikke</i> en forutsetning for tanke	16
2.3.2 Språk er <i>ikke</i> en forutsetning for tanke	16
2.3.3 Språk avgjør eller former <i>ikke</i> vår opplevelse av virkeligheten	17
2.3.4 Språk avgjør eller former <i>ikke</i> vårt kulturelle verdensbilde	18
2.3.5 Feilaktige premisser for relativitetsteorien	19
2.3.6 Eller? Kommentarer til kritikken	19
2.4 Ei ny tilnærming	21
3 Metaforen fra ornament til nødvendighet	23
3.1 Et allestedsnærværende prinsipp	23
3.2 Konstruktivisme	24
3.3 Hva er en metafor?	25

3.4	Denotasjon og konnotasjon	26
3.5	Forklaringsmodeller for metaforens funksjon	27
3.5.1	Metaforen som erstatning: Substitusjonsmodellen	28
3.5.2	Metaforen som sammenlikning: Komparasjonsmodellen	29
3.5.3	Metaforen som interaksjon: Interaksjonsmodellen	30
3.6	Har metaforen er erkjennelsesfunksjon	32
4	Kognitiv metafor-teori	33
4.1	Å leve med metaforer	33
4.2	Domenemapping	36
4.3	Koherens og konsistens	37
4.4	Idealiserte kognitive modeller	39
4.5	Orienteringsmetaforer	40
4.6	Kognitiv metafor-teori som relativisme	41
DEL II: ANALYSE		
5	Innledning	45
5.1	Disposisjon	45
5.2	Beskrivelse av grunnlagsmaterialet	46
5.2.1	Stortingsmelding 27	47
5.2.2	Stortingsmelding 40	48
5.2.3	Stortingsmelding 66	48
5.3	Omfanget av grunnlagsmaterialet	49
5.4	Hva er en metafor – i praksis?	50
6	Forekomsten av metaforer	51
6.1	Forekomsten av metaforer i tekstene	51
6.2	Andel metaforer i forhold til abstraksjonsgrad	51
6.3	Konklusjon	53
7	Utdanning	55
7.1	Rom- og vegstrukturer	56
7.1.1	Den idealiserte kognitive modellen rom	56
7.1.2	Den idealiserte kognitive modellen veg	57

7.2	Utdanning er rom	58
7.2.1	Metaforer som forutsetter romstrukturen	58
7.2.2	Utdanning har utstrekning	59
7.2.3	Utdanning har høyde	60
7.2.4	Utdanning har dybde	60
7.2.5	Rommets egenskaper	61
7.2.6	Rommets innhold	61
7.2.7	Handlinger i rom	63
7.2.8	Forbindelser mellom rom	64
7.2.9	Konklusjon	65
7.3	Utdanning er løp	65
7.3.1	Løpets egenskaper	66
7.3.2	Struktursammenfall med tid	67
7.3.3	Løp har retning	67
7.3.4	Konklusjon	68
7.4	Utdanning er bevegelse i rom over tid	69
7.4.1	Utdanning som gjennomføring	69
7.5	Sammenlikning av løpstrukturen og romstrukturen	71
7.5.1	Konklusjon	72
8	Kunnskap	73
8.1	Kunnskap som kommunikasjon	74
8.1.1	The Conduit Metaphor	74
8.2	Kunnskap som objekt	75
8.2.1	Kunnskap er verktøy	76
8.2.2	Kunnskap er en personlig eiendel	77
8.2.3	Sinnets øye	78
8.2.4	Konklusjon	79
8.3	Kunnskap som natur	79
8.3.1	Kunnskap i romstrukturen	80
8.3.2	Kunnskap er organisk	80
8.3.3	Kunnskap er flytende	81
8.3.4	Kunnskap kan utvikles og skapes	82
8.3.5	Konklusjon	82

8.4	Sammenlikning av stortingsmeldingene	82
8.4.1	Statisk og organisk kunnskap	82
8.4.2	Verktøy og personlig eiendel	84
8.4.3	Konklusjon	85
9	Styring	87
9.1	Målstyring	87
9.1.1	Mål	88
9.1.2	Retning	89
9.1.3	Konklusjon	90
9.2	Prioritering	90
9.2.1	Viktig er sentralt	90
9.2.2	Viktig er tungt	91
9.2.3	Konklusjon	93
9.3	Delegering	94
9.3.1	Overordna og underordna	94
9.3.2	Konklusjon	95
9.4	Beslutningsprosesser	95
9.5	Sammenlikning av stortingsmeldingene	95
9.5.1	Konklusjon	96
10	Kvalitet	99
10.1	Kvalitet eller kvantitet	99
10.2	Alternativ til kvantitet	101
10.3	Sammenlikning av kvantitet og kvalitet	101
10.4	Konklusjon	102
11	Analyse av et kildeomene	103
12	Oppsummering	107
	Litteraturliste	111

Vedlegg 1:

Innholdsfortegnelse for St.meld. 27 (2000-2001), St.meld. 40 (1990-1991) og St.meld 66 (1984-1985)

Vedlegg 2:

Metaforer i de tre stortingsmeldingene ordna kronologisk etter forekomst

1 Innledning

1.1 Allerede de gamle grekerne...

– Og nå, sa jeg, må du, hva utdannelse og mangel på utdannelse angår, sammenligne vår natur med en slik tilstand som denne: Forestill deg noen mennesker som bor i en slags underjordisk hule med en inngang som i hulens fulle bredde åpner seg mot lyset. Her har de vært fra barnsben av, med lenker om ben og hals, så de må bli hvor de er og bare kan se rett fram, for på grunn av lenkene kan de jo ikke snu hodet. Et lysende bål brenner et stykke over og bak dem, og mellom det og de lenkede er det lagt en vei. Forestill deg at det langs denne vei er lagt en mur, liksom de forhøyninger som fremviserne i et dukketeater har mellom seg og tilskuerne og som de viser fram dukkene over.

– Jeg ser det for meg, sa Glaukon.

[...]

– Forestill deg altså at det langs denne muren går mennesker som bærer alle slags redskaper, som rager opp over muren, og figurer som ligner mennesker og andre levende vesener, og som er laget av stein og tre og annet materiale; og naturligvis er det noen av disse bærere som snakker, andre som ikke sier noe.

– Det var et underlig bilde, sa han, og noen underlige fanger.

– Ja, men de ligner oss, sa jeg, for tror du for det første at de kan ha sett annet av seg selv og hverandre enn de skyggene som på grunn av ilden kastes inn mot hulens bakvegg rett overfor dem? [...] Og hva angår de gjenstander som blir båret forbi, forholder det seg ikke på samme måte?

– Unektelig.

– Hvis de altså kunne snakke med hverandre, tror du så ikke de ville mene at de, når de satte navn på de ting de så, satte navn på virkelige ting?

– Nødvendigvis.

[...]

– I det hele tatt, sa jeg, ville slike mennesker mene at virkeligheten ikke var noe annet enn de skygger redskapene dannet.

– Det må de nødvendigvis mene, sa han.

– Tenk over, sa jeg, hvordan det ville gå om de ble løst fra lenkene og helbredet for sin uforstand [...] hvis noen sa til ham at det han før hadde sett, var det rene narrespill, men at han nå var kommet de værende nærmere og var vendt mot noe virkeligere og derfor så riktigere [...] Tror du ikke at han ville være i villrede og mene at de ting han før så, var mer virkelige enn det man nå viste ham?

– Mye virkeligere, sa han.

– Og hvis man nå ville tvinge ham til å rette blikket mot selve lyset, ville han da ikke få vondt i øynene og skynde seg å vende tilbake til de ting han kunne se på, og mene at de faktisk var tydeligere enn dem man viste ham?

– Ja, det ville han mene, sa han. (Platon, *Staten*, sitert etter Skirbekk 1982).

Hva fins? Og hvordan får vi tilgang til det som fins? Det er slike ontologiske spørsmål Platon søker svar på i ”liknelsen om fangene i grotta”. Liknelsen forklarer Platons erkjennelsesteori, og den tar utgangspunkt i en dualisme som tilskriver det som fins, to fundamentalt ulike eksistenser: *ideer* og *sansbare ting* (Skirbekk 1982:66). Ifølge teorien har ikke mennesket noen umiddelbar tilgang til en objektiv virkelighet. Alle erfaringer med ”den egentlige verdenen” fortøner seg som avskygninger på grotteveggen. Skyggene på grotteveggen fungerer som medium, som formidler av virkelighet til fangene som ser på. Opplevelsen av den egentlige verdenen tar farge av mediet.

Denne drøftinga tar også utgangspunkt i forholdet mellom medium og forestilling; forholdet mellom språk og tanke. Og den tar også opp spørsmål av ontologisk karakter: Er det, som hos Platon, ”den egentlige verdenen” som medieres gjennom språket, eller er det språket som konstituerer forestillingene våre om verden?

Påstanden om at språk og tanke ikke opererer uavhengig av hverandre, er ukontroversiell. Ulike vitenskaper har imidlertid ulike oppfatninger av hvordan dette forholdet arter seg. På den ene sida viser språkforskinga, særlig sosiolingvistikken, at språkbruken gjenspeiler verdigrunnlag og holdninger, både overleverte og sjølfunderte, hos den enkelte språkbrukeren. På den andre sida hevder teorien om språklig relativitet at disse holdningene og verdiene til en viss grad er forma av språket; at det er språket til den enkelte språkbrukeren som former oppfatningen vedkommende språkbruker har av virkeligheten. Ifølge relativitetsteorien er retningen for påvirkning fra språk til virkelighetsoppfatning.

På samme måte som fangene i grotta ikke har direkte tilgang til de platonske *ideene*, er det en rekke fundamentale fenomener i vår verden som ikke kan begripes uten språk; abstrakte størrelser som ikke kan forklares uten henvisning til noe konkret, til *sansbare ting*. Det språklige uttrykket som forener det abstrakte med det konkrete, er metaforen, og metaforen fungerer dermed som et medium for abstrakte forestillinger. Vitenskapen om denne funksjonen for metaforer kalles kognitive metafor-teori, og denne vitenskapen kan kaste nytt lys over forholdet mellom språk og virkelighetsoppfatning.

Platons tekst illustrerer i seg sjøl den rollen figurativt språk spiller i formidlinga av abstraksjoner. Liknelsen er nemlig et eksempel på at abstrakte størrelser gjøres rede for med henvisning til noe konkret. Menneskets forklaringstrang har gjennom historia kommet til uttrykk i fabler og eventyr, i matematiske modeller, i gudstro og, som her, i liknelser. Disse er i seg sjøl bilder. For Platon, når han satte seg fore å forklare den menneskelige erkjennelsen, var det nødvendig å forankre idélæra i den konkrete forestillingsverdenen. Uten slike bilder ville den menneskelige erfaringsfæren vært fattigere.

1.2 Problemstilling

Det er drøftingene av det språklige relativitetsprinsippet og kognitive metaforer som utgjør det teoretiske rammeverket for denne oppgava. Gjennom ei sammenkopling av disse to teoriene søker jeg svar på spørsmålet om kognitive metaforer kan kaste nytt lys over forholdet

mellom språklige strukturer og virkelighetsoppfatning: Er abstraksjonsgrad avgjørende for relativitetsprinsippet relevans? Er i så fall språkbrukerens virkelighetsoppfatning med hensyn til abstrakte emner påvirket av de språklige strukturene som gjelder for emnet?

Det er vitenskapsteoretisk vanskelig å påvise empirisk at språket påvirker våre holdninger og vår atferd på denne måten. En analyse av de kognitive metaforene i en tekst kan likevel gi en pekepinn på hvordan abstrakte emner er strukturert i språket. En slik analyse utgjør den empiriske delen av denne oppgava, som analyserer kognitive metaforer i tre stortingsmeldinger om høgre utdanning.

Det er knyttet to forventninger til funnene i analysen: 1) Kognitive metaforer strukturerer de emnene stortingsmeldingene omhandler på samme måte som for annen språklig materiale, og 2) de tre stortingsmeldingene vil variere med hensyn til hvilke kognitive metaforer som dominerer.

1.3 Disposisjon

Oppgava faller i to deler. Del I inneholder den teoretiske framstillinga. Kapittel 1 omhandler det språklige relativitetsprinsippet, kapittel 3 omhandler utviklinga av metafor-teorien fram mot kognitiv metafor-teori, som er tema for kapittel 4. Del II utgjør den empiriske delen av oppgava og består av kapitlene 5-12. Oppsummeringa i kapittel 13 omhandler både del I og del II.

DEL I: TEORI

2 Det språklige relativitetsprinsippet

Virkeligheten kan beskrives nøyaktig og objektivt ved hjelp av et språk som er klart og utvetydig slik at beskrivelsen i prinsippet vil være mulig å etterprøve. I beskrivelser av virkeligheten foretrekkes derfor det bokstavelig språket framfor det litterære. Dette er en grunnleggende læresetning i den positivistiske vitenskapstradisjonen.

Sjøl om positivismen har stått sterkt i vitenskapshistorien finnes det ei alternativ tilnærming til forholdet mellom virkelighetsbeskrivelse og medium. Denne tilnærminga bygger på ei forestilling om at forståelse er resultatet av en mental *konstruksjon*, og den impliserer at kunnskap om virkeligheten, enten den er resultatet av persepsjon, språk eller hukommelse, nødvendigvis innebærer at man må gå utover den gitte informasjonen. Kunnskapen er resultatet av en interaksjon mellom denne informasjonen og den konteksten den er en del av, inkludert viterens allerede eksisterende kunnskap. Ei slik tilnærming til forholdet mellom språk og virkelighet tilhører den relativistiske vitenskapstradisjonen.

Tanke og språk er komplekse fenomener. De er undersøkt fra ulike ståsteder og definert på ulike måter av ulike forfattere i ulike vitenskaper. Et antatt forhold mellom språk og tanke har vært undersøkt med hensyn til blant annet vokabularet, hvilke mekanismer språket har for å uttrykke hypotetiske forhold, og syntaktiske og fonemiske strukturforskjeller (Bartnes m.fl. 1999). Undersøkelsene bygger også på divergerende oppfatninger av hva *tanke* er. Felles for disse tilnærmingene er at de hører heime i den relativistiske vitenskapstradisjonen, og at det fenomenet de undersøker, er *språklig relativitet*.

2.1 Fire teorier om språk og tanke

Teorier om sammenhengen mellom språk og tanke tar ulike former. Steinberg (2001) gjengir fire delvis overlappende formuleringer av slike hypoteser: 1) Tale er en forutsetning for tanke; 2) Språk er en forutsetning for tanke; 3) Språket avgjør eller former vår opplevelse av virkeligheten; 4) Språk avgjør eller former verdensbildet vårt. Etter en kort gjennomgang av de vesentlige punktene i disse teorien, vil jeg se nærmere på den tredje og fjerde teorien, som danner utgangspunktet for det språklige relativitetsprinsippet.

2.1.1 Tale er en forutsetning for tanke

Utgangspunktet for denne tilnærminga er at tenking er en form for atferd, det å snakke, og at tenking derfor har sitt utspring i taleproduksjonen. Det er en behavioristisk teori med blant andre John B. Watson, B. F. Skinner og Leonard Bloomfield som proponenter. Ifølge dem utvikler tanken seg som en type tale. Fra å snakke høgt lærer vi oss å snakke subvokalisk, og vi utvikler en intern artikulasjon. Denne subvokaliske eller interne talen er det samme som tanke. Definisjonen av tanke som subvokalisk tale eller atferd avviker sterkt fra psykologiske tankebegrep, hvor tanke anses for å være en mental størrelse. (Steinberg 2001:246).

2.1.2 Språk er en forutsetning for tanke

Dette er en breiere teori enn den forrige, i det den hevder at språkssystemet, som grammatiske regler og vokabular, er en forutsetning for tanke. Teorien omfatter språket som heilhet, ikke bare taleproduksjonen, men også taleforståelsen. Blant teoriens proponenter er Edward Sapir, Benjamin Whorf og Lev S. Vygotsky.

2.1.3 Språk avgjør eller former vår opplevelse av virkeligheten

I forlengelsen vektlegginga på språkssystemet i teorien om at språk er en forutsetning for tanke, hevder teorien om at språk avgjør eller former opplevelsen av virkeligheten at kunnskap om vokabular og syntaks påvirker vår oppfatning, opplevelse og forståelse av naturen:

Concepts of 'time' and 'matter' are not given in substantially the same form by experience to all men but depend upon the nature of the language or languages through the use of which they have been developed. (Whorf 1956:158).

I tillegg til Whorf er Sapir og Korzybski blant teoriens proponenter.

2.1.4 Språk avgjør eller former vårt kulturelle verdensbilde

Denne teorien forfekter det synet at sjøl om språk skulle være atskilt fra tanke på en eller annen måte, vil kunnskap om et språk likevel forme og påvirke språkbrukernes kulturelle og sosiale holdninger og verdensanskuelse. Sapir er også her en sentrale talsperson:

Language is a guide to 'social reality'. ... [I]t powerfully conditions all our thinking about social problems and processes. Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for society. ... [T]he

‘real world’ is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group. No two languages are sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached (Sapir 1929:209 i Steinberg 2001:261)

Denne generelle formuleringa av en hypotese har fått konkret forankring i et kulturelt og et språklig fenomen hos Korzybski::

... a language, any language, has at its bottom certain metaphysics which ascribe, consciously or unconsciously, some sort of structure to this world. Our old mythologies ascribed anthropomorphic structure to the world, and of course, under such a delusion, the primitives built up a language to picture such a world and gave it subject-predicate form (Korzybski 1933:89 i Steinberg 2001:261)

Sjøl om både Sapir og Korzybski er mer konkret her enn i avsnittene ovafor, mangler det hos begge ei spesifisering av hvordan den språklige påvirkningen arter seg.

2.2 Det språklige relativitetsprinsippet

De to siste av de fire tilnærmingene til forholdet mellom språk og tanke som er gjengitt ovafor, danner utgangspunktet for en mer helhetlig og omfattende teori om språkets påvirkningskraft på tanken. Oppkalt etter sine fremste proponenter, Edward Sapir og Benjamin Lee Whorf, kalles den *Sapir/Whorf-hypotesen*, eller *det språklige relativitetsprinsippet*. Relativitetsprinsippet sentrale postulat er at språket styrer virkelighetsoppfatningen.

Språk og virkelighet er imidlertid ikke gitte størrelser, og i de neste avsnitten utdypes innholdet i disse begrepene.

2.2.1 Språk er struktur

Sapir og Whorf hevder at språket er det styrende prinsippet i menneskets omgang med verden rundt seg. Whorf er den mest konkrete — og mest radikale — i formuleringa av hypotesen:

[U]sers of markedly different grammars are pointed by their grammars toward different types of observations and different evaluations of externally similar acts of observation, and hence are not equivalent as observers but must arrive at somewhat different views of the world. (Whorf 1940 i Carroll 1956:221)

Whorfs formulering er konkret fordi den definerer hvilke aspekter ved språket som er styrende for virkelighetsoppfatningen, nemlig det grunnleggende språkssystemet; grammatikken. Den er radikal fordi den i tråd med relativitetsprinsippet ikke begrenser språkets funksjon til å uttrykke ideer, men i seg sjøl former disse ideene:

We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds — and this means largely by the linguistic systems in our minds (s.st.:213)

Whorfs versjon av relativitet er så sterk at den er nærmere determinisme enn relativisme: “We cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees” (s.st.:214).

I Sapirs mer moderate versjon av relativitetsprinsippet framheves språkets funksjon som verktøy for forståelse:

It is, indeed, in the highest degree likely that language is an instrument originally put to uses lower than the conceptual plane and that thought arises as a refined interpretation of its content. (Sapir 1921:14).

Språkets funksjon er ifølge Sapir å tolke eller oversette erfaringer med virkeligheten slik at de kan være begripelige for tanken. Språkets abstraksjonsgrad i forhold virkeligheten – det arbitrære forholdet mellom det språklige symbolet og det som det refererer til – medfører at tenking, som er et resultat av denne tolkinga eller oversettelsen, ikke korresponderer direkte med virkeligheten. (Lucy 1992:20).

Det språklige relativitetsprinsippet impliserer at det er umulig å beskrive verden objektivt fordi språket begrenser mulighetene for ei uavhengig tilnærming. Det er på dette punktet relativismen utgjør en sterk kontrast til det positivistiske vitenskapsidealet: Språket er fordomsfullt, og derfor er språkbrukeren også det i sin omgang med virkeligheten.

2.2.2 Virkelighet er kultur

Tenking er for Sapir og Whorf en måte å se verden på, en mental egenskap som gjør oss i stand til å få mening ut av det vi opplever, ser og føler. Denne egenskapen henger nært sammen med språkevnen, som ved at den gjør bruk av språk mulig, samtidig forsyner oss med en verdensanskuelse, et verktøy for å få mening ut av virkeligheten,

Sapir og Whorfs virkelighetsbegrep kretser rundt sosial virkelighet og kulturforståelse. Steinberg (2001:261) lar også teoriene deres sortere under overskrifta ”Språk avgjør eller former vårt *kulturelle* verdensbilde” (mi utheving). Det er med andre ord virkeligheten slik den arter seg som kulturfenomen, som påvirkes av språkssystemet.

Det finnes kultursyn som er i tråd ei slik oppfatning av forholdet mellom menneskers språk og kultur. For eksempel oppfatter *kulturrelativistene* forholdet mellom språk og kultur som et gjensidig avhengighetsforhold:

In short, culture can probably function only on the basis of abstractions, and these in turn seem to be possible only through speech, or through a secondary substitute for language such as writing, numeration, mathematical and chemical notation, and the like. Culture, then, began when speech was present; and from then on, the enrichment of either meant the further development of the other (Kroeber 1923 i Duranti 1997:53).

En annen kulturforståelse som tilsvarende er i tråd med synet på språk som definerende for kultur, er *det kognitive kultursynet*, eller *kultur som kunnskap-synet*, slik Goodenough (1957 i Duranti 1997:27) uttrykker det:

A society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one of themselves. Culture must consist of the end product of learning: knowledge, in a most general, if relative, sense of the term. [It] does not consist of things, people, behavior, or emotions. It is rather an organization of these things.

Den kunnskapen som ifølge Goodenough er nødvendig for kvalifisert deltakelse i en kultur, inkluderer blant annet proposisjonell kunnskap.

Et tredje kultursyn som peker i samme retning, er *det semiotiske kultursynet*, eller *kultur som kommunikasjon-synet*. Her defineres kultur som et system av tegn/symboler. Kultur er en representasjon av verden og en måte å skape mening i virkeligheten på ved å objektivisere den i form av historier, myter, beskrivelser, teorier, ordtak og kunst. Den forutsetter dermed at det er nødvendig å formidle en kultur for å kunne leve den (Duranti 1997:33).

2.2.3 Relativitetsprinsippets forutsetninger

På bakgrunn av den språk- og kulturforståelsen som er beskrevet ovafor, er det mulig å utlede tre forutsetninger som det språklige relativitetsprinsippet hviler på.

- Språket, forstått som den grunnleggende språkstrukturen, kategoriserer virkeligheten og menneskets erfaring med viskeligheten.
- Ulike språk har ulike kategorier.
- Språkevnene, som er en forutsetning for kategoriene, er ubevisst og språkbruk er automatisert i den grad at språkbrukeren ikke er bevisst på kategoriene i språket.

Resultatet er et omfattende kategoriseringssystem som er innebygd i språket, og som språkbrukeren ikke er seg bevisst fordi språkproduksjon i høg grad er automatisert. (Lucy 1992:26).

2.3 Kritikk av relativitetsteoriene

Innledningsvis slo jeg fast at påstanden om at språk og tanke ikke opererer uavhengig av hverandre, er ukontroversiell. Det er likevel ikke tilfelle for Sapir og Whorfs teorier om hvordan denne avhengigheten arter seg. Teorien om språklig relativitet er kontroversiell, omdiskutert og aldri undersøkt empirisk på en tilfredsstillende måte.

I de neste avsnittene redegjør jeg for noen av de forsøkene som har vært gjort på å teste relativitetshypotesen og kritikken av forskinga. Kritikken bygger hovedsakelig på Steinberg m.fl. (2001). Til slutt vil jeg kommentere denne kritikken.

2.3.1 Tale er *ikke* en forutsetning for tanke

Steinberg m.fl. (2001:247ff) reiser mange motforestillinger mot teorien om at tale er en forutsetning for tanke, og jeg gjengir dem her bare summarisk: 1) Barn uten taleevne kan forstå tale, og evnen til å få mening ut av andres tale forutsetter evnen til å tenke; 2) taleforståelse, som altså forutsetter tankevirksomhet, utvikler seg hos normale barn før taleproduksjonen; 3) vi er i stand til å snakke høgt om et emne mens vi tenker på et anna, noe som skjer blant anna når vi lyger; 4) mening og tanke opptrer uavhengig av atferd; 5) simultanoversettelse mellom språk er mulig.

2.3.2 Språk er *ikke* en forutsetning for tanke

Steinberg m.fl. (2001:251FF) har følgende innvendinger mot teorien om at språk er en forutsetning for tanke, igjen gjengitt summarisk: 1) Døve uten språk kan tenke, noe som er åpenbart blant anna i Helen Kellers sjølbioграфи hvor hun er i stand til å redegjøre for følelser og hendelser som fant sted før hun lærte seg språk; 2) flerspråklige mennesker, som ifølge teorien skulle ha flere tanke-systemer, er i stand til å tenke sammenhengende og enhetlig; 3) dyr, som ikke har et like godt utvikla språk-system som mennesker, viser intelligent og kreativ atferd.

2.3.3 Språk avgjør eller former *ikke* vår opplevelse av virkeligheten

Kritikken er omfattende når det gjelder teorien om at språket avgjør eller former vår opplevelse av virkeligheten. For det første setter Steinberg m.fl. fram et kontrasterende syn på hva som avgjør språkbrukernes vokabular: Persepsjon, interesse og behov avgjør vokabularet, ikke omvendt, slik de tolker Whorfs sitat ovafor. For å illustrere dette viser Steinberg m.fl. til barns fasinasjon for dinosaurer: «It is not the case ... that they perceive the types of dinosaurs because of their language. Rather, it was through perception that they developed their interest in dinosaurs so that they seek the names of these objects» (Steinberg m.fl. 2001:256).

Den andre innvendinga dreier seg også om vokabularet, og utgangspunktet for kritikken er psykologisk forskning som dreier seg om ord for farger i ulike språk. Et velkjent eksempel er hvor mange farger forsøkspersoner er i stand til å skille mellom i regnbuen. I norsk benevner vi sju farger (ROGGBIF), mens språk som italiensk og finsk benevner bare seks (de har ikke noe eget ord for indigo). Andre mindre språk, som dani og berinmo, som begge snakkes på Papua Ny-Guinea, har færre fargeord i sine vokabularer. Ifølge teorien skal da danispråklige mennesker erfare farger i naturen annerledes enn norskspråklige. Her gir ikke forskinga noe entydig svar. Steinberg m.fl. gjengir to tilsynelatende mostridende undersøkelser. Den første viser at språkbrukere som har bare to, tre eller fire fargertermer, er like godt i stand til å skille mellom ulike farger som presenteres for dem, som språkbrukere som har flere fargertermer (Kay & McDaniel 1978 i Steinberg m.fl. 2001:257). Den andre viser at dersom forsøkspersonene presenteres for tre farger hvor den ene benevnes 'grønn' og de to andre benevnes likt, 'blå', ser forsøkspersonene de to som har samme navn, som mer like fordi de har den samme benevnelsen. Konklusjonen er at «[o]ur linguistic categories affect the way we perceive the world» (Robertson 1999 i Steinberg m.fl. 2001:257).

Ei tredje innvending mot denne teorien er svakheter i den forskinga Whorf la til grunn. Blant anna hevda Whorf at hopi, språket til Hopi-indianerne, hadde svært få ord som viste til tid. Gipper (1979 i Steinberg 2001:258) viser imidlertid at sjøl om hopi ikke har formelle tempusformer, har språket flere tidsuttrykk i form av adverbier og preposisjoner. Tilsvarende kritikk av forskningsresultater gjelder Blooms postulat om at kinesisktalende ikke er i stand til å tenke hypotetisk på grunn av spesielle grammatiske egenskaper ved språket (Bloom 1979 i Steinberg 2001:259). Au (1983 i Steinberg 2001:259) viser at disse resultatene ikke holder vann ettersom de beror på feilaktige oversettelser fra kinesisk til engelsk.

For det fjerde innvender Steinberg m.fl. at et manglende ord i vokabularet ikke indikerer et manglende begrep. På norsk har vi for eksempel ikke noe eget ord for 'innsida av handa'. Like fullt har vi bevissthet om at dette elementet finnes.

For det femte hevder Steinberg m.fl. at kunnskap overstyrer bokstavelige betydninger av ord. På bakgrunn av eksempler som 'hvitvin', 'solnedgang' og 'tida flyer' konkluderer de at «we can believe something quite different from what the language literally specifies and that the continual use of a language form may not change an underlying thought» (Steinberg m.fl. 2001:260). Vi veit at hvitvin ikke er hvit, og at tida ikke flyer, sjøl om språket vårt hevder det dersom vi tolker ordene bokstavelig.

Den sjettede og siste innvendinga er i det samme med den som ble holdt mot de andre teoriene ovafor: Flerspråklige mennesker vil, dersom Whorfs teori stemmer, ha like mange persepsjons- og konseptuelle systemer som de har språk (Steinberg m.fl. 2001:264).

På bakgrunn av disse seks innvendingene mot Whorfs postulat konkluderer Steinberg m.fl. (2001:260) slik:

There is no foundation to the claim that vocabulary affects our view of nature. In fact, the evidence shows the reverse to be true. One would think that on such an important issue, the proponents of the theory would offer sound evidence in support of their view. The fact is that Sapir, Whorf, and the others offer little beyond mere assertion in favour of their claims.

2.3.4 Språk avgjør eller former *ikke* vårt kulturelle verdensbilde

Innvendingene mot denne teorien dreier rundt andre former som forholdet mellom språk og verdensoppfatning kan ha.

For det første, fortsatt ifølge Steinberg m.fl. (2001:262), kan mennesker som snakker det samme språket, ha vidt forskjellige verdensbilder. For eksempel forekommer ulike religiøs tro og ulike politiske meninger blant medlemmer av det samme språksamfunnet.

For det andre kan det motsatte være tilfellet, at mennesker i ulike språksamfunn deler verdensbilde. Kristendommen er utbredt blant medlemmer av svært ulike språksamfunn, og kommunismen er den rådende ideologien i Kina så vel som på Cuba.

En tredje variant av forholdet mellom språk og virkelighetsoppfatning er at språket er konstant mens virkelighetsoppfatningen endrer seg. Kina gikk i løpet av en hundreårsperiode fra å være et føydalsamfunn via et kapitalistisk inspirert system til varianter av kommunisme, uten at språket endra seg.

Den fjerde og siste varianten er det faktum at ett og samme språk kan beskrive flere ulike virkelighetsoppfatninger. Som eksempel nevner Steinberg Bibelen, som er oversatt fra sin opprinnelige hebraiske språkdrakt til de fleste av verdens språk.

2.3.5 Feilaktige premisser for teorien om språklig relativitet

Steinberg m.fl. (2001:266ff) oppsummerer kritikken av relativitetsteoriene i det de kaller to feilaktige utgangspunkt.

Det første utgangspunktet er at språkanalysen som ligger til grunn, er adekvat. Whorf, Sapir og de andre relativistene har antatt at overflatestrukturen — de observerbare ordene og strukturene i en setning — aleine utgjør setningens semantiske elementer; at betydningen av en setning har overflatestrukturen som grunnlag. Dette har leda relativistene til å anta at språkene er mer ulike enn de egentlig er. Teoriene om *universal grammar* står i kontrast til disse antakelsene.

Det andre feilaktige utgangspunktet er at ords betydning er språklig i utgangspunktet. Imidlertid er de sentrale betydningselementene ikke-språklige. Det er nemlig opplevelser av objekter, situasjoner og hendelser som gir opphav til ord i språket, og forholdet mellom disse ordene og objektene/situasjonene/hendelsene de refererer til, er arbitrært. En annen kilde til betydning er mentale forestillinger og opplevelser, som gir opphav til betydningselementer.

2.3.6 Eller? Kommentarer til kritikken

Kritikken av relativitetsprinsippet og den forskninga som hevder å bevise teorien er på de fleste punkter treffende og adekvat. Andre resultater fra andre eksperimenter som Steinberg m.fl. ikke referer, støtter konklusjonen om at relativitetsprinsippet ikke har allmenn gyldighet.

Det er likevel nødvendig å kommentere ei side ved kritikken slik den er framført av Steinberg m.fl. De tar for gitt at den forskninga de refererer, faktisk undersøker de forholdene relativitetsprinsippet omhandler. Dette er en tvilsom premiss, og jeg vil her komme med korte innvendinger mot denne forskninga. Innvendingene knytter seg til definisjonene av språk, oppfatninga av hva som påvirkes og ei vitenskapelig feilslutning.

Det springende punktet i de ulike tilnærmingene til relativitetsprinsippet er definisjonen av språk. Språk varierer i ei rekke ulike dimensjoner som i antall langt overgår spesifikke leksikalske termer som kategoriserer en språkbrukers konseptuelle rammeverk (syntaktiske

ulikheter, flertallsformer, grammatisk kjønn, kasusmarkering osv.). Språk må, om man skal kunne etterprøve relativitetshypotesen vitenskapelig, defineres som noe langt utover ei samling leksikalske elementer. Det blir derfor ei for snever tilnærming når Whorfs generelle påstand om at *språket* har ei innvirkning på tanken, er forstått som at *leksikalske elementer* har slik innvirkning. Når forskninga tilbakeviser at leksikalske elementer har slik innvirkning, tilbakeviser den derfor *ikke* relativitetsprinsippet per se.

Whorfs tilnærming til språket er språket som struktur, og at det er denne strukturen – med dens implisitte kategorier – som styrer virkelighetsoppfatningen. Når Steinberg m.fl. peker på at mennesker med det samme språket kan ha ulike virkelighetsoppfatninger, bygger de kritikken på politisk og ideologisk affinitet, og de tolker dermed virkelighetsbegrepet for snevert. Det er tilsvarende for lettvindt å avfeie relativitetsprinsippet med henvisning til oversettelser av Bibelen. Framveksten av en egen vitenskap rundt ”oversettelsens problem” tilsier at oversettelser ikke er uproblematisk.

Den delen av kritikken som begrunnes med flerspråklige mennesker, tar ikke høyde for de fatum at flerspråklige mennesker har dominerende språk for ulike situasjoner og sammenhenger, og det er derfor ikke utenkelig at de kan ha et dominerende språk også med hensyn til språklige kategorier som styrer virkelighetsoppfatningen.

Hovedproblemet med forskningas tilnærming til språk er at den er snever i forhold til relativitetsprinsippets vide omfang. Sjøl om resultatene ikke viser ei direkte påvirkning fra leksikalske elementer, kan man ikke utelukke effekter på andre, ikke-leksikalske områder.

Den andre kategorien innvendinger knytter seg til oppfatninga av hva det er som påvirkes av språket. Det springene punktet her er definisjonen av tankebegrepet. De forskingsresultatene som er referert ovafor, prøver i all hovedsak relativitetsprinsippets gyldighet i forhold til sanseopplevelser og kategorisering av objekter i den observerbare virkeligheten. Menneskets kognitive kapasitet strekker seg imidlertid ut over kategorisering av ytre fenomener.

Det er derfor ei for snever tilnærming når forskere forstår Whorf, Sapir og Korzybskis påstand om at språket påvirker vår måte å se verden på, som at våre interesser og behov som mennesker er bestemt av språket. Det er heller ikke dekkende for relativistenes virkelighetstilnærming å undersøke forholdet mellom fargertermer og språk. Kay og McDaniels eksperimenter er dessuten ikke språklige tester; øyets evne til å skjelne mellom farger er universell, det som ifølge relativitetsprinsippet varierer, er de *handlingene* våre med farger som har et verbalt utgangspunkt, for eksempel klassifisering av blå og grønne nyanser.

Den tredje innvendinga knytter seg hvordan Steinberg m.fl. tolker forskingsresultater: Feilaktige oversettelser, som i Blooms tilfelle, er en åpenbar feilkilde, men feilkilden kan ikke tas til inntekt for det motsatte synet; et feilslått eksperiment tilbakeviser ikke fenomenets eksistens. Konklusjonen skal heller være at hypotesen ikke er testa i dette eksperimentet.

På grunn av disse substansielle forskjellene i tilnærming til relativitetsproblematikken, med hensyn til definisjonene av språk og tanke og med hensyn til de variasjonen i variablene som er innført i testene, kan det synes som om vi har å gjøre med flere forskjellige hypoteser. Det de har felles, er ei forestilling om at språket på en eller anna måte påvirker kognitive prosesser, men utgangspunktene for å undersøke dette forholdet varierer sterkt. (Bartnes m.fl. 1999:6).

2.4 Ei ny tilnærming

Forskinga på relativitet og kritikken av den underkjenner en av språkets viktigste funksjoner: Det kan ta oss forbi den observerbare virkeligheten, hinsides her og nå, og gjør det mulig for oss å lære om og forholde oss til abstrakte fenomener og størrelser. Denne funksjonen kan være utgangspunktet for ei alternativ tilnærming til relativitetsprinsippet.

Svakhetene ved forkinga som er gjort på relativitet, er ei forankring i konkrete størrelser og ei tilnærming som tar utgangspunkt i persepsjon av konkrete objekter. En vesentlig del av menneskets erfaringsfære består imidlertid av abstrakte fenomener, og forståelsen av slike fenomener betinger språk. Språkets påvirkningskraft er derfor potensielt større når det gjelder abstrakte fenomener, ettersom de ikke kan begripes på anna måte. De forutsetter ei konstruktivistisk tilnærming, ettersom språk og virkelighetsoppfatning ikke er uavhengige størrelser:

... the objective world is not directly accessible but is constructed on the basis of the constraining influences of human knowledge and language ... language, perception and knowledge are inextricably intertwined (Ortony 1993:2).

Ei tilnærming som tar utgangspunkt i abstraksjoner, tar dermed kjernen i relativitetsprinsippet på alvor: Språket kan forene ulike aspekter ved virkeligheten ved å tilskrive dem en enhetlig språklig struktur. Den språklige strukturen som forener abstrakte og konkrete størrelser, er metaforen.

3 Metaforen fra ornament til nødvendighet

En metafor er for de fleste først og fremst et litterært virkemiddel; en retorisk finesse som ornamenterer den veltalendes tale, det slående bildet som gir lyrikeren kraft og diktet skjønnhet. Metaforen er en litterær trope og framfor alt et skjønt virkemiddel.

Uten å temme lyrikeren, uten å matte diktets glans og uten å slå beina under banelærdommen, kan vi konstatere at synet på metaforen forandra seg radikalt i forhold til denne forestillinga. Metaforen har opplevd en renessanse som forskingsobjekt og regnes som sentral innafor kognitiv psykologi, filosofi og lingvistikk. Den mest markante modifikasjonen av metaforbegrepet er overføringa fra det spesielle, kunstneriske — det *figurative* — språket til det alminnelige — det *bokstavelige*— dagligspråket, og at skillet mellom figurativt og bokstavelig språk som en konsekvens brytes ned.

Dette kapittelet rommer en oversikt over utviklinga fra ei litteratur- og retorikkorientert metafortilnærming til ei kognitiv tilnærming.

3.1 Et allestedsnærværende prinsipp

Den klassiske metafortradisjonen begynner med Aristoteles: ”Det aller viktigste er metaforen. Den er nemlig det eneste man ikke kan hente fra andre og den er tegnet på naturgaven; for det å finne gode metaforer er å se likhet” (Aristoteles 1989:71). Dette sitatet blir gjenstand for diskusjon i I. A. Richards’ *The Philosophy of Rhetoric* (!936/1965), et verk som bereder grunnen for ei heilt ny tilnærming til metaforen.

Richards’ innvendinger mot den gamle metaforfilosofen er retta mot tre underliggende antakelser. Den første er at ”å se likhet” er et talent forbeholdt de få. “But we all live, and speak, only through our eye for resemblances,” sier Richards (1936/1965:89): “Without it we should perish early”. For det andre vil Richards til livs forestillinga om at beherskelse av metaforer ikke kan overleveres: “It is all imparted to us from others, with and through the language we learn, language which is utterly unable to aid us except through the command of metaphor which it gives” (s.st.). Den tredje innvendinga er mot antakelsen om at metaforer er noe spesielt og eksepsjonelt i språkbruk, “a deviation from its normal mode of working, instead of the omnipresent principle of all its free action” (s.st.).

Richards' kritikk rommer to sentrale modifikasjoner av den klassiske retorikkens metaforsyn:

- **Fra det spesielle til det generelle:** Metaforer er en naturlig og integrert del av all språkbruk.
- **Fra det eksogene til det endogene:** Beherskelse av metaforer er ikke noe mennesket kan få tilgang til bare dersom det er disponert for det; denne egenskapen er en del av den medfødte språkevnen.

Richards hevder altså at metaforen er tilstede i all språkbruk, men den opptrer med høyere frekvens når det refereres til abstrakt emner:

In philosophy, above all, we can take no step safely without an unrelaxing awareness of the metaphors we, and our audience, may be employing; and though we may pretend to eschew them, we can attempt to do so only by detecting them. And this is the more true, the more severe and abstract the philosophy is. As it grows more abstract we think increasingly by means of metaphors that we profess *not* to be relying on (Richards 1936/1965:92).

Sammenhengen mellom bruk av metaforer og abstraksjonsgrad leder Richards til å trekke den konklusjonen at metaforen kan gi ny innsikt. På dette punktet er han fjernt fra Aristoteles og det tradisjonelle metaforsynet.

Richards' modifikasjon av den klassiske metafordoktrinen bereder grunnen for ei radikal forandring av metafor-teorien. I tillegg til de modifikasjonene Richards foretar, problematiseres flere metafor-teorier, og den alminnelige oppfatninga av en metafor og en metafors funksjon utfordres fra flere kanter. Dette skjer særlig i forbindelse med den vitenskapsideologiske dragkampen mellom positivisme og den varianten av relativisme som kalles konstruktivisme.

3.2 Konstruktivisme

I kapittel 2 blei det positivistiske vitenskapsidealet kontrastert med ei relativtistisk tilnærming til forholdet mellom språk og virkelighet. Relativisme og positivisme har sine motstykker i to ulike oppfatninger av metaforer: konstruktivisme og nonkonstruktivisme.

Den konstruktivistiske tilnærminga tilskriver metaforen en viktig rolle i både tanke og språk. Her hevdes det at meining ikke kan erfares direkte, men må konstrueres. Språkbruk og språkforståelse er grunnleggende kreative aktiviteter, og metaforen er et essensielt uttrykk for språkets kreativitet. Metaforer og anna figurativt språk kan kreve mer kreativitet enn bokstavelig språk, men denne forskjellen er kvantitativ, ikke kvalitativ (Ortony 1993:2). Den

nonkonstruktivistiske tilnærminga ser derimot på metaforen som uviktig, avvikende og parasittisk i forhold til og en avart av normal språkbruk (s.st.).

Tilhengere av konstruktivisme hevder også at alt språk, inkludert det vitenskapelige, er tropologisk. Dermed utfordrer de det tradisjonelle skillet mellom bokstavelig og litterært språk ettersom dette skillet er tufta på skillet mellom metaforisk og bokstavelig (s.st.).

Den oppblomstringa interessen for metaforer har fått i psykologi og lingvistikk siden 1970-tallet, kan i hvert fall delvis forklares som en reaksjon mot positivistiske tilnærminger til semantikk. Reaksjonen er særlig retta mot positivismens forutsetning om at det finnes en objektiv virkelighet, og at en sann representasjon av objektene i denne virkeligheten er grunnlaget for mening. Objektiviteten er imidlertid utfordra av filosofer, litteraturvitere, vitenskapshistorikere og semiotikere. Ifølge kritikerne skal virkeligheten ikke forstås som objektiv, men som en konstruksjon som ligger i vår måte å konseptualisere den på. De fundamentale prosessene som er involvert i det å skape mening av virkeligheten, er figurative heller enn representative. Metaforen, som figur, spiller en nøkkelrolle i denne konstruksjonsprosessen (se for eksempel Benzon & Hays 1987:59).

3.3 Hva er en metafor?

Den vitenskapsideologiske motsetningen mellom positivisme og relativisme er langt på veg et uttrykk for at ulike vitenskaper nærmer seg virkeligheten fra ulike ståsteder. Det samme er tilfellet for tilnærmingene til metaforen: Ulike vitenskaper betrakter metaforen og metaforens funksjon ut fra ulike forutsetninger og perspektiver. Likevel har tilnærmingene to ting til felles: 1) Det finnes ingen samlende, vedtatt definisjon av studieobjektet, og 2) i den grad noe definerer metaforen, er det en dobbelhet.

Denne dobbelheten, eller dualismen, finner vi igjen i alminnelige oppfatninger av hva en metafor er. Definisjoner i lærebøker om litteraturvitenskap og retorikk definerer typisk metaforen som en språklig konstruksjon hvor et ord som denoterer et objekt i et virkelighetsområde, erstattes av et ord som denoterer et objekt som tilhører et anna virkelighetsområde, for å antyde likhet eller analogi mellom objektene (se for eksempel Svensen 1985, Kittang og Aarseth 1976, Fromkin og Rodman 1993).

De egenskapene ved metaforen som framheves i denne standarddefinisjonen, må belyses nærmere – og delvis tilbakevises – for å kunne svare på spørsmålet om hva en metafor er.

For det første defineres metaforen som en språklig konstruksjon. Utgangspunktet for metaforforskingas renessanse de siste 20-30 åra er et psykolingvistisk perspektiv som utfordrer denne oppfatninga. Her betraktes metaforen som en kognitiv konstruksjon, og det språklige uttrykket er underordna denne konstruksjonen som ei konkret realisering av ei mental forestilling; et nødvendig verbalt motstykke til en kognitiv prosess.

For det andre er det grunn til å se nærmere på den generelle funksjonen et ord har i en gitt kontekst. Definisjonen ovafor vektlegger i denne sammenhengen *denotasjon* som en sentral funksjon. For å forstå funksjonen til en metafor, er det nødvendig også å ta hensyn til et ords *konnotasjoner*.

For det tredje betrakter definisjonen ovafor metaforen som et resultat av erstatning. En metafor er i så måte et ord som erstatter et anna ord som har ei bokstavelig betydning. Denne forklaringsmodellen er ikke fyllestgjørende i forhold til metaforens mekanisme.

I de neste avsnittene vil jeg utdype disse innvendingene, med unntak av den første innvendinga, som utdypes i kapittel 4.

3.4 Denotasjon og konnotasjon

Språklig referanse tar to former: denotasjon og konnotasjon. Å tilskrive metaforen utelukkende en denotativ funksjon, slik som i definisjonen ovafor, er å se bort fra det videre assosiasjonsfeltet metaforen åpner. Den kontekstuelle ramma et ord opptre innfor, herunder også de individuelle og kulturelle assosiasjonene ordet vekker, er et nødvendig grunnlag for å forstå metaforen. Når en metafor brukes figurativt som litterær trope, er det nettopp den assosiative egenskapen som gir grunnlag for tolkning. Som vi skal se under behandlinga av den kognitive metaforteorien er det ingen grunn til å anta at metaforen fungerer annerledes i bokstavelig språk.

Et ord, enten det er metaforisk eller ikke, er et uttrykk for ei forestilling språkbrukeren har om et forhold i verden. En slik proposisjon spiller på både de denotative og assosiative egenskapene ved ordet. Jeg vil bruke termen *begrep* for å referere til slike forestillinger/proposisjoner. Tilsvarende skal termen *konseptuell* forstås som 'begrepslig'.

Jeg har her innført konteksten som et tolkningsgrunnlag for metaforen. Det gir anledning til å utvide problemstillinga fra å gjelde metaforens referanse til å gjelde hvilket nivå i språket metaforen skal behandles på.

Ricoeur (1978:4) definerer begrepet som en kategori. Et begrep er dermed en overordna semantisk struktur, og betydningen av det forutsetter at tolkeren benytter seg av kontekstuell kunnskap. Han flytter dermed metaforens fokus fra ordplanet til diskursplanet:

The semantic and rhetorical viewpoints do not begin to be differentiated until metaphor is transferred into the framework of the *sentence* and is treated not as a case of *deviant denomination*, but as a case of *impertinent predication*. (s.st.)

Ricoeur forklarer metaforens mekanisme som en overskridelse av kategorier. Metaforen er et begrep som er henta fra ei anna referanseramme enn konteksten metaforen opptrer i, og ettersom begrepet fungerer som kategorisering av det objektet det refererer til, oppstår det spenning mellom metaforen og begrepet. Objektet metaforen viser til, må rekategoriseres. Metaforen er med andre ord en kategorioverskridende størrelse, og funksjonen den har, kan ikke forklares uten at man tar hensyn til diskursen den forekommer i.

Med grunnlag i Ricoeurs redegjørelse oppstår da ennå en modifikasjon av den definisjonen av metaforbegrepet som blei gitt innledningsvis:

- **Fra et mikroskopisk nivå til et makroskopisk nivå:** Metaforen skal ikke behandles på ordplanet, slik ei denotativ tilnærming forutsetter, men på diskursplanet — en bevegelse som åpner for å ta hensyn til også de konnotative egenskapene ved ordet.¹

3.5 Forklaringsmodeller for metaforens funksjon

Black (1962:27) definerer et metaforisk uttrykk som ei setning eller anna ytring hvor *noen* av ordene er brukt metaforisk, mens resten av ordene er brukt ikkmetaforisk. Ordet eller ordene som er brukt metaforisk, benevnes som metaforens *fokus* (focus) og resten av setningen som *ramme* (frame).

Black beskriver tre modeller som forklarer metaforens funksjon med vekt på den prosessen leseren må foreta for å forstå metaforens mening. Han kaller de tre modellene *the substitution view*, *the comparison view* og *the interaction view*. I den beskrivelsen av de tre modellene som følger nedafør, benytter jeg de norske betegnelsene *substitusjonsmodellen*, *komparasjonsmodellen* og *interaksjonsmodellen*.

¹Termene *mikroskopisk* og *makroskopisk* brukes av Ortony 1993:4

3.5.1 Metaforen som erstatning: Substitusjonsmodellen

Ifølge denne forklaringsmodellen fungerer et metaforisk uttrykk M som erstatning for et bokstavelig uttrykk L som har samme betydning m :

$$M = L = m.$$

Et eksempel som illustrerer erstatningen, er følgende:

Ordstyreren skar gjennom i diskusjonen²

Denne setningen utgjør, etter Blacks terminologi, ei ramme for metaforen ”skar”. Spørsmålet Black søker svar på, er hvordan en leser skal tolke den intenderte meninga til personen som ytra setningen.

En språkbruker som bruker en slik setning, har som intensjon å si *noe* om en ordstyrer og hans framferd i et møte. I stedet for å si rett ut – eller *direkte* – at ordstyreren ga lite rom for innvendinger, gikk fort fram, overså momenter o.l., har språkbrukeren valgt å bruke et ord (”skar”) som strengt tatt betyr noe anna. Likevel kan en intelligent leser lett gjette seg til den intenderte meninga.

En slik redegjørelse betrakter det metaforiske uttrykket M som et substitutt for et bokstavelig uttrykk L . L ville altså uttrykke den samme meninga som M dersom det hadde vært brukt. Betydningen av M , som metaforisk uttrykk, er etter dette den samme som den bokstavelige betydningen av L . Vi har altså å gjøre med den følgende funksjonen:

$$m'(M) = m(L)$$

At et uttrykk er brukt metaforisk, innebærer at det opptrer i en kontekst som tillater at ordet tillegges en unormal betydning, og at denne betydningen kan oppdages og transformeres. Metaforens *fokus* brukes for å kommunisere ei mening som kunne vært uttrykt bokstavelig. Språkbrukeren har simpelthen erstatta L med M . Leserens utfordring når det gjelder å tolke budskapet, er å invertere denne substitusjonen ved å bruke den bokstavelige betydningen av M som en nøkkel til den intenderte betydningen L . Prosessen tilsvarer løsning av en kode eller ei gåte; i stedet for å gi si intenderte mening, gir språkbrukeren en funksjon av denne meninga:

²Blacks opprinnelige eksempel er: "The chairman plowed through the discussion"

$f(m)$

Leserens inversjon av funksjonen får da denne formen:

$$f^{-1}(f(m)) = m$$

Denne prosessen innebærer en transformasjon av bokstavelig betydning, hvor de bærende elementene i transformasjonen er enten analogi eller likhet: Betydninga av M er enten lik eller analog til den bokstavelige ekvivalenten L .

Substitusjonsteorien forutsetter at metaforen behandles på ordplanet, jamfør kapittel 3.4.

Med hensyn til spørsmålet om hva metaforens funksjon er, antyder substitusjonsmodellen at metaforens hovedfunksjon er å frambringe en alternativ språklig mekanisme for å uttrykke ideer. Metaforen har altså først og fremst en kommunikativ funksjon (Ortony 1993:4).

3.5.2 Metaforen som sammenlikning: Komparasjonsmodellen

Den transformasjonsprosessen som substitusjonsmodellen innebærer, forutsetter analogi som det bærende elementet i prosessen. I komparasjonsmodellen ses metaforen som en representasjon av denne underliggende analogien. Metaforen betraktes som en elliptisk simile; en variant av "X er som V" hvor "som" er utelatt.

Komparasjonsmodellen kan ses som en variant av substitusjonsmodellen i den forstand at det metaforiske uttrykket kan erstattes av ei ekvivalent bokstavelig sammenlikning. Komparasjonsmodellen vil forklare tolkinga av det metaforiske uttrykket

Richard er en løve

som

$m =$ Richard er modig

Tolkingsprosessen innebærer å gjøre sammenlikninga eksplisitt:

$m =$ Richard er *som* en løve

Det metaforiske uttrykket betraktes i begge modellene som en erstatning for en bokstavelig ekvivalent. Forskjellen ligger i at komparasjonsmodellen gjør bruk av en mer omfattende parafraze; *M* tolkes som et utsagn som sier noe ikke bare om Richard, men også om løven.

3.5.3 Metaforen som interaksjon: Interaksjonsmodellen

Utgangspunktet for interaksjonsmodellen er Richards' beskrivelse av metaforbruk som en prosess som innebærer at to tanker om ulike ting er aktive samtidig. Disse to tankene støttes av det samme ordet, metaforen, og dette ordet får mening som et resultat av interaksjonen mellom de to tankene.

Denne beskrivelsen fokuserer på *tanken* og de tankeprosessene som er involvert i metafordekoding. Black (1962:39) postulerer derfor at denne modellen er mest passende med hensyn til å redegjøre for kognitive aspekter ved metaforer.

Interaksjonen mellom de to begrepene skjer ved at metaforens *fokus* i den nye *ramma* får ei ny eining som ikke er lik ordets bokstavelige betydning eller den betydningen en bokstavelig ekvivalent vil ha. Den nye ramma påfører fokus en utvida betydning.

Interaksjonen kan illustreres med følgende eksempel:

E = De fattige er Europas negere

I den gitte konteksten (*E*) får metaforen (negrer) en ny betydning som resultat av interaksjonen mellom konteksten (De fattige i Europa) og metaforens bokstavelige ekvivalent (person som tilhører el. opprinnelig kommer fra folkeslag med svart el. mørkebrun hudfarge som befolker Afrika sør for Sahara (Bokmålsordboka)).

For at en metafor av denne typen skal fungere, må leseren være oppmerksom på utvidelsen av mening; leseren må ta i betraktning både den gamle og den nye betydningen sammen.

Hvordan framkommer så denne betydningsutvidelsen? De to termene som inngår i *E*, ”fattige” og ”negrer”, har enkelte felles karakteristika. Disse fellesnevnerne er metaforens fundament. Når et ord er brukt metaforisk, skal det konnotere bare et utvalg av de konnotasjonene ordet gir når det er brukt bokstavelig.

Følgende eksempel kan illustrere betydningsutvidelsen:

E = Mennesket er en ulv

Setningen har to subjekter: det prinsipale subjektet *mennesket* og det subsidiære subjektet *ulv*. For at en slik metafor skal fungere, er det ikke bare nødvendig at leseren kjenner ordbokdefinisjonen av *ulv*; viktigere er det å ha kjennskap til det Black (1993:27) kaller "the system of associated commonplaces". Dette tilsvarer "mannen i gatas" kunnskap om ulven, den allmenne kunnskapen om et emne som forutsettes å være delt av alle medlemmene i et språksamfunn. Jeg referer heretter til dette systemet som assosiasjonssystemet.

Assosiasjonssystemet kan inneholde halvsannheter eller feilaktige forestillinger om emnet. Det viktigste for metaforens funksjonalitet er imidlertid ikke at de alminnelige oppfatningene er sanne, men at de lett "renner i hu".

I assosiasjonssystemet for *ulv* inngår blant annet "ond", "kjøttetende", "svikefull", "flokkdyr", "spiser andre dyr", "sulten" osv. Ulve-metaforen fungerer etter dette ved å aktivisere ulvens assosiasjonssystem. Leserens må tilpasse hver av de impliserte karakteristikkene til det prinsipale subjektet (*mennesket*). På denne måten vil leseren ledes til å konstruere et tilsvarende system av implikasjoner for det prinsipale subjektet. Disse implikasjonene vil imidlertid *ikke* være de samme som vi finner i et normalt assosiasjonssystem for den bokstavelige bruken av *mennesket*. De nye implikasjonene bestemmes av det mønsteret av implikasjoner som assosieres med den bokstavelige bruken av *ulv*. Ethvert menneskelig trekk som kan tilskrives ulven, anses som prominent, mens alle andre trekk skyves i bakgrunnen. Ulve-metaforen vil på denne måten undertrykke enkelte detaljer og framheve andre. Kort sagt vil den organisere vårt syn på *mennesket*.

Blacks vektlegging og forklaring av interaksjonsmodellen kan relateres til to underliggende forhold: For det første at det skapes noe nytt i det en metafor forstås; for det andre at metaforer gir ulike måter å forstå verden på (Ortony 1993:5). Blacks metaforsyn er på dette punktet kompatibelt med relativitetsprinsippet: Enkelte metaforer leder oppmerksomheten mot aspekter ved virkeligheten som metaforene sjøl skaper (s.st.).

Interaksjonsmodellen medfører nok en modifikasjon av standarddefinisjonen av metaforbegrepet som blei referert innledningsvis:

- **Fra substitusjon til interaksjon:** En metafor kan ikke forklares som en erstatning av et bokstavelig uttrykk med et figurativt uttrykk som tilskrives den samme betydningen som det bokstavelige; metaforen må forstås dynamisk, som en interaksjonsprosess.

Interaksjonsteorien bygger på Richards' teorier, men det er først med Blacks videreutvikling og konkretisering at interaksjonsteorien framstår som et sjølstendig og fullgodt alternativ til den tradisjonelle metafor-teorien.

3.6 Har metaforen en erkjennelsesfunksjon?

Den utviklinga av metaforbegrepet som er beskrevet i dette kapitlet, har fire sentrale trekk: Metaforer er ikke forbeholdt skjønt språk, men forekommer som en nødvendig del av all språkbruk; som en integrert del av alminnelig språk, er både et enkelt språks metaforer og evnen til å bruke en del av språkbrukerens medfødte språkevne; metaforens viktigste egenskap er at den konnoterer og dermed framhever egenskaper ved begrepet den refererer til; og tolking av metaforer skjer på bakgrunn av en interaksjonsprosess hvor egenskaper ved de to erfaringsområdene som metaforene kopler sammen, utveksles og påvirker hverandre.

Beskrivelsen av metaforen som en medfødt, språklig mekanisme som påvirker våre tolkninger av de fenomenene den refererer til, er forenlig med hovedtrekkene i det språklige relativitetsprinsippet. Språket kan påvirke virkelighetsoppfatningen i de tilfellene hvor vi gjør bruk av metaforer. Denne metaforforståelsen er sentral i den kognitive metafor-teorien, som aktualiserer spørsmålet om metaforens erkjennelsesfunksjon ved å påvise at vi ikke kan velge bort metaforene i vår språklig omgang med virkeligheten.

4 Kognitiv metafor teori

Richards' og Blacks interaksjonistiske metaforsyn beredte grunnen for en metafor teori som har metaforens erkjennelsesfunksjon som en bærende premiss: Den kognitive metafor teorien. Den kognitive metafor teoriens definisjon av metafor begrepet romme de sentrale modifikasjonene av tradisjonell metafor teori som blei presentert i det forrige kapittelet. Barcelona (2000:3) definerer metaforen slik:

Metaphor is the cognitive mechanism whereby one experiential domain is partially 'mapped', i. e. projected, onto a different experiential domain, so that the second domain is partially understood in terms of the first one.

Definisjonen klargjør den kognitive metafor teoriens særegen tilnærming til metafor begrepet. For det første skal ikke metaforen forstås utelukkende som et språklig fenomen. Den er først og fremst en mental størrelse, en "kognitiv mekanisme". For det andre defineres forholdet mellom erfaringsområder, her kalt domener, annerledes enn i interaksjonsteorien: Det er ikke snakk om en interaksjon, men om ei enveis overføring fra det ene domenet til det andre. Metaforen som kognitiv mekanisme og forholdet mellom domenenene er utgangspunkt for drøftinga i dette kapittelet.

4.1 Å leve med metaforer

Den kognitive metafor teorien bygger i hovedsak på George Lakoff og Mark Johnsons *Metaphors We Live By* (1980). De representerer en fortsettelse av den tradisjonen som ikke betrakter metaforen som forbeholdt poetikken: Metaforer gjennomsyrrer dagliglivet; ja, ikke bare dagligspråket, men også tanker og handlinger. Vårt kognitive system, som danner grunnlaget for tenking og handling, er fundamentalt metaforisk av natur (Lakoff og Johnson 1980:3).

Metaforen er et verktøy som er så vanlig at vi tar det i bruk ubevisst og automatisk med så liten anstrengelse at vi knapt merker det. Den er — med et ekko fra Black — allestednærværende; den gjennomsyrrer tankene våre uansett hva vi tenker på. Den er også tilgjengelig for alle; som barn lærer vi automatisk å beherske metaforer. Dessuten er den konvensjonell: Den er en integrert del av ordinære, dagligdagse tanker og språk. Den gjør det mulig for oss å forstå verden på måter ingen andre tankemoduser kan gjøre: "... metaphor is a primary tool for understanding our world and our selves" (Lakoff og Turner 1989::xi).

Studiet av metaforer løftes opp på et mentalt plan, og metaforen blir nøkkelen til forståelse av fundamentale kognitive prosesser: “Metaphor is a matter of central concern, perhaps the key to giving an adequate account of understanding” og “[t]he essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” (Lakoff og Johnson 1980:5).

Vi kjenner igjen dualismen som det definerende trekket, men metaforens funksjon favner bredere her enn i for eksempel Blacks interaksjonsmodell. Metaforen skal nemlig muliggjøre *både* forståelse og opplevelse av verden rundt oss. Vi har dermed definitivt forlatt synet på metaforen som et ”skjønt” virkemiddel, en språklek eller et ekstravagent uttrykk. Metaforen er et verktøy vi ikke kan klare oss uten.

Vi har å gjøre med nok et fokusskifte i forhold til tradisjonell metaforteori:

- **Metaforen er konseptuell, ikke språklig, av natur.** En eksplisitt, språklig metafor er uttrykk for en implisitt, kognitiv metafor. Den kognitive metaforen er overordna den språklige.

Lakoff (1993:203) formulerer fokusskiftet slik: “The locus of metaphor is not language at all, but in the way we conceptualize one mental domain in terms of another”.

Lakoff & Johnson (1980) bruker termen *metaphor* om den overordna, kognitive relasjonen mellom to domener. Det språklige uttrykket som realiserer relasjonen, kalles *metaphorical expression*. Jeg vil tilsvarende benytte henholdsvis termene *kognitiv metafor* og *metafor*¹.

Kognitive metaforer er i hovedsak ubevisst. De tas i bruk automatisk og uten anstrengelse, på samme måte som det språklige systemet og det kognitive systemet for øvrig. Disse egenskapene likestiller den kognitive metaforen med andre deler av språkssystemet, som grammatiske og fonologiske regler.

Ifølge den kognitive tradisjonen er metaforen hovedmekanismen for forståelse av abstrakte fenomener og for evnen til å trekke abstrakte slutninger. Slik forståelse er en kognitiv prosess, og det kognitive systemet er metaforisk av natur. Vi oppnår ved å forankre det abstrakte fenomenet i noe mer konkret. Resultatet av denne forankringa er en kognitiv metafor. De

¹ I oversettelsen av disse begrepene støtter jeg meg til Svanlund (2001).

metaforiske uttrykkene i språket er overflaterealiseringer av slike kognitive metaforer: ”Metaphor resides in thought, not just in words. There is a metaphorical conception of death as departure that can be expressed in many different ways, such as ‘passing away’, ‘being gone’, and ‘departing.’” (Lakoff og Turner 1989:117).

Lakoff og Turners eksempel (’death as departure’) kan tjene som grunnlag for ei nærmere forklaring av prosessen. Vi har å gjøre med en mental konstruksjon, den kognitive metaforen DØD ER AVREISE². Denne konstruksjonen finner vi igjen i ei rekke konvensjonaliserte språklige uttrykk. Det samme er tilfellet for flere andre alminnelige kognitive metaforer. Skjemaet nedafor (basert på Lakoff og Johnson 1980) viser korrespondansen mellom kognitive metaforer og den språklige realiseringa av dem.

Kognitiv metafor

Språklig metafor

DØD ER AVREISE

”Hun er gått bort”

”Hun har forlatt oss”

”Hun er ikke lenger blant oss”

”Hun har vandret heden”

FØDSEL ER ANKOMST

”Hun kom til verden”

”Vi venter barn”

”Hvor langt på veg er du?”

LIV ER Å VÆRE TILSTEDE HER

”Han står på terskelen til døden”

”Legene fikk ham tilbake”

² Kognitive metaforer er skrevet med KAPITELERT SKRIFT i tråd med skrivemåten i Lakoff og Johnson (1980).

Når vi skal begripe abstrakte fenomener som liv og død, gjør vi det ved å kople fenomenene med konkrete størrelser. Det skjer ei overføring av vår erfaring med det konkrete domenet til vår forståelse av det abstrakte domenet. Overføringa kan forklares som ei sammensmelting av to virkelighetsområder, og det er denne sammensmeltinga som viser seg i språket som metaforer.

Forståelsen vår av fenomenet død tar farge av forståelsen vår av fenomenet avreise. Resultatet av overføringa er en ny forståelse av død; vi tar med oss assosiasjonsramma som tilhører virkelighetsområdet avreise, og knytter som en konsekvens de samme assosiasjonene til død.

De virkelighetsområdene som smelter sammen i interaksjonsprosessen, kaller Lakoff & Johnson (1980) *domener*. De opererer med to domener for en metafor, et *kildedomene* og et *måldomene*. I skjemaet ovafor er virkelighetsområdene avreise, ankomst og tilstedeværelse kildedomener, og virelighetsområdene død, fødsel og liv er måldomener.

4.2 Domenemapping

Den kognitive metaforteorien beskriver metaforens dobbelthet som ei overføring av konseptuelle element og termer fra et domene til et anna. Et sett av overføringer mellom to domener kan dermed kollektiv benevnes som *domenemapping*³; ei kognitiv sammenbinding av to begrepsområder.

Denne måten å betrakte metaforen på har konsekvenser for vår tolkning av den. I stedet for ei enkel sammensmelting av to avgrensa foretelser/elementer, har vi å gjøre med en videre korrespondanse mellom heile erfaringsområder (Svanlund, 2001:14).

Et eksempel er den kognitive metaforen LIVET ER EN REISE. Skjemaet nedafor viser korrespondansene mellom måldomenet liv og kildedomenet reise.

Livet (måldomene)

den levende

hensiktene

Reise (kildedomene)

den reisende

destinasjonen

³ Den engelske termen er *domain mapping*. Oversettelsen er henta fra Svanlund (2001).

måtene å oppnå hensiktene på	veger
vanskeligheter i livet	hindringer på vegen
de som gir råd	gaides
framgang	den tilbakelagte distansen
mål på framgang	milepæler
livets valg	veggkryss
materielle ressurser og talenter	proviant

Tolkinga av metaforer som foretar vi på bakgrunn av vår implisitte kjennskap til metaforen LIVET ER EN REISE. Kunnskap om strukturen i denne metaforen innebærer kunnskap om en mengde korrespondanser mellom de to domene.

Hver mapping av domener er et nærmere definert sett av ontologiske korrespondanser mellom elementer i kildedomenet og elementer i måldomenet. Den kognitive mekanismen – den forståelsen som metaforen frambringer – innebærer at mønstre som tilhører kildedomenet, overføres til måldomenet.

4.3 Koherens og konsistens

Settet av korrespondanser mellom kildedomenet og måldomenet viser systematikken de kognitive metaforene viser. Kognitive metaforer skiller mellom metaforer som er konsistente, som innebærer at de danner et enhetlig bilde, og metaforer som er koherente, som vil si at de passer sammen, men uten å danne et helhetlig bilde.

Et eksempel på konsistens er den kognitive metaforen som strukturerer krangel: KRANGEL ER KRIG (Lakoff og Johnson 1980:77-86).

En person som deltar i en diskusjon, oppdager at diskusjonen har utvikla seg til en krangel. Personen vil da aktivisere metaforsystemet som hører til KRANGEL ER KRIG. Strukturen for krig overføres da til domenet krangel, og krig har funksjon som

struktureringsprinsipp for krangelen. Krangelen er relatert til et anna domene.

Korrespondansen mellom domene kan se ut som i skjemaet nedafor (etter Lakoff og Johnson 1980:77-86):

Krangel		Krig
Personen har ei sterk mening	➔	Personen har en posisjon
Personen vil få opponenten til å endre mening	➔	Framrykking
Personen vil få gjennomslag for sitt syn	➔	Seier
Ulike meninger	➔	Konflikt
Personen velger argumenter for å overbevise	➔	Strategi
Personen påpeker svakheter i motstanderens argumentasjon og stiller spørsmål	➔	Angrep
Personen forsøker å endre på premissene	➔	Troppeforflytning
Personen forsøker å svare på opponentens spørsmål	➔	Forsvar
For å holde fast på sitt syn må personen kanskje innrømme opponenten noen poenger	➔	Tilbaketrekking
Personen stiller nye spørsmål på bakgrunn av opponentens innvendinger	➔	Motangrep

De går trøtt og blir enige om å avslutte → Våpenhvile
diskusjonen

En av dem gir opp → Overgivelse

Metaforene som refererer til krangel, er her konsistente med den kognitive metaforen KRANGEL ER KRIG ettersom de danner et helhetlig bilde av krangel som krig.

Det er nettopp fordi begreper er systematisk ordna på denne måten at det er mulig for oss å bruke uttrykk fra et domene for å snakke om fenomener i det metaforisk definerte domenet (måldomenet). Denne domenetenkinga gjør at det blir for enkelt å snakke om metaforer som denotasjon av objekter. Når vi bruker en metafor, har vi med oss heile det systemet som koherensen skaper. Domenet må da forstås som et omfattende sett av konnoterte og iboende egenskaper ved kildeordet.

Disse settene av konnoterte egenskaper utgjør *gestalter*. Når vi opplever samtalen som en krangel, er det fordi vi overfører gestalten som tilhører krig til det tilsvarende mønsteret for krangel. Ved hjelp av disse gestaltene er vi i stand til å organisere våre opplevelser som strukturerte heilheter. Det er denne måten å strukturere på som gjør oss i stand til å identifisere de sentrale aspektene ved en opplevelse, og ved å identifisere de sentrale aspektene, kan vi kategorisere opplevelsen, forstå den og huske den (Lakoff og Johnson, 1980:83).

4.4 Idealiserte kognitive modeller

Metaforer som danner helhetlige bilder, har ofte utspring i *idealiserte kognitive modeller*⁴ (Lakoff og Turner 1989:97-100). Idealiserte kognitive modeller er abstraksjoner av flere relaterte hendelser som sammen utgjør en helhetlig struktur for et erfaringsområde. Modellene er idealiserte ettersom de ikke nødvendigvis representerer en sann struktur; de kan like gjerne være basert på antakelser – til og med feilaktige antakelser – om virkeligheten.

Grunnlaget for idealiserte kognitive modeller er menneskets interaksjon med virkeligheten gjennom bevegelse i tid og rom. Gjennom denne interaksjonen danner vi mønstre for våre

⁴ Lakoff og Turner bruker termen ”Idealized cognitive models”. Oversettelsen er min.

erfaringer, og idealiserte kognitive modeller representerer en konvensjonalisert måte å forstå disse erfaringene på: Vi kategoriserer virkeligheten med utgangspunkt i modellene.

En av de vanligste idealiserte kognitive modellene (Lakoff 1987) er rommet. Metaforer som uttrykker denne modellen er typisk preposisjoner som angir forholdet en person har til et rom. Uttrykket "ut" er i så måte ikke metaforisk når det brukes i sammenhengen "Gå ut av huset", men det er et metaforisk uttrykk for den rommodellen når det brukes i sammenhengen "ute til havs". "Ut" har den grunnleggende betydningen "å være ekstern i forhold til et avgrensa område". Når ordet er brukt metaforisk, som i eksempelet ovafor, har det betydningen å være ute i forhold til det avgrensa området som landjorda utgjør.

Metaforens rolle i forhold til idealiserte kognitive modeller er at den utvider forståelsen av modellen fra å gjelde den konkrete erfaringa vi har med virkeligheten gjennom bevegelse i tid og rom, til å gjelde abstrakt erfaring: Modellene spiller ifølge Lakoff (1987:153-154) to roller: "They are concepts that have directly-understood structures of their own, and they are used metaphorically to structure other complex concepts". Metaforen fungerer altså som strukturingsprinsipp for det abstrakte erfaringsområdet ved at den tilskriver måldomenet kildedomenets struktur.

4.5 Orienteringsmetaforer

Menneskets bevegelser i tid og rom, vår omgang med den fysiske virkeligheten, gir opphav til et anna sett av metaforer som overfører strukturer basert på vår erfaringer med virkeligheten til abstrakte erfaringsområder. Orienteringsmetaforer gir abstrakte fenomener spatial orientering. Orienteringsmetaforene er forskjellige fra metaforer som uttrykker idealiserte kognitive modeller ved at de ikke strukturerer ett begrep med utgangspunkt i et anna. I stedet organiserer de et system av begreper i forhold til hverandre.

Skjemaet nedafor (basert Lakoff og Johnson 1980:14-21) viser eksempler på orienteringsmetaforer og korresponderende metaforiske uttrykk:

Orienteringsmetafor

Metaforisk uttrykk

GLEDE ER OPP

Taket løfta seg

Han er i den syvende himmel

Hun var oppglødd

MER ER OPP, MINDRE ER NED

Tallet på bøker stiger

Hun har høgre inntekt

Aktiviteten har sunket de siste åra

Han er under den kriminelle
lavalder

Skru ned varmen

GODT ER OPP, DÅRLIG ER NED

Vi nådde toppen i fjor, i år er det
nedoverbakke

4.6 Kognitiv metafor-teori som relativisme

De modifikasjonene av det tradisjonelle metaforbegrepet som er foretatt i det forrige og dette kapitlet, tar oss tilbake til utgangspunktet: Den kognitive metafor-teorien omhandler, djupest sett, forholdet mellom språk og virkelighetsoppfatning.

De kognitive metafor-teoretikerne skriver seg inn i en relativistisk tradisjon ved å stille seg i opposisjon til *The Literal Meaning Theory* (LMT) (Lakoff og Turner 1989).

LMT er en teori om språk, ikke om konsepter, og den gjelder særlig ordinært, konvensjonelt språk. Teoriens hovedtese er at alt ordinært og konvensjonelt språk — bokstavelig språk — er semantisk autonomt, at det danner basis for metaforer og at metaforer står utafor dette språket.

Følgende logisme illustrerer teoriens metaforsyn:

- Dersom et språklig uttrykk er 1) konvensjonelt og ordinært, da er det også 2) semantisk autonomt og 3) i stand til å referere til objektiv virkelighet.
- Et slikt språklig uttrykk kalles ”bokstavelig”.
- Ingen metaforer er bokstavelige.

Teorien betrakter altså den objektive virkeligheten som om den eksisterer uavhengig av enhver menneskelig forståelse: Den er ”åndsfri”. Derfor kan språklige ytringer i ordinært, konvensjonelt språk være sanne eller usanne. Et bokstavelig uttrykk er et uttrykk som tilfredsstillende alle de tre kriteriene ovafor.

LMT har to implikasjoner. For det første kan ikke noe ordinært, konvensjonelt språk være metaforisk på noen måte. For det andre må alle konsepter uttrykt i ordinært, konvensjonelt språk være semantisk autonome og derfor ikke-metaforiske.

Lakoff & Turner (1989) tilbakeviser både påstanden om semantisk autonomi og påstanden om objektiv virkelighet empirisk. For det første viser de at det språket som i følge teorien, er bokstavelig, også gjør bruk av metaforer, og dermed kan ikke det bokstavelige språket være ikke-metaforisk av natur. For det andre viser de at objektivitets-påstanden

fails to recognize that a statement is meaningful only relative to its defining framework, and it can be true or false only relative to the way we understand reality given that framework. Since conceptual frameworks are products of the human mind, the structure of reality as it is reflected in human language is not objective in the technical sense, that is, not mind-free (118).

Lakoff & Turner tilbakeviser på denne måten LMT og tilskriver språket en sentral rolle for språkbrukerens forståelse av virkeligheten rundt seg. De konkluderer i ordelag som ligger nær Whorfs forståelse av forholdet mellom språk og virkelighetsoppfatning:

To study metaphor is to be confronted with hidden aspects of one's own mind and one's own culture. To understand poetic metaphor, one must understand conventional metaphor. To do so is to discover that one has a worldview, that one's imagination is constrained, and that metaphor plays an enormous role in shaping one's everyday understanding of everyday events (214).

DEL II: ANALYSE

5 Innledning

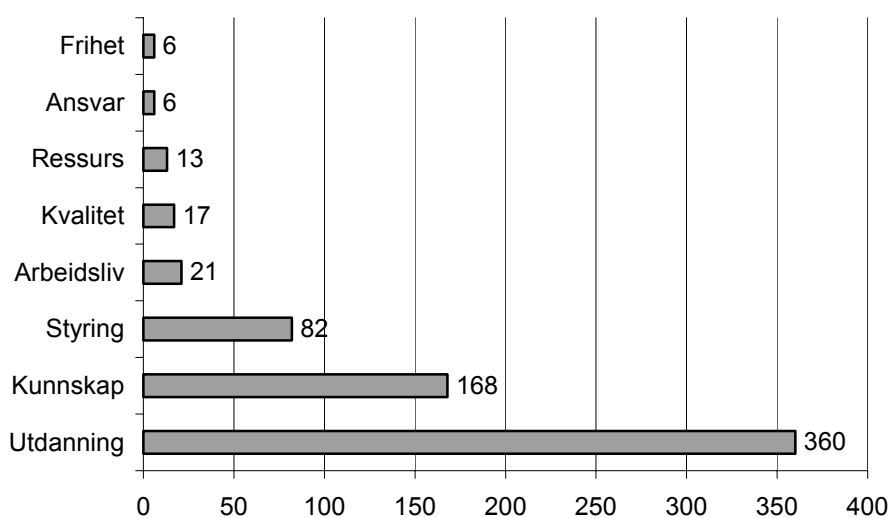
Eksemplene som er brukt for å illustrere kognitive metaforer i del 1, er i de fleste tilfeller konstruerte eksempler som ikke er henta fra faktisk språkbruk. Hensikten med denne analysen er å undersøke hvordan de kognitive metaforene arter seg i et sjølstendig tekstmateriale.

Grunnlagsmaterialet for analysen er tre stortingsmeldinger om høgre utdanning, og analysen skal vise hvilke kognitive metaforer som strukturerer dette materialet, hvordan vi forholder oss til disse strukturene og handler i forhold til dem. I analysen inngår dessuten ei sammenlikning av de tre stortingsmeldingene. Hensikten med sammenlikninga er å undersøke om de kognitive metaforene som strukturerer de aktuelle erfaringsområdene, har endra seg.

5.1 Disposisjon

Analysen faller i to deler, en generell og en spesiell del. Den generelle delen beskriver forekomsten av metaforer i de tre stortingsmeldingene, og her undersøkes både teoriens grunnleggende påstander om at metaforer gjennomsyrrer språket, og forholdet mellom abstraksjonsgrad og forekomsten av metaforer. Den generelle analysen finnes i kapittel 6.

Den spesielle delen av analysen beskriver de metaforiske strukturene som ligger til grunn for forståelsen av de sentrale begrepene utdanning, kunnskap, styring og kvalitet. Disse begrepene er valgt fordi de utgjør de største måldomenene for metaforene, slik Figur 1 viser:



Figur 1: Antallet metaforer fordelt på måldomene

Metaforene som inngår i figuren, utgjør ca. halvparten av det totale antallet metaforer. Metaforene som ikke inngår, lar seg ikke kategorisere i forhold til enhetlige måldomener; det er i all hovedsak snakk om enkeltstående forekomster som ikke kan spores tilbake til heilhetlig strukturer. Forekomsten av metaforer vil bli nærmere beskrevet i kapittel 6.

Analysen omfatter de delene av materialet som er relevante i forhold til de aktuelle utdanningsbegrepene som analyseres. Deler av det samla materialet vil derfor ikke bli analysert nærmere. Analysen av disse begrepene omfatter kapitlene 6 til og med 10. Eksemlene er nummerert i henhold til vedlegg 2.

5.2 Beskrivelse av grunnlagsmaterialet

Stortingsmeldingene som utgjør grunnlaget for analysen, er:

- St.meld. nr. 27 (2000-2001), *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*
- St.meld. nr. 40 (1990-1991), *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*
- St.meld. nr. 66 (1984-1985), *Om høyere utdanning*¹

Disse stortingsmeldingene har felles at de er av overordna karakter; de staker ut kursen for høgre utdanning i Norge for framtida. De har derfor mindre fokus på enkeltfag og spesifikke problemstillinger innafor feltet enn andre stortingsmeldinger om utdanning som er avgitt i denne perioden.

Stortingsmeldinger presenterer regjeringas syn på politiske spørsmål for Stortinget, og de skal danne grunnlaget for Stortingets vedtak. Stortingsmeldinger er derfor sentrale dokumenter i politiske beslutningsprosesser. Om disse beslutningsprosessene kan man generelt si at de er prega av to forhold: Informasjon om det området beslutningen gjelder, og forsøk på å påvirke andres holdninger til de sakene som behandles. Ei stortingsmelding ivaretar begge disse funksjonene. Den presenterer informasjon om det feltet beslutningen gjelder, gjennom til dels omfattende og detaljerte beskrivelser. På den andre sida er den et instrument for regjeringa til å påvirke Stortingets beslutninger i de sakene meldinga omhandler. Disse to funksjonene

¹ Jeg refererer heretter til stortingsmeldingene ved nummer. Der det er relevant for analysen, vil også årstallet være med.

antas å gjenspeile seg i språket i meldingene. På den ene sida skal språket være objektivt og faktaorientert for å sikre et godt beslutningsgrunnlag. På den andre sida har det retoriske elementer: Det skal overtale og overbevise.

Stortingsmeldingene som danner grunnlaget for denne analysen, er tilnærma like med hensyn til mandat, men ulike med hensyn til omfang og tidspunkt. De er også avgitt av ulike regjeringer. St.meld. 27 og St.meld. 40 er avgitt av Arbeiderpartiregjeringer, mens St.meld. 66 er avgitt av ei Høyre-regjering. Den partipolitiske dimensjonen er likevel ikke en variabel i denne analysen, ettersom tilnærminga til materialet er tekstlingvistisk, ikke pragmatisk. Ulikheter i forekomsten av kognitive metaforer i stortingsmeldinger kan tenkes å korrelere med partipolitiske forhold i den grad de uttrykker ideologiske strømninger. Det er likevel ikke retorikkaspektet ved teksten, hvor språket, inkludert metaforene, kan ha vært gjenstand for bevisst manipulasjon, som er det vesentlige i metafor-teorien; det er de metaforene vi ikke kan klare oss uten, de metaforene vi er prisgitt, og som derfor ikke i samme grad er gjenstand for manipulasjon, som utgjør hovedtyngden i analysen.

På grunn av ulikhetene i omfanget i de tre stortingsmeldingene er grunnlagsmaterialet harmonisert ved at det er foretatt utvalg av enkeltkapitler i de lange meldingene. Nedafor redegjøres det nærmere for innholdet i de tre stortingsmeldingene, og det angis hvilke kapitler av de enkelte meldingene som er tatt med i analysen. I utvalget er det lagt vekt på at de kapitlene som er med i analysen, er tilnærma like i innhold slik at de omhandler de samme temaene. For eksempel inneholder ikke St.meld. 27 et eget kapittel om dimensjonering av høgre utdanning, og derfor er kapitlene om dimensjonering i de andre meldingene utelatt fra grunnlaget. De kapitlene som er utelatt, er nevnt i beskrivelsen av den enkelte meldinga, og de er utelatt fordi de innholdsmessig ikke harmonerer med de andre meldingene. Resultatet er tre tekster som harmonerer med hensyn til både omfang og innhold. Innholdsfortegnelse er lagt ved som vedlegg 1, og her er det markert hvilke kapitler som er med i analysen. Etter beskrivelsen av de tre stortingsmeldingene redegjør jeg nærmere for framgangsmåten som er brukt for telling av ord og for identifisering av metaforer i materialet.

5.2.1 Stortingsmelding 27

Denne stortingsmeldinga blei avgitt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 9. mars 2001.

I departementets beskrivelse av meldinga står det blant anna at det er ”en melding av prinsipiell og overordnet karakter” som skal ”synliggjøre de politiske hovedvalgene og prioriteringene” (19). Den drøfter følgende hovedområder: et helhetlig læringsmiljø, institusjonenes frihet og nasjonal koordinering, og finansiering av utdanning. Meldinga har et særlig fokus på kvalitet i utdanning. Den tar ikke opp forskning som eget tema.

På grunn av den overordna karakteren denne meldinga har, er den den korteste av de tre meldingene med 79 sider. Av de 13 kapitlene er det bare to som ikke er med i grunnlaget: Kapittel 3, Oppbygning av meldingen; og kapittel 12, Økonomiske og administrative konsekvenser. Antall sider som er med i grunnlaget, er da 60.

5.2.2 Stortingsmelding 40

Denne meldinga blei avgitt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 19. april 1991.

Også denne meldinga er av overordna, prinsipiell karakter, og den har et særlig fokus på organisering og styring av høgre utdanning. Det er blant anna i denne meldinga at tanken om ei nasjonal arbeidsfordeling i utdanningssektoren konkretiseres, og en stor del av meldinga handler derfor om Norgesnett. Heller ikke denne meldinga tar opp ”rent forskningspolitiske problemstillinger” (5).

Meldinga har et omfang på 183 sider, altså vesentlig mer enn St.mld. 27. Følgende kapitler er derfor ikke tatt med i grunnlaget: Kapittel 7, Dimensjonering; kapittel 8, Organisering av studier: Opptakskrav – grader; kapittel 9, Lærerutdanning; kapittel 10, Personalpolitikk; kapittel 11, Finansieringsgrunnlag og ressursbruk; kapittel 12, Utdanningsfinansiering og studentvelferd; og kapittel 13, Økonomiske og administrative konsekvenser. Dette gir et grunnlag på 64 sider.

5.2.3 Stortingsmelding 66

Denne meldinga blei avgitt av Kultur- og vitenskapsdepartementet 29. mars 1985.

I departementets beskrivelse av meldinga heter det at de ”søker å gi en oversikt over utviklingen i høyere utdanning”, og at den ”angir mål og retningslinjer for høyere utdanning frem mot år 2000”. Meldinga har et særlig fokus på organisatoriske og administrative spørsmål, og den gir ”en forholdsvis omfattende oversikt over utdanningstilbud og problemstillinger i høyere utdanning”. I likhet med de andre meldingene er det ”ikke gitt noen

bred oversikt over forskningen ved universitet og høyskoler og de problemstillinger som knytter seg mer spesielt til forskningen” (5).

Omfanget er på 213 sider. De kapitlene som ikke er med i grunnlaget for analysen, er: Kapittel 4, Dimensjonering av høyere utdanning frem mot år 2000; kapittel 7, Studiekompetanse og opptaksregler; kapittel 8, Eksamen og grader; kapittel 10, Omtale av ulike utdanninger; og kapittel 11, Universitets- og forskningsbibliotekene. Antall sider som inngår i grunnlaget, er etter dette 65.

5.3 Omfanget av grunnlagsmaterialet

I omtalen av funnene nedafor er det operert med antall ord og andel metaforer. Dette dreier seg om anslag, og her beskrives nærmere framgangsmåten for å foreta disse anslagene.

I alle meldingene forekommer overskrifter og faktabokser. Disse utgjør sammen med brødteksten tallgrunnlaget. I St.mld. 27 er det etter hvert kapittel et avsnitt som oppsummerer kapittelets innhold. I alle meldingene er det sitater fra andre meldinger, offentlige utredninger og andre kilder. Verken oppsummeringer eller sitater er tatt med i grunnlaget.

For å beregne antall ord i den enkelte meldinga, er det regna ut et gjennomsnitt for antall ord per side ved å telle antall ord på 5 tilfeldig valgte sider i hver melding. Disse sidene er fulle tekstsider, og jeg antar at innslaget av tabeller, figurer og annet som reduserer tekstomfanget på den enkelte sida, slår likt ut for de tre meldingene. For å anslå antall ord i meldinga som heilhet eller i enkeltkapitler, er dette tallet, altså det gjennomsnittlige antallet ord per side, multiplisert med det antallet sider som inngår i grunnlaget. Grunnlaget er framstilt i Tabell 1.

	Sider	Ord/s.	Ord
St.meld. 27	60	786	47160
St.meld. 40	64	742	47488
St.meld. 66	65	734	47710

Tabell 1: Omfanget av materialet fra den enkelte meldinga

I den generelle delen av analysen og i analysen av enkeltbegreper inngår alle relevante metaforer fra de tre meldingene. Dette har sammenheng med at grunnlaget er det samme: norsk språk. Begrepsanalysene etterfølges imidlertid av en komparativ analyse av de tre stortingsmeldingene, og her skilles det mellom metaforer i de ulike meldingene for å undersøke om strukturingsprinsippene er forskjellige for de enkelte meldingene.

5.4 Hva er en metafor – i praksis?

Til grunn for identifiseringen av metaforene i grunnlagsmaterialet ligger definisjonen i kapittel 4. Det er likevel ikke uproblematisk i praksis å avgjøre hva som skal regnes som et metaforisk uttrykk, og hva som ikke skal det, ettersom demarkasjonskriteriene ikke er klare. For eksempel er ”høyere utdanning” tatt med som metaforisk uttrykk, mens ordet ”høyskole” ikke er det, ettersom sistnevnte er en institusjonsbetegnelse og derfor kan oppfattes som del av et egennavn. Det er heller ikke tatt hensyn til etymologi: Et ord som ”viktig” er strengt tatt metaforisk ettersom det opphavelig er utleda av ”vekt”. Slike uttrykk er ikke med i grunnlaget ettersom de sannsynligvis ikke lenger har funksjon som metafor. Tvilstilfeller er stort sett utelatt fra analysegrunnlaget.

En av de modifikasjonene som blei foretatt av det tradisjonelle metaforbegrepet i kapittel 4, var skiftet i fokus fra ordplanet til det mentale planet: ”The locus of metaphor is not language at all, but in the way we conceptualize one mental domain in terms of another” (Lakoff 1993:203). Dette nye fokuset er lagt til grunn, slik at også metaforiske uttrykk som i litteraturvitenskapelig eller tradisjonell forstand ikke er metaforer, er tatt med i grunnlaget. Dette gjelder særlig orienteringsmetaforer.

6 Forekomsten av metaforer

Stortingsmeldinger er – til tross for retoriske innslag – saksorienterte tekster med en nøktern og i hovedsak objektiv språkbruk. Det er få språkblomster og vidløftige formuleringer. Tekstene kan heilt klart klassifiseres som sakprosa, og de har lite til felles med skjønne tekster slik disse er karakterisert tidligere.

Når det innledningsvis i kapittel tre er slått fast at metaforer ikke er forbeholdt skjønne tekster, men gjennomsyrer all språkbruk – og at det kan stilles spørsmålstegn ved om språkbruk i noe tilfelle kan være objektiv – er det naturlig å se nærmere på forekomsten av metaforer i saksorienterte tekster som stortingsmeldinger.

6.1 Forekomsten av metaforer i tekstene

Etter utvelgelsen av de kapitlene som skal inngå i undersøkelsen, består tekstgrunnlaget av 189 sider. Dette gir et anslått antall ord på 142 358. Antallet metaforer er 1 341. Dette gir en andel metaforer i det samla tekstgrunnlaget på 0,94 %. I gjennomsnitt for de tre stortingsmeldingene er altså ca. hvert 100. ord en metafor. Fordelinga på den enkelte stortingsmeldinga går fram av Tabell 2. Avviket er St.meld. 40, som har en lavere andel metaforer enn de to andre meldingene. Tallene bekrefter at metaforiske uttrykk ikke er forbeholdt skjønne tekster, men har en framtreddende plass sjøl innafor en nøktern og saksorientert sjanger som stortingsmeldinger.

	St.meld. 27	St.meld. 40	St.meld. 66
Antall metaforer	513	351	477
Andel metaforer	1,09	0,74	0,99

Tabell 1: Antall og andel metaforer i den enkelte meldinga.

6.2 Andel metaforer i forhold til abstraksjonsgrad

Richards (1936) påstår som nevnt i kapittel tre at jo mer abstrakt et emne er, desto flere metaforer bruker vi for å ordlegge oss om emnet. For å undersøke forholdet mellom abstraksjonsgrad og forekomsten av metaforer, har jeg delt kapitlene i stortingsmeldingene i to kategorier etter emnene de omtaler. Kategori 1 består av innledende kapitler og kapitler av

overordna generell karakter som typisk tar for seg kunnskapssyn, regjeringens holdninger til viktige spørsmål på feltet og verdiladde betraktninger rundt høgre utdanning og kunnskapens plass i samfunnet. Kategori 2 omfatter kapitler som handler om styring og organisering av høyere utdanning, og de tar opp spørsmål knytta til oppgavefordeling, styringsstrukturer og arbeidsfordeling mellom institusjoner og mellom institusjoner og ulike forvaltningsnivå, samt spørsmål knytta til finansiering av høyere utdanning.

Denne grove inndelinga av innholdet i de tre meldingene gir to emnekategorier som kan sies å ha ulik abstraksjonsgrad:

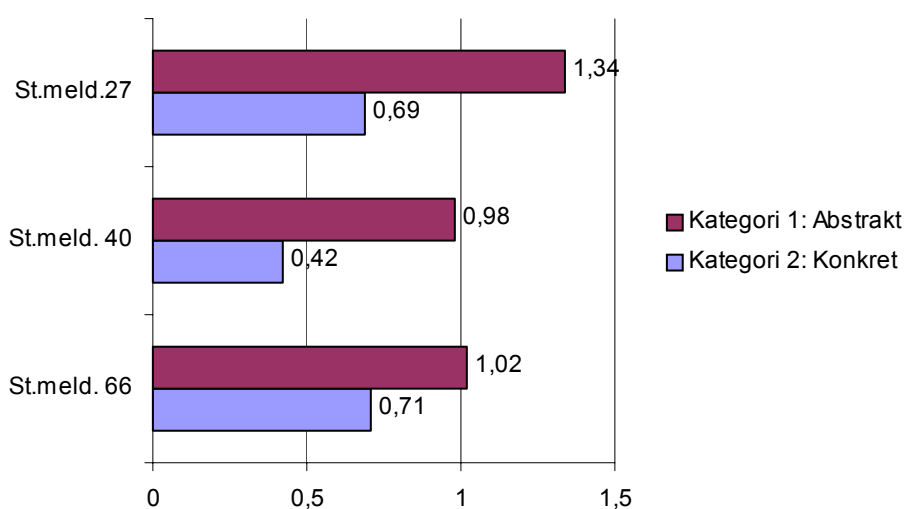
- Kategori 1, høgst abstraksjonsgrad: Generelle og visjonære kapitler
- Kategori 2, lavest abstraksjonsgrad: Kapitler om styring, organisering og finansiering

Hvilke kapitler som inngår i de ulike kategoriene, går fram av Tabell 3:

	St.meld. 27:	St.meld. 40:	St.meld. 66:
Kategori 1	1, 2, 4, 5, 7	1, 2, 3	1, 2, 3, 5, 9
Kategori 2	8, 9, 10, 11, 12	4, 5	6

Tabell 2: Emnekategorier med ulik abstraksjonsgrad

Figur 2 viser andelen metaforer i de ulike emnekategoriene som en funksjon av antall metaforer og antall ord i de relevante kapitlene.



Figur 2: Andelen metaforer i forhold til abstraksjonsgrad

6.3 Konklusjon

De generelle funnene som er gjengitt ovafor, er i samsvar med påstanden om at metaforer har en framtreddende plass i alle typer tekster, også de saksorienterte og objektive.

Det kan sjølsagt diskuteres om en gjennomsnittlig frekvens på 1/100 er forenlig med beskrivelsen "framtreddende". Det er ikke foretatt tilsvarende analyser av forekomsten av metaforer i norske tekster så vidt meg bekjent, og heller ikke teorigrunnlaget refererer slike undersøkelser for andre språk og tekster. Denne mangelen på korrektiv og sammenlikningsgrunnlag svekker grunnlaget for å trekke denne absolutte konklusjonen. Likevel antar jeg at 1341 metaforer på 189 sider kan anses som et høgt tall, gitt den saksorienterte og nøkterne sjangeren.

Funnene viser også at frekvensen av metaforer øker med abstraksjonsgraden i teksten. Dette bekrefter påstandene i teoridelen om at metaforer er særlig framtreddende for abstrakte erfaringsområder, og at metaforene strukturerer slike erfaringsområder i større grad enn konkrete. Dette ligger til grunn for den følgende analysen av abstrakte begreper som har en sentral plass i omtalen av høgre utdanning i stortingsmeldingene.

7 Utdanning

Utdanning er et komplekst erfaringsområde. Det omfatter institusjoner, prosesser og personer med ulike roller og posisjoner. Utdanning er også et abstrakt erfaringsområde fordi det involverer abstrakte fenomener som blant annet læring og kunnskap.

Komplekse abstrakte erfaringsområder er ofte, som vist i kapittel 4.4, strukturert med utgangspunkt i idealiserte kognitive modeller. Rom og veg er grunnleggende strukturingsprinsipp, og de gjør seg gjeldende også for metaforer som refererer til utdanning og sentrale utdanningsbegreper. Hensikten med denne delen av analysen er å vise hvordan de idealiserte kognitive modellene rom og veg fungerer som strukturingsprinsipp for måldomenet utdanning.

Metaforer som har måldomenet utdanning, inkluderer metaforer som refererer til utdanning, studier, fag og grader. Disse metaforene utgjør 360 av totalen på 1 341 metaforer, noe som tilsvarer 26,9 %. Antallet metaforer i denne kategorien i den enkelte stortingsmeldinga går fram av Tabell 4.

	Totalt antall metaforer	Antall metaforer med måldomene utdanning	Andel utdanningsmetaforer
St.meld. 27	513	148	28,9 %
St.meld. 40	351	59	16,8 %
St.meld. 66	477	153	32,1 %

Tabell 1: Antall og andel metaforer med måldomenet utdanning

Denne delen av analysen faller i to deler: En del som tar for seg metaforer som er konsistente med den idealiserte kognitive modellen rom, og en del som omhandler metaforer som er konsistente med den idealiserte kognitive modellen veg. Innledningsvis følger noen generelle betraktninger rundt disse modellenes plass i grunnlagsmaterialet.

7.1 Rom- og vegstrukturer

7.1.1 Den idealiserte kognitive modellen rom

Domener som struktureres av den idealiserte kognitive modellen rom, har rom som kildedomene. Det innebærer at rommets struktur overføres til måldomenet, og måldomenet tilskrives både strukturen til og sentrale egenskaper ved rommet.

Romstrukturen er tredimensjonal: Den har bredde, den har høyde, og den har dybde. I tillegg utgjør bredde- og dybdedimensjonen en annen viktig størrelse ettersom de definerer rommets utstrekning og grenser. Metaforer som er konsistente med den idealiserte kognitive modellen rom, overfører disse tre dimensjonene og forestillinga om begrensning til måldomenet, slik at det får en tilsvarende tredimensjonal struktur.

De sentrale egenskapene rommet har, er at man kan gå inn og ut av rom, det kan være åpent eller stengt, og det kan fylles med noe og derfor ha et innhold. Dersom metaforikken er sterkt nok manifestert, vil strukturen og egenskapene ved rommet være styrende også for handlinger i rommet eller handlinger med det domenet rom-modellen strukturerer.

Den idealiserte kognitive modellen rom gjør seg gjeldende for mange, i en viss form kanskje for alle, erfaringsområder. Vi kjenner den igjen blant anna i alminnelige uttrykk som ”det offentlige rom” og ”rom for forbedringer”.

Også funn i det materialet som her er gjenstand for analyse, uttrykker både rommets struktur og rommets egenskaper. Et eksempel på et uttrykk som forutsetter en romstruktur, er:

372 omgivelsene institusjonene opererer *innenfor*

Rommets struktur, med avgrensa utstrekning og vegger, gir også følgende alminnelige uttalelser mening:

1179 Oppgaven for utdanningsinstitusjonene blir derfor *tosidig*
1186 to *sider* ved regionaliseringen
1208 et *ensidig* og råvareintensivt næringsliv
1276 Ordningen i dag har sine sterke og svake *sider*
119 Kunnskapssamfunnet har etter hvert fått globale *rammer*

Høydedimensjonen kommer til uttrykk i forestillinga om et lagdelt samfunn, som her:

1248 på nasjonalt *plan*

”Plan” uttrykker her at det som gjelder heile nasjonen, hører heime på et høgre nivå enn det som tilsvarende gjelder for eksempel en region eller en annen mindre enhet innafor nasjonen.

Når romstrukturen overføres til et erfaringsområde, preges også handlingene med de emnene som er strukturert på denne måten. Den klareste språklige manifestasjonen av handlinger i rom, er metaforen ”handlingsrom”:

- 39 en frihet som gir dem tilstrekkelig *handlingsrom*
- 385 økt handlingsrom
- 411 begrenser institusjonenes *handlingsrom*
- 417 handlingsrommet
- 420 handlingsrom
- 703 Når forskningen utvider *rommet* for handling, må moralsk refleksjon sette grenser for det som tillates

Romstrukturen er styrende for handling på flere måter. Blant anna finnes det eksempler på at nye aktiviteter trenger plass i rommet:

- 282 gir *rom* for samarbeidsformer
- 480 gi *rom* for deltidsopplegg og fjernundervisning
- 1102 De organisatoriske løsninger bør gi *rom* for forskjellige lokale løsninger
- 1277 *rom* for delegering

Gitt rommets avgrensa struktur, har det også en maksimal kapasitet for innhold. Det å gi rom for nye aktiviteter, kan derfor innebære at rommet blir overfylt:

- 361 det ikke er *rom* for flere breddeuniversiteter
- 793 En uinnskrenket adgang til å beholde studierett kan skje til *fortrengsel* for nye søkere
- 797 kødannelser som i realiteten *sperrer ute* dem som avslutter videregående skole

Et roms grad av fylthet omtales på en måte som er konsistent med fysikkens fagterminologi for lukka rom:

- 1235 lav sivilingeniør-/ingeniørtetthet

Sprengt kapasitet kan igjen føre til at noen ikke får plass:

- 1251 Oslo og Akershus ble foreløpig holdt *utenfor*
- 1256 holde slike skoler *utenfor* det regionale høyskolesystemet

Dette fører igjen til at et ønske om å inkludere enkelte virksomheter, omtales som å sikre dem en plass i rommet:

- 516 sikre *plass* for grunnforskning og langsiktig faglig utvikling
- 1035 En styrking av mediekunnskapens *plass* i skolen
- 1157 universitetenes og høyskolene *plass* innefor forskningssystemet

7.1.2 Den idealiserte kognitive modellen veg

I likhet med rom er veg en idealisert kognitiv modell som strukturerer en rekke erfaringsområder.

En veg er en endimensjonal struktur som forutsetter en definert begynnelse og en definert slutt i en lineær struktur. Vegstrukturen framhever bevegelse mellom to punkter som en sentral egenskap. Dette innebærer at det å nå fram til vegens ende framheves som en viktig egenskap ved vegstrukturen: Den forutsetter en retning og et bestemmelsessted.

Vegstrukturen kommer til uttrykk i alminnelig språkbruk gjennom blant anna uttrykk som ”å vise veg”, ”gå foran med et godt eksempel” og ”forhandlingene førte ikke fram”. Disse uttrykkene framhever foruten sjølve vegstrukturen, typiske egenskaper som bevegelse i forhold til en lineær struktur og det å nå et nærmere definert bestemmelsessted.

Den idealiserte kognitive modellen veg ligger til grunn for en rekke kognitive metaforer, som LIVET ER EN REISE, DØD ER Å NÅ EN ENDELIG DESTINASJON, KJÆRLIGHET ER EN REISE, PROBLEMER I LIVET ER HINDRINGER FOR REISE, framgang er tilbakelagt distanse (se Lakoff og Turner 1989:221ff), KARRIERE ER EN REISE og HENSIKTER ER DESTINASJONER (se Bartholdsson 1994).

I materialet som analyseres her, finnes det flere varianter av vegstrukturen:

- 67 noen går foran og viser vei
- 132 der markedskreftene legger føringene
- 564 For ikke å bli akterutseilt må Norge være i fronten på mange områder og aller fremst på noen
- 1274 arbeide videre langs en slik linje
- 1284 en rimelig avveining av de kryssende hensyn
- 1309 balanse mellom de kryssende hensyn

I de neste kapitlene viser jeg hvordan de idealiserte kognitive modellene rom og veg gjør seg gjeldende som struktureringsprinsipp i metaforer som har måldomenet utdanning.

7.2 Utdanning er rom

Den viktigste idealiserte kognitive modellen som strukturerer utdanning, er rom. Det innebærer at rom er kildedomenet for metaforene som refererer til utdanning. Den kognitive metaforen som strukturerer utdanningsdomenet, er derfor UTDANNING ER ET ROM.

7.2.1 Metaforer som forutsetter rom-strukturen

Eksemplene nedafor viser at vi uttrykker oss om utdanning som om utdanning er et rom; uttrykksmåtene forutsetter en romstruktur:

- 379 innenfor høyere utdanning og forskning
- 474 den som starter på sin grunnutdanning innenfor høyere utdanning

- 517 ressursbruk til og innenfor høgre utdanning
- 911 et mål å bygge ut tallet på studieplasser innenfor høyere utdanning
- 935 innenfor høyere utdanning
- 1007 Flere av de fiskerifaglige miljøene ... er i dag sentrale innenfor forskning og utdanning
- 1068 innstasen innenfor etterutdanning
- 1077 Innenfor disse utdanningene
- 1120 vært gitt en rekke oppgaver innenfor høyere utdanning
- 1243 Innenfor den fiskeritekniske høyskoleutdanningen

- 809 Mange oppgaver innen høgre utdanning
- 1172 de ulike studiene innen høyere utdanning
- 1203 andre institusjoner innen høyere utdanning
- 1285 Aktiviteten innen høyere utdanning

- 409 gjennomføring og suksessrater i utdanningene
- 767 antall personer som er involvert i høgre utdanning
- 1076 er kvinner fortsatt i mindretall i høyere økonomisk utdanning

De sentrale metaforene i disse eksemplene er 'innenfor', 'innen' og 'i'. Brukt om sted, som her, er den semantiske betydningen i disse preposisjonene å være intern i forhold til et avgrensa område, i motsetning til ekstern (jamfør eksempelet "ute til havs" i kapittel 4).

7.2.2 Utdanning har utstrekning

En av de grunnleggende strukturene i rommet er avgrensa områder. Ettersom man kan være i eller innafor utdanning, må utdanning ha grenser som markerer utstrekningen. Metaforene nedafor indikerer at også utdanning er et avgrensa område:

- 131 En liberalisert internasjonal utdanningssektor
- 801 fordeling av kompetansen innen sektoren

- 895 bred og generell grunnutdanning

- 942 grunnutdanning

- 1073 Avgrensningen til videregående opplæring

- 1091 .en mer begrenset utdanning

En sektor er nettopp et avgrensa felt, og forestillinga om grenser kommer også til uttrykk i metaforene "avgrensningen" og "begrenset". Utstrekningen uttrykkes gjennom metaforene "bred" og "grunn" (i betydningen "basal").

Metaforene ovafor er konsistente med flatedimensjonen i romstrukturen.

7.2.3 Utdanning har høyde

Utdanning har også en høydedimensjon. Den overordna metaforen i denne sammenhengen er ”høyere utdanning”, som er en gjennomgående metafor i alle stortingsmeldingene.¹

Høydedimensjonen kommer i tillegg til uttrykk i følgende metaforer:

- 52 utdanning på høyere nivå
- 504 utdanning på hovedfagsnivå
- 653 på alle trinn for utdanning

Uttrykk som er brukt for å omtale ’grad’, er også konsistente med høydedimensjonen:

- 150 lavere grad
- 152 høyere grad

Både nivå- og trinnmetaforene understøtter forestillinga om at utdanning har en høydedimensjon.

7.2.4 Utdanning har dybde

Den tredje dimensjonen i romstrukturen er dybde. Denne dimensjonen er uttrykt i metaforene:

- 53 Utdanning på høyere nivå krever fordypning
- 283 utdanningenes lengde

Lengde oppfattes her som en utstrekning av rommet som ikke er sammenfallende med bredde, ettersom fordypning skjer over tid, altså etter hvert som man beveger seg innover i rommet. Bredde er derimot sammenfallende med utstrekningen, altså flatedimensjonen ved utdanning. Det er denne distinksjonen som gjør det meningsfullt å snakke om bredde og dybde i utdanning som ulike størrelser.

De metaforiske uttrykkene som er gjengitt ovafor, utgjør strukturen i utdanning. De representerer hver av de tre dimensjonene i romstrukturen, og de viser at romstrukturen er overført til det abstrakte erfaringsområdet utdanning ved at de bygger opp de tre dimensjonene; de utgjør strukturens skjelett.

¹ På grunn av denne metaforens kjernefunksjon har den en så høy frekvens i materialet at hver enkelt forekomst ikke er inkludert i eksemplene, og antallet forekomster er heller ikke med i tallgrunnlaget for de kvantitative analysene.

7.2.5 Rommets egenskaper

Metaforene ovafor bygger opp strukturen for erfaringsområdet utdanning. Det finnes i tillegg metaforer som tar romstrukturen for gitt; metaforer som forutsetter UTDANNING ER ROM ettersom de uttrykker rommets egenskaper og handlinger i forhold til rommet.

Man kan gå inn i og ut av rom, og dersom romstrukturen for utdanning er sterkt nok manifestert, skal det også være mulig å gå inn i og ut av utdanning. De følgende eksemplene tyder på at dette er tilfellet:

- 47 Studiekompetanse ... skal fortsatt være hovedveien inn i høyere utdanning
- 71 Folk skal gå ut og inn av utdanning hele livet
- 768 adgang til utdanning

Denne funksjonen er relatert til en annen sentral egenskap ved rommet: Det kan være åpent eller stengt. Det samme er tilfellet for utdanning, jamfør disse eksemplene:

- 70 Når vi åpner høyere utdanning for nye grupper
- 1113 innslag av poengsamling ved hjelp av åpne utdanninger

Et rom har også typisk den egenskapen at det har et innhold, noe som også gjelder utdanning:

- 283 Utdanningenes lengde, innhold
- 827 Innholdet i utdanningstilbudet

7.2.6 Rommets innhold

Innholdet i utdanninga består av studier og fag. Til nå er det bare uttrykk som refererer til utdanning, som har vært med i analysen, men også uttrykkene som referer til studier og fag, er konsistente med romstrukturen. De følgende metaforene viser at romstrukturen tas for gitt ved å referere til studier med uttrykkene ”innenfor” og ”i”:

- 318 en fordypning innenfor en studieenhet
- 1202 behovene innenfor det enkelte studium og yrke
- 403 ned- og oppbygging av kapasitet i de ulike studier
- 1049 endringer i studiene

Studiets breddedimensjon er uttrykt i metaforen:

- 314 kravet om bredde

Høydedimensjonen er uttrykt i følgende metaforer:

- 184 det faglige nivået på og kvaliteten i studiene
- 1018 studietilbud på ulike nivå og områder

Dybdedimensjonen er uttrykt i følgende metaforer:

- 313 Dagens krav til dybde
- 316 kravet til dybde
- 317 en fordypning innenfor en studieenhet
- 319 den fordypningen de trenger

Den romlige egenskapen å ha et innhold kommer til uttrykk i disse metaforene:

- 87 studienes innhold
- 251 studienes innhold og oppbygning
- 296 en omforming av studienes innhold og organisering
- 299 studienes innhold og oppbygning
- 887 Studienes innhold er under kontinuerlig vurdering
- 1027 studienes innhold
- 250 Innholdet i studier og grader
- 263 en gjennomgang av innholdet i de enkelte studier
- 303 Ansvar for utformingen av det faglige innholdet

Den romlige egenskapen åpen/lukka komme til uttrykk i følgende metaforer:

- 789 åpne studier
- 1135 Universitetsstudiene har tradisjonelt vært åpne
- 531 [studier er] adgangsregulert
- 587 at det ved mange studier ... er innført adgangsbegrensninger

Den avgrensinga av rommet som romdimensjonene tilskriver studiet, er også konsistent med egenskapen inni/utafor, slik den er uttrykt her:

- 1198 studietilbud som ligger utenfor det som tradisjonelt har vært gitt

Uttrykk som refererer til fag, viser at også det enkelte faget tilskrives den samme strukturen som utdanning og studier. Følgende metaforer forutsetter fagets romstruktur ved å refererer til fag med uttrykkene ”innenfor”, ”innen” og ”i”:

- 352 tildele doktorgrad innenfor minst fire områder
 - 362 innenfor fagene de forvalter
 - 867 innenfor fagfelt
 - 866 stor overvekt av menn innenfor teknologisk orienterte fag
 - 868 færre studenter innenfor humanistiske og estetiske fag
 - 883 flere innenfor fagområdene
 - 914 utbygging av studieplasser innenfor teknologisk orienterte fag
 - 949 innenfor noen fagområder
 - 963 hovedfagstibudene opprettet innenfor fagområder
 - 980 for å dekke stillingene innenfor fagområdet
 - 981 nye studietilbud innenfor fag og administrasjon
 - 1026 alle institusjonene innenfor dette fagområdet
 - 1031 opplæring innenfor dette fagområdet
 - 1034 forskning og høyere utdanning innenfor mediefeltet
 - 1050 endringer i studiene innenfor humanistiske fag
 - 1053 Forskningen innenfor humanistiske fag
 - 1064 Tallet på kvinnelige studenter innenfor realfagene
 - 1088 innenfor fagfeltet ”administrasjon, jus, økonomi og samfunnsvitenskap”
 - 1148 nye behov for personell innenfor akvakultur
 - 1150 utviklet fagtilbud innenfor administrasjons-/organisasjonskunnskap
 - 1159 lagt til rette innenfor en rekke fag
 - 1192 innenfor helsefag
- 812 Forskjeller i innhold og struktur innen samme fag

- 193 Inngå i nesten alle fag
- 449 bredde i fagtilbudene
- 1075 flertall av kvinner i filologiske fag og i farmasi
- 1089 antall studenter i humanistiske og estetiske fag
- 1037 utdanning i idrettsfag

Fagets breddedimensjon er uttrykt i følgende metaforer:

- 845 faglig bredde for én institusjon
- 1194 bredde og dybde i fagtilbud
- 1052 viktig å beholde bredden i disse fagtilbudene
- 1293 gi fagmiljøene tilstrekkelig tyngde og bredde

Dybdedimensjonen er uttrykt i følgende metaforer:

- 1195 bredde og dybde i fagtilbud

Også det enkelte fag tilskrives struktur som et avgrensa område, og de følgende metaforene uttrykker egenskaper som er konsistente med oppfatninga av fag som avgrensa områder:

- 1138 Alle fagområdene
- 834 fagfelt
- 1022 undervisningstilbud på en rekke fagområder
- 553 kunnskap på tvers av faggrenser
- 235 beslektede fag overlapper hverandre
- 759 fagfelter vil overlappe

Til slutt viser også de følgende metaforene at fag kan ha innhold:

- 615 Fagene inneholdt regler
- 806 faglig innhold
- 1217 faglig innhold

Metaforene som omtaler studier og fag, viser at også disse erfaringsområdene er strukturert av den idealiserte kognitive modellen rom.

7.2.7 Handlinger i rom

Ved at utdanning, studier og fag tilskrives en romstruktur gjennom metaforene som er referert ovafor, vil også handlinger i forhold til utdanning, studier og fag forholde seg til denne romstrukturen og uttrykkes som handlinger med eller i rom. De neste eksemplene viser metaforer som uttrykker handlinger på denne måten:

- 1056 samfunnsmessige aspekter bør legges inn i de fleste studier
- 611 å komme inn i fagets metoder
- 617 reflektere over faget når de skulle føre lærlinger inn i det
- 621 den praktiske innføring i et fag
- 1181 innføring i bestemte fag og disipliner

1065 Det arbeides innenfor realfagene

1294 når man skal bevege seg utover sitt vanlige fagfelt

Eksempel 1056 viser at å endre innholdet i et fag innebærer å plassere nye kunnskapselementer i fagets rom, og eksemplene 611, 617, 621 og 1181 omtaler læring av et fag som å gå inn i eller være i et fags rom. Arbeid med fag forholder seg til romstrukturen, slik eksempel 1065 viser, og eksempel 1294 omtaler arbeid med fag i forhold til fag som avgrensa område.

7.2.8 Forbindelser mellom rom

Den sentrale funksjonen den idealiserte kognitive modellen rom har, forutsetter at den ikke er forbeholdt utdanning aleine: Den har en naturlig plass i språk som omtaler også andre virksomheter. Dette innebærer at dersom man kan gå inn i og ut av et rom, må rommet være forbundet med noe annet, og dette vil i mange tilfeller være et annet rom. Dette berettiger at man kan snakke om forbindelser mellom rom.

De neste eksemplene viser at vi har å gjøre med forbindelser mellom rom, og at det rommet utdanning er forbundet med, er arbeidsrommet.

Erfaringsområdet arbeid er nemlig også strukturert etter rom-modellen. Dette kommer til uttrykk i følgende metaforer som har arbeid og yrke som måldomener:

- 921 behov innenfor mange yrker
- 26 om lag 190000 mennesker står utenfor det ordinære arbeidsmarkedet
- 493 studentene er utenfor arbeidsstyrken mens de studerer
- 875 arbeidsmarkedet
- 876 på de tradisjonelle arbeidsmarkedene

- 88 det arbeidsliv studenten skal inn i
- 901 Kandidatene må kunne gå inn i flere typer arbeid
- 1164 viktig å gi dem som skal inn i arbeidslivet en solid grunnutdanning
- 1209 gå inn i relativt godt lønnet arbeid
- 1115 en del må gå inn i yrker de ikke er spesielt utdannet for

- 97 Utdanning trekker på den ene siden personer ut av arbeid

- 400 tilgang til relevant arbeid

Arbeid har romstruktur, og romstrukturen både definerer egenskaper ved arbeid og handlinger i forhold til arbeid på samme måte som for utdanning: Arbeid er et avgrensa område man kan være innafor eller utafor, vi går inn i arbeid eller ut av arbeid, og arbeid kan være åpent eller lukka.

Ettersom både arbeid og utdanning har disse romlige egenskapene, er det mulig å snakke om forbindelser mellom utdanningsrommet og arbeidsrommet. Slike forbindelser uttrykkes i disse metaforene:

- 894 smidig overgang mellom utdanning og arbeid
- 1178 få til en smidig overgang mellom utdanning og arbeid
- 1183 en smidig overgang mellom utdanning og arbeid
- 489 å arbeide ved siden av studiene

7.2.9 Konklusjon

Analysen av metaforer som refererer til utdanning, studier, fag og grader viser at den idealiserte kognitive modellen som strukturerer det abstrakte erfaringsområdet utdanning, er rom. Metaforene som ligger til grunn for analysen er konsistente med kildedomenet med hensyn til både struktur, egenskaper og handlinger. Romstrukturen framhever visse egenskaper ved utdanning, som avgrensning, nivå og innhold. I tillegg har utdanning forbindelser med andre rom, særlig arbeid.

7.3 Utdanning er løp

Idealiserte kognitive modeller finnes i ulike varianter, og de ulike modellene framhever ulike egenskaper ved det domenet de strukturerer. Denne delen av analysen vil vise at metaforene som omtaler utdanning, også er konsistente med den idealiserte kognitive modellen veg. Dermed overføres de egenskapene som er typiske for vegstrukturen, til erfaringsområdet utdanning. Den kognitive metaforen som strukturerer utdanning, er UTDANNING ER EN VEG.

Det er imidlertid en spesiell variant av UTDANNING ER EN VEG som er særlig framtreddende i materialet: UTDANNING ER ET LØP.

Et løp er i likhet med veg en endimensjonal struktur som forutsetter en definert begynnelse og en definert slutt i en lineær struktur, og denne strukturen framhever bevegelse mellom to punkter som en sentral egenskap. Bevegelsen kan være konkret forflytning, som i elveløp og stafettløp, eller bevegelse i en abstrakt dimensjon, som i karriereløp og livsløp. UTDANNING ER ET LØP skiller seg imidlertid fra utdanning er en veg ved at denne kognitive metaforen i større grad framhever bevegelsens modus: Løp konnoterer hurtig bevegelse i sterke grad enn veg gjør.

Den mest åpenbare manifesteringa av UTDANNING ER ET LØP er metaforene ”studieløp” og ”utdanningsløp”, og måldomenet utdanning tilskrives løp-strukturen blant anna gjennom følgende metaforiske uttrykk:

- 51 *å ta et studieløp*
 - 73 Et mangfold av undervisningsmetoder, læringsarenaer og ulike *studieløp*
 - 147 studenten kan tas opp til treårige *studieløp*
 - 176 studentene kommer gjennom studieløpene uten unødvendige forsinkelser og frafall
 - 218 *studieløp* som skal lede fram til klart definerte og uttalte læringsmål
 - 236 studieløp
 - 239 låser studentene i statiske *studieløp*
 - 243 mulig med justeringer underveis i *studieløpet*
 - 291 mer effektive *studieløp*
 - 298 lange *studieløp*
 - 307 to ulike *studieløp*
 - 308 studieløp
 - 309 det andre *studieløpet*
 - 311 *studieløp* med bedre yrkesinnretning
 - 337 separate *løp*
 - 441 utvikle *studieløp*
 - 456 studieløp
 - 752 uten at *studieløpene* blir urimelig lange
 - 794 studieløp
- 45 mulighet til å begynne i et høyere utdanningsløp

7.3.1 Løpets egenskaper

Bevegelse som egenskap kommer indirekte til uttrykk i 239 ”låser studentene i statiske studieløp”. Setningen uttrykker negasjoner av de to sentrale egenskapene løpstrukturen har; å være låst står i motsetning til å være i bevegelse, og statisk er antonymt til dynamisk, eller bevegelig.

Med hensyn til linearitet faller eksemplene som uttrykker denne egenskapen, i to kategorier. For det første finnes betegnelser på studier som signaliserer at progresjonen i utdanninga defineres etter punkter: 1232 ”forkurs” uttrykker denne lineære oppfatningen av studiet, og tilsvarende 1124 ”videreutdanning” i den andre enden av strukturen. Den andre kategorien består av uttrykk som viser at studier og utdanning oppfattes som å ha en klart definert begynnelse og slutt. I denne kategorien inngår følgende eksempler:

- 474 den som starter på sin grunnutdanning innenfor høyere utdanning
 - 994 studenter som påbegynner utdanning
- 593 har avsluttet sin førstegangsutdanning
- 799 fullført tre-årig videregående skole

Løpstrukturens framheving av egenskapene bevegelighet og linearitet gjør den identisk med strukturen for tid, og dette struktursammenfallet understreker også løp-strukturens vektlegging på bevegelsens modus.

7.3.2 Struktursammenfall med tid

I litteraturen er det et veletablert faktum at metaforer som refererer til tid, framhever egenskapene bevegelighet og linearitet gjennom de kognitive metaforene TID ER ET BEVEGELIG OBJEKT og TID ER EN LINEÆR STRUKTUR.

Eksempler som uttrykker disse kognitive metaforene, kan være ”Den dagen kommer da...”, ”Tida flyr” (tid som bevegelig objekt), og ”Tida etter 11. september”, ”Sjømeldinga leveres innen 30. april” og ”De nærmeste dagene blir solrike” (tid som lineær struktur). De siste uttrykkene forholder seg til tid som til punkter på ei linje, og de omtaler tidsbestemte hendelser i forhold til punkter på denne linja. Tidsbegrepene forholder seg med andre ord til en lineær struktur på samme måte som metaforene som refererer til utdanning.

Sammenfallet i strukturingsprinsipp for tid og løp kan ha den funksjonen at det framhever tidsdimensjonen ved løpet ettersom den kognitive forståelsen av begge fenomenene kan spores til de samme underliggende strukturene; de er kompatible størrelser. UTDANNING ER ET LØP vektlegger dermed tidsdimensjonen ved utdanning, ettersom det kognitive struktursammenfallet framhever denne egenskapen. Jeg vil komme nærmere tilbake dette i sammenlikninga av stortingsmeldingene mot slutten av dette kapittelet.

7.3.3 Løp har retning

Ytterligere en egenskap ved et løp er at det kan ha retning. Denne egenskapen uttrykkes av følgende metaforer som har måldomenet studiet:

- 219 studieløp som skal *lede fram til* klart definerte og uttalte læringsmål
- 985 det 2-årige studiet som bygger på 3-årig ingeniørutdanning og *fører frem til* sivilingeniørnivå

- 312 studieløp med bedre *yrkesinnretning*

- 899 de korte *yrkesrettede* studiene
- 1199 de korte *yrkesrettede* studiene
- 1121 *yrkesrettede* og tverrfaglige studier

- 1061 utbyggingen av teknologisk *orienterte* studier
- 1147 teknologisk *orienterte* studier
- 1224 teknologisk *orienterte* studier

- 944 studieretninger

- 946 Utbyggingen av yrkesfaglige *studieretninger*
- 947 studieretning
- 969 allmennfaglig *studieretning* i videregående skole neppe vil vokse særlig i omfang
- 971 de yrkesfaglige *studieretningene* i videregående skole
- 1139 allmennfaglig *studieretning*
- 1252 studieretninger

1001 en 3-årig *kommunallinje*

Retning uttrykkes også tilsvarende av følgende metaforer som refererer til fag:

- 865 stor overvekt av menn innenfor teknologisk orienterte fag
- 1122 den faglige orientering

Tilsvarende uttrykkes retning av denne metaforen som har måldomenet utdanning:

- 955 kan utdanne seg videre med *sikte* på et annet yrke

Sammenfall i struktur mellom linearitet og retning er vanlig i flere etablerte kognitive metaforer. Å nå et mål er å rette seg mot destinasjonen for en reise, og progresjonen uttrykkes i forhold til den lineære strukturen.

På grunn av sammenfallende strukturingsprinsipper for løp og tid er det nærliggende å oppfatte UTDANNING ER ET LØP som en kognitiv metafor som framhever tidsaspektet ved utdanning. Utdanning er prosessen som fører en person fra begynnelsen til slutten av utdanninga langs en nærmere spesifisert lineær struktur. Bevegelse forholder seg til dybde dimensjonen i romstrukturen for utdanning: Jo lengre personen beveger seg inn i rommet, jo større er fordypningen, og jo større fordypningen er, jo mer tid har gått med. Progresjonen i utdanninga tilsvarende den tilbakelagte distansen i utdanningsrommet.

7.3.4 Konklusjon

Den idealiserte kognitive modellen veg uttrykkes i materialet som varianten UTDANNING ER ET LØP. Denne kognitive metaforen strukturerer måldomenet utdanning ved å framheve egenskapene linearitet og bevegelse, og ettersom disse egenskapene framheves også for måldomenet tid gjennom andre kognitive metaforer, vektlegges tidsaspektet ved utdanning når dette erfaringsområdet struktureres på denne måten.

Egenskapene linearitet og bevegelse inngår ikke i romstrukturen. Dette betyr at de to strukturingsprinsippene UTDANNING ER ET ROM og UTDANNING ER ET LØP framhever ulike egenskaper ved måldomenet utdanning.

7.4 Utdanning er bevegelse i rom over tid

Til tross for at de to kognitive metaforene UTDANNING ER ET ROM og UTDANNING ER ET LØP framhever ulike egenskaper ved måldomenet utdanning, er de ikke gjensidig utelukkende strukturingsprinsipper. I dett avsnittet går jeg nærmere inn på forholdet mellom de to kognitive metaforene.

Ettersom bevegelse forutsetter en dybdedimensjon (linearitet), og bruk av rommet forutsetter bevegelse, kan vi se på de to strukturingsprinsippene som komplementære størrelser:

UTDANNING ER ET ROM og UTDANNING ER ET LØP er koherente kognitive metaforer.

7.4.1 Utdanning som gjennomføring

Koherensen mellom rom- og løpstrukturene kommer til uttrykk gjennom et sett av metaforiske uttrykk som refererer til handlinger i utdanningsrommet som ivaretar progresjons- og tidsdimensjonen: Gjennomføring av utdanning.

Det er metaforer som refererer til gjennomføring av utdanning og studier, som ligger til grunn for den følgende sammenlikninga av de to strukturingsprinsippene. Metaforer i denne kategorien er:

- 62 En større intensitet i utdanningen kan både frigjøre ressurser, øke *gjennomstrømningen* og gjøre utdanningen mer lærerik og givende for studentene
- 100 Dårlig *gjennomstrømning* i studiene er i et slikt perspektiv en sløsing med vår viktigste ressurs, arbeidskraften
- 266 lav gjennomstrømning
- 490 gjennomstrømningen
- 494 tiltak for å øke *gjennomstrømningen*
- 495 ett års raskere *gjennomstrømning*
- 521 tiltakene bidrar både til et kvalitativt bedre utdanningsresultat og til bedre *studiegjennomstrømning*
- 31 dårlig gjennomstrømning
- 288 svak gjennomstrømning
- 292 god gjennomstrømning
- 297 lav gjennomstrømning
- 32 Bedre studentgjennomstrømning
- 825 studentgjennomstrømning

- 408 gjennomføring og suksessrater i utdanningene
- 182 sørge for god *studiegjennomføring*
- 462 gjennomføring
- 511 studiegjennomføring
- 497 *gjennomføringen* av et pedagogisk tilbud
- 535 gjennomføringsgraden er lav
- 246 raskere studiegjennomføring
- 815 Studiegjennomføring
- 211 Gjennomføringsgraden

- 479 utdanningen kan *gjennomføres* på normert tid
 481 studier skal kunne *gjennomføres* på normert tid uten forsinkelse
- 173 å *gjennomføre* studiene å normert tid
 179 å *gjennomføre* studiene
 941 å *gjennomføre* sine studier i Norge
 261 studentene skal *gjennomføre* studiene
 289 flere studenter *gjennomfører* studiene
 533 studenten møter gode studievilkår og kan *gjennomføre* studiene på normert studietid
 824 en stor andel av studentene *gjennomfører*
 1070 *gjennom fører* [sic] kurs
- 904 Mange erverver seg i tillegg studiekompetanse *gjennom* yrkesutdanning
- 1201 hvor lang utdanning hver enkelt student *gjennomgår*
- 175 studentene kommer *gjennom* studieløpene uten unødvendige forsinkelser og frafall
 222 legge til rette for at studenten kan *komme gjennom* studiet på normert tid
 492 enda flere studenter *kommer gjennom* på normert tid

De sentrale metaforene i disse eksemplene er ”gjennomstrømning”, ”gjennomføring” og varianter av ”å gjennomføre”. Disse uttrykkene forutsetter for det første en begynnelse og en slutt, ettersom det semantiske innholdet i begrepene forholder seg til at noe har et mål og dermed kan være over, eller gjennomført. For det andre forutsetter uttrykkene en romstruktur: Det må være noe å bevege seg gjennom. Ei jamføring av de to strukturene kan tilsi at løpets begynnelse og slutt defineres av rommets utstrekning og grenser, og at lengden på løpet tilsvarer utdanningas dybde. I tillegg kan egenskapen retning forstås i forhold til forbindelsene mellom rommene: Den retningen man tar innfor utdanningsrommet, bestemmer hvilket arbeidsrom man havner i: Studenter eksamineres ut av utdanningsrommet og inn i arbeidsrommet etter å ha tilbakelagt den distansen som er definert av utdanningas fordypningskrav, som altså utgjør en av veggene i rommet. Denne jamføringa kan sammenfattes i en kognitiv modell som strukturerer utdanning som bevegelse gjennom rom over tid.

Sjøl om gjennomføringsmetaforene forholder seg til både rom- og løpstrukturene, er det mest naturlig å la dem sortere under UTDANNING ER ET LØP. Blant anna er det vanskelig å tenke seg uttrykk som ”å gjennomføre pauserommet” eller ”gjennomstrømning av lesesalen” for å refererer til bevegelse i rom. Da er uttrykkene ”å gjennomføre et stafettløp” og ”å gjennomføre et hardt løp” lettere å akseptere. Det skal derfor også presiseres at det i grunnlagsmaterialet ikke finnes understøtning for den jamføringa av de to strukturene som er foretatt ovafor – den er resultatet av struktursammenfall i kildedomenene, ikke i måldomenet. På bakgrunn av dette er metaforene som omtaler gjennomføring og gjennomstrømning, talt som forekomster av UTDANNING ER ET LØP i sammenlikninga som følger.

7.5 Sammenlikning av løpstrukturen og romstrukturen

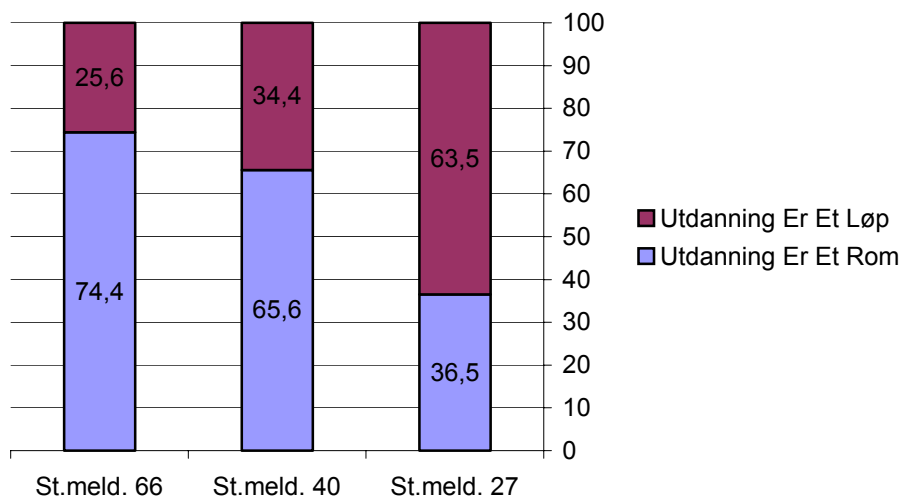
Metaforene UTDANNING ER ET ROM og UTDANNING ER ET LØP er koherente, men de framhever ulike sider ved erfaringsområdet utdanning. I denne delen av analysen vil jeg sammenlikne forekomsten av metaforer som er konsistente med disse kognitive metaforene i hver av de tre stortingsmeldingene for å undersøke om det over tid har vært forandring i vektlegginga av egenskaper ved måldomenet.

Analysen bygger på antallet metaforer som uttrykker hver av de idealiserte kognitive modellene rom og veg i eksemplene ovafor (samtlige forekomster er inkludert i eksempellistene). Metaforene som er konsistente med rom-modellen i hver enkelt melding, legges sammen med metaforene som er konsistente med løp-modellen i hver enkelt melding, og dette tallet utgjør 100% av metaforene for hver enkelt melding. Tabell 5 viser andelen av metaforer som er konsistente med rom- og løpstrukturen i den enkelte stortingsmeldinga.

	St.meld. 66	St.meld. 40	St.meld. 27
UTDANNING ER ET LØP	25,6	34,4	63,5
UTDANNING ER ET ROM	74,4	65,6	36,5
	100	100	100

Tabell 2: Andelen metaforer i prosent som er konsistente med rom- og løpstrukturene i den enkelte meldinga

Figur 3 viser de samme tallene framstilt grafisk. Figuren viser at de tre stortingsmeldingene forholder seg annerledes til rom- og løpstrukturene. St.meld. 66 (1985) og St.meld. 40 (1991) har en klar overvekt av rom-konsistente metaforer, mens St.meld. 27 (2001) viser et motsatt forhold mellom de to strukturene.



Figur 3: Andelen metaforer som er konsistente med rom- og løpstrukturene i den enkelte meldinga

Andelen løp-konsistente metaforer har for St.meld. 27 sitt vedkommende passert 50 %, og forholdet mellom på den ene sida St.meld. 66 og St.meld. 40 og på den andre sida St.meld. 27 er tilnærma diametralt motsatt med hensyn til fordelinga på de to kognitive metaforene.

7.5.1 Konklusjon

Denne delen av analysen innfører tid som en variabel ved å sammenlikne de tre stortingsmeldingene med hensyn til de to kognitive metaforene UTDANNING ER ET ROM og UTDANNING ER ET LØP. De tre stortingsmeldingene forholder seg ulikt til strukturingsprinsippene rom og løp. Dette innebærer at de også vektlegger og framhever ulike egenskaper ved måldomenet utdanning.

St.meld. 66 og St.meld. 40, de tidligste av stortingsmeldingene, har en klar overvekt av rom-konsistente metaforer. Dette framhever romlige egenskaper ved måldomenet, som dets indre struktur og forholdet til andre virksomhetsområder.

St.meld. 27, som er den seineste av meldingene, har et tilnærma diametralt motsatt forhold mellom rom- og løpstrukturene. Her er det løpstrukturen som dominerer, og det innebærer at det er løpets egenskaper som er framtreddende: Definert begynnelse og slutt, bevegelse i form av gjennomføring, og orientering eller innretning i forhold til målet med utdanninga.

8 Kunnskap

Kunnskap er i likhet med utdanning et komplekst abstrakt erfaringsområde. Likevel er ikke kunnskapsbegrepet strukturert med utgangspunkt i en enhetlig modell, slik de idealiserte kognitive modellene rom og veg strukturerer utdanningsbegrepet. I stedet viser metaforene som refererer til kunnskap, til ulike kildedomener. Hensikten med denne delen av analysen er å vise de ulike kildedomenene som strukturerer kunnskapsbegrepet gjennom ulike kognitive metaforer.

Analysen bygger på metaforer som refererer til kunnskap, lærdom, innsikt, kompetanse og læring. Dette grunnlaget utgjør 166 metaforer, noe som tilsvarer 12,4 % av totalen på 1 341 metaforer. Metaforene fordeler seg på den enkelte stortingsmeldinga som vist i Tabell 6.

	Totalt antall metaforer	Antall metaforer med måldomene utdanning	Andel utdanningsmetaforer
St.meld. 27	513	55	10,7 %
St.meld. 40	351	99	28,2 %
St.meld. 66	477	12	2,5 %

Tabell 1: Antall og andel metaforer med måldomenet kunnskap

Forekomsten av kunnskapsmetaforer er liten i St.meld. 66. Dette kan skyldes at denne meldinga nærmer seg spørsmål om kunnskap og kompetanse fra arbeidslivets ståsted. Denne vektlegginga av forholdet mellom kunnskap og arbeid skjer på bekostning av omtalen av kunnskap per se, og den typiske uttrykksmåten i denne meldinga er ”jobbspesifikasjoner” og ”kvalifikasjonskrav” i stedet for kunnskap og kompetanse.

Analysen nedafor faller i fire deler. Den første delen tar for seg kunnskap som kommunikasjon med utgangspunkt i *The Conduit Metaphor*. Denne kognitive metaforen medfører at kunnskap struktureres som objekt, og objektmetaforen behandles nærmere i del to. Den tredje delen tar for seg natur som struktureringsprinsipp for kunnskap. Fjerde del

sammenlikner forekomsten av metaforer som er konsistente med de ulike strukturingsprinsippene i de tre stortingsmeldingene.

8.1 Kunnskap som kommunikasjon

Kunnskap er nært forbundet med kommunikasjon: Det er formidling og overlevering av kunnskap som gjør kunnskap verdifull. Den kommunikative egenskapen ved kunnskap kommer til uttrykk i følgende metaforer:

- 515 vedlikeholde, utvikle og formidle kunnskap
- 554 Ikke bare kunnskap må formidles
- 563 skjerpning av vår evne til å innhente, anvende og formidle kunnskap
- 610 .felleskap for formidling av kunnskap

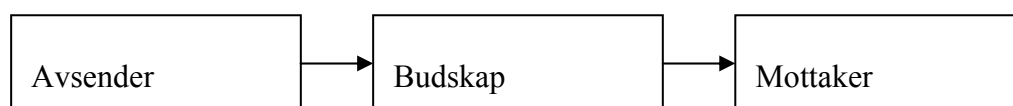
- 121 Utveksling av kunnskap
- 124 utveksling og utvikling av kompetanse
- 571 kunnskap utveksles og utvikles

Metaforene ”formidle” og ”utveksle” konnoterer kommunikative handlinger. Det er derfor å anta at kunnskap er strukturert etter samme prinsipp som kommunikasjon, og strukturingsprinsippet for kommunikasjon kalles The Conduit Metaphor.

8.1.1 The Conduit Metaphor

The Conduit Metaphor (se Lakoff og Johnson 1980:10), eller ledningsrørmetaforen på norsk (min oversettelse), forklarer kommunikasjon som overføring av informasjon fra en sender til en mottaker. Kommunikasjon har funnet sted når den mottatte informasjonen er den samme som den som blei sendt.

Denne kognitive metaforen sammenfaller strukturelt med en matematisk kommunikasjonsmodell utvikla av Claude Shannon og Warren Weaver. Modellen kalles den lineære kommunikasjonsmodellen, og den framstiller kommunikative handlinger som transport av informasjon langs en lineær struktur (Shannon & Weaver 1949 I Vagle m.fl. 1994:59).



Figur 4: Den lineære kommunikasjonsmodellen

Figur 4 er ei forenkla framstilling av den lineære kommunikasjonsmodellen. Modellen blei opprinnelig utvikla for radiokommunikasjon, men den vant raskt terreng også i allmenn kommunikasjonsvitenskap på grunn av sin appellerende enkelthet i beskrivelsen av komplekse prosesser. Den samme enkeltheten bidro paradoksalt nok til at modellen blei forkasta som en allmenn kommunikasjonsmodell: Den tok ikke høyde for vesentlige egenskaper ved kommunikasjonsprosessen. Modellen framstiller nemlig budskapet som en gitt størrelse som kan pakkes inn av en avsender, sendes langs en kanal (et ledningsrør) og pakkes ut i samme stand av en mottaker. Denne forenklinga – særlig av mottakerens rolle i kommunikasjonen – undertrykker egenskaper ved prosessen som tolking, kontekst og mottakerens assosiasjoner.

Kunnskap omtales i enkelte tilfeller på en måte som er konsistent med denne kommunikasjonsmodellen.

- 117 effektive kunnskapsoverføringer fra universiteter og høyskoler til arbeids og samfunnsliv
- 144 mer effektive kunnskapsoverføringer
- 373 kunnskapsoverføring fra universiteter og høyskoler til arbeids- og samfunnsliv
- 539 Alle samfunn krever kunnskaper som er ervervet gjennom erfaring, som overføres fra generasjon til generasjon, og som utvikles i lys av nye erfaringer.

Kunnskap kan ifølge disse metaforene overføres fra en sender til en mottaker. På grunn av sammenfall i struktureringsprinsipp for kunnskap og kommunikasjon er det sannsynlig at erfaringsområdet kunnskap struktureres av den kognitive metaforen KUNNSKAP ER KOMMUNIKASJON.

Når kunnskap omtales som kommunikasjon, tilskrives kunnskap den samme lineære strukturen som gjelder for kommunikasjon. Resultatet er at de samme egenskapene ved læringsprosessen framheves og undertrykkes: Kunnskap er en gitt størrelse som kan sendes mellom en avsender og en mottaker langs en kanal; et ledningsrør.

8.2 Kunnskap som objekt

Forestillinga om at kunnskap kan formidles og utveksles, forutsetter til en viss grad at kunnskap er en gitt størrelse som ikke forandres i overleveringsprosessen. Denne forestillinga kommer til uttrykk gjennom et sett av metaforer som er konsistente med den kognitive metaforen KUNNSKAP ER ET OBJEKT:

- 80 å innhente og få kunnskap
- 561 skjerpning av vår evne til å innhente, anvende og formidle kunnskap

- 103 kunnskap som tilføres gjennom nær kontakt med arbeidslivet
- 632 aktiv tilegnelse av ny kunnskap må vare livet ut
- 1168 å tilegne seg ny innsikt og lærdom
- 81 å innhente og få kunnskap
- 636 å gi kunnskap om menneskenes sammensatte historie
- 638 å gi fakta

Metaforene ”innhente”, ”tilføre”, ”få” og ”gi” forutsetter at kunnskap eksisterer uavhengig av personer og kontekst. Den klareste manifesteringa av objektstrukturen er

- 830 en kunnskapsbank

Bankmetaforen viser at kognitive metaforer *delvis* strukturerer erfaringsdomener. Jeg har vist tidligere at også tid kan struktureres som et objekt, men til tross for at tid og kunnskap har sammenfallende struktureringsprinsipp, innebærer denne metaforen for tids vedkommende ikke at bortkasta tid kan fås tilbake. For kunnskapsdomenet er dette tilfellet, ettersom kunnskapen til enhver tid er tilgjengelig i en kunnskapsbank. Objekt-strukturen slår ulikt ut for de to erfaringsområdene tid og kunnskap.

8.2.1 Kunnskap er verktøy

Gitt den kognitive metaforen KUNNSKAP ER ET OBJEKT, er det mulig å definere strukturen nærmere. De følgende metaforene viser at kunnskap er et objekt som kan brukes for å oppnå bestemte hensikter:

- 112 å ta den [kunnskapen] i bruk i verdiskapningen
- 546 Ikke bare må kunnskap anvendes
- 562 skjerpning av vår evne til å innhente, anvende og formidle kunnskap
- 631 i den planemssige søking etter ny erkjennelse og systematisk anvendelse av den
- 675 Anvendelsen av kunnskap
- 676 Konsekvensene av vitenskapens anvendelse
- 681 handlinger på grunnlag av vitenskapelig delinnsikt, må møtes med med (sic) mer helhetlig kunnskap – om den skal kunne anvendes med fornuft
- 579 bevisst utnyttelse av denne kunnskap
- 608 utnyttelse av denne kunnskapen
- 1162 systematisk frembringelse og utnyttelse av kunnskap
- 1163 utnytte den kunnskap man allerede har
- 108 evnen til å utnytte kunnskapen

Metaforene ”bruk”, ”anvendelse” og ”utnyttelse” definerer en kognitiv metaforer som er ei presisering av KUNNSKAP ER ET OBJEKT, nemlig KUNNSKAP ER ET VERKTØY. Denne kognitive metaforen kommer direkte til uttrykk i følgende metaforer:

- 715 Etter et slikt syn er kunnskap derfor både et mål og et middel
709 vekst i teoretisk innsikt og faktisk kunnskap gir instrumenter for inngrep

Verktøystrukturen har konsekvenser for handlinger med kunnskap:

- 711 hånden som styrer instrumentet må være veiledet av utvetydige humanistiske verdier

Denne metaforen uttrykker personen som har kunnskap sin rolle på en måte som er konsistent med KUNNSKAP ER ET VERKTØY.

8.2.2 Kunnskap er en personlig eiendel

Eksempel 711 ovafor refererer til personen som besitter kunnskap, og denne personens handlinger i forhold til den kunnskapen vedkommende besitter. Et annet sett av metaforer som berører forholdet mellom kunnskap og den som besitter den, spesifiserer den kognitive metaforen KUNNSKAP ER ET OBJEKT på en annen måte:

- 200 de bringer med seg verdifulle kunnskaper inn i undervisningen
256 dra med seg kunnskaper og erfaringer fra én modul til en annen
389 institusjonene besitter kunnskap

Disse eksemplene viser at kunnskap er nært knytta til den personen som ”besitter” den, og derfor kan man ”bringe” og ”dra” med seg kunnskapen. På bakgrunn av disse eksemplene kan vi utlede nok en kognitiv metafor som sorterer under KUNNSKAP ER ET OBJEKT: KUNNSKAP ER EN PERSONLIG EIENDEL. De neste eksemplene viser metaforer som utdyper egenskaper ved kunnskap som en personlig eiendel.

For det første kan kunnskap tilegnes:

- 28 å fordype seg i og tilegne seg ny kunnskap
188 tilegnelsen av kunnskap
645 forme den slik at ny kunnskap lett kan tilegnes
646 Slik helhetlig kunnskap tilegnes og utvikles i et sosialt samspill

Dernest kan kunnskap erverves:

- 538 Alle samfunn krever kunnskaper som er ervervet gjennom erfaring, som overføres fra generasjon til generasjon, og som utvikles i lys av nye erfaringer.
541 Den ervervede kunnskap som et folk bruker
745 høyskolene erverver kunnskap

Og for det tredje kan kunnskap vinnes:

- 607 vinne ny kunnskap
654 innvinning av ny kunnskap ved våre høgre læresteder

Disse metaforene refererer til kunnskap på en måte som er konsistent med eierskap.

Tilknytningen av kunnskap til personer gir mening til uttrykk som:

3 delta med sin kunnskap og innsikt

Metaforene i dette kapittelet viser at kunnskap tilskrives en objektstruktur, og at denne objektstrukturen har flere varianter. Det er derfor ingen enhetlig struktur som tilskrives kunnskapsbegrepet.

8.2.3 Sinnets øye

KUNNSKAP ER ET OBJEKT innebærer at kunnskap eksisterer som en uavhengig størrelse, og at den kan formidles, brukes og vinnes i ulike sammenhenger. Det er denne egenskapen ved kunnskap som gjør det mulig å utlede en alternativ struktur for kunnskapsbegrepet; en struktur som forklarer metaforer av denne typen:

424 kunnskap skal søkes i åpenhet
544 Man overfører ikke lenger bare erfaringer og lærdom, men søker systematisk etter ny kunnskap
625 den metodiske søking etter ny kunnskap
630 i den planmessige søking etter ny erkjennelse og systematisk anvendelse av den
648 pedagogikkens søking etter former for skapende formidling som tenner og bevarer den lærelyst som må til om fagene skal leve og vokse i elevene

Forestillinga om at kunnskap kan søkes, at det å tilegne seg kunnskap innebærer at man først må søke og finne den, uttrykkes av en kognitiv metafor som kalles Mind's Eye Metaphor (Lakoff og Turner 1989), eller Sinnets øye-metaforen (min oversettelse). Dette er en metafor for mental oppmerksomhet, og den forklarer slik oppmerksomhet som den retninga synet har når man ser på et punkt. Grunnlaget for metaforen er erkjennelsen av at øyet kan fokusere på bare ett punkt av gangen. Å rette oppmerksomheten mot et annet område, innebærer å skifte fokus, altså å rette blikket mot det nye punktet på bekostning av det forrige. (Lakoff og Turner 1989:150-151).

Sinnets øye-metaforen kommer også til uttrykk i metaforer som ”innsikt”, ”peke på” og ”perspektiv”.

Metaforen ”innsikt” er den vanligste manifestasjonen av Sinnets øye-metaforen. Uttrykk som refererer til innsikt, framhever de samme egenskapene som uttrykk som refererer til kunnskap.

Innsikt kan formidles:

575 må utdanningssystemet formidle innsikt og innlevelse i egen kultur

Innsikt kan brukes:

673 Systematisk utvidelse av naturvitenskapelig innsikt og anvendelse av den

Innsikt kan tilegnes:

1176 tilegne seg ny innsikt og lærdom

Innsikt kan vinnes:

393 Undervisningen ... skal være kjennetegnet ved at den bygger på vitenskapelig innvunnet innsikt

551 vinne innsikt i de mekanismer som øker ulikhet

614 Fagene bar videre de innsikter som var vunnet

Erfaringsområdet kunnskap tilskrives som eksemplene viser, en objektstruktur. Denne objektstrukturen gjør det mulig å omtale kunnskap med metaforer som er konsistente med Sinnets øye-metaforen. De kognitive metaforene KUNNSKAP ER ET OBJEKT og Sinnets øye kan derfor konkretisere erfaringsområdet kunnskap gjennom den kognitive metaforen KUNNSKAP ER Å SE OBJEKTER.

Metaforene som er referert ovafor tilskriver altså kunnskap en objektstruktur, en struktur som forutsetter at kunnskap er en gitt størrelse som kan formidles, erverves, vinnes og søkes. En fellesnevner for de egenskapene disse metaforene framhever, er derfor at de er statiske.

8.2.4 Konklusjon

Erfaringsområdet kunnskap tilskrives gjennom metaforene som er presentert i dette avsnittet, ulike varianter av en objektstruktur. Objektstrukturen innebærer at kunnskap er en gitt størrelse som eksisterer uavhengig av personer og kontekst. Den kognitive metaforen KUNNSKAP ER ET OBJEKT framhever egenskaper ved kunnskap som tilsier at kunnskap eksisterer som en sjølstendig og statisk størrelse.

8.3 Kunnskap som natur

Ikke alle metaforene som refererer til kunnskap, kan spores tilbake til de kognitive metaforene KUNNSKAP ER ET OBJEKT og Sinnets øye. Et strukturingsprinsipp som framhever heilt andre egenskaper ved kunnskap, er KUNNSKAP ER NATUR. Denne kognitive metaforen blir belyst i dette kapitlet, via en omveg tilbake til romstrukturen.

8.3.1 Kunnskap i romstrukturen

Den idealiserte kognitive modellen rom gjør seg i enkelte tilfeller gjeldende som strukturingsprinsipp også for kunnskap. Dette er uttrykt i følgende metaforer:

- 23 utvidelse av kunnskapsbasen
- 127 opprettholde og videreutvikle en bred kunnskapsbase
- 634 samfunnets kunnskapsgrunnlag stadig utvides

Romstrukturen defineres nærmere i metaforene nedafor, som tilskriver kunnskap bredde-, høyde- og dybde-dimensjon:

- 2 bredde i ulike kunnskaper
- 126 opprettholde og videreutvikle en bred kunnskapsbase
- 603 Kunnskaper må ha en bredde som gir faglig overblikk

- 1165 opprettholde det generelle kunnskapsnivå

- 27 å fordype seg i og tilegne seg ny kunnskap

Den romlige egenskapen avgrensning framheves av følgende metaforer:

- 687 rammer for fortolkning og grunnleggende lærebygninger å orientere seg ut fra
- 728 Innen forskerutdanning skal studentene føres til kunnskapens ytterste grenseland
- 729 kompetanse til å utvide disse grensene

Kunnskap som avgrensa område har imidlertid en interessant variant:

- 357 grunnleggende forskning i kunnskapsallmenningen

Kildedomenet for metaforen ”kunnskapsallmenningen” kan ikke utelukkende klassifiseres som rom. En allmenning er et avgrensa område som gir assosiasjoner til landbruk, og den kan derfor tjene som et første eksempel på et sett med metaforer som har organisk materiale som kildedomene.

8.3.2 Kunnskap er organisk

Den kategorien metaforer som presenteres her, tilskriver kunnskap egenskaper som forbindes med organisk materiale. Det innebærer at kunnskap omtales på samme måte som levende organismer: Kunnskap tillegges liv. Disse metaforene har enten dyre- og planteriket eller mennesket som måldomene, og den kognitive metaforen som forklarer metaforene, er KUNNSKAP ER ORGANISK MATERIALE. Egenskapene som framheves av denne metaforen, er blant anna alder og vekst:

- 686 at kunnskap foreldes

- 701 Veksten i kunnskap gir løfterike muligheter, men er også svanger med farer

707 vekst i teoretisk innsikt og faktisk kunnskap gir instrumenter for inngrep

I likhet med organisk materiale kan kunnskap også fornyes:

633 fornyelse av den enkeltes kunnskap

1341 fornye sine kunnskaper

De organiske egenskapene som tilskrives kunnskap gjennom disse metaforene, strukturerer også handlinger med kunnskap, slik det kommer til uttrykk i følgende eksempler:

443 de skal drive langsiktig kunnskapsutvikling og kunnskapsforvaltning

513 vedlikeholde, utvikle og formidle kunnskap

713 vitebegjær og lærelyst dyrkes

Forvaltning, vedlikehold og dyrking er uttrykksmåter som er konsistente med produksjon av organisk materiale.

KUNNSKAP ER ORGANISK kan også uttrykkes gjennom personifisering av kunnskap, som her:

702 Veksten i kunnskap gir løfterike muligheter, men er også svanger med farer

8.3.3 Kunnskap er flytende

En variant av KUNNSKAP ER NATUR er KUNNSKAP ER EN FLYTENDE SUBSTANS. Denne egenskapen kommer til uttrykk i metaforene ”flyt”, ”strøm” og ”flom”:

22 Fri flyt av kunnskap over landegrensene

661 den kunnskapsstrøm der ny viten vinnes

685 strømmen av data og fakta

690 møte flommen av funn

I tillegg kan eksempel (27) ovafor,

27 å fordype seg i og tilegne seg ny kunnskap,

oppfattes som konsistent med KUNNSKAP ER EN FLYTENDE SUBSTANS, ettersom den romlige dimensjonen dybde også brukes om flytende legemer.

Et indirekte uttrykk for at kunnskap kan flyte er ”kunnskapsbrønn” og, som her, ”reservoar”:

595 De [pensjonistene] representerer et reservoar av kunnskap og erfaring

744 et reservoar av erfaringer og kunnskap

Foruten å inneholde flytende substans, kan et reservoar i denne forbindelsen forstås som noe livgivende – vann er en forutsetning for liv, og et reservoar er en beholder for vann – og dermed understøtte den overordna kognitive metaforen KUNNSKAP ER NATUR.

8.3.4 Kunnskap kan utvikles og skapes

Et særkjenne ved naturens prosesser er at de er dynamiske; det skapes og utvikles. KUNNSKAP ER NATUR tilskriver erfaringsområdet kunnskap slike dynamiske egenskaper gjennom disse metaforene:

- 115 institusjoner som skaper kunnskap
- 547 samfunnet arbeide for å videreutvikle og skape ny kunnskap

- 249 Kunnskapsutviklingen
- 326 Kunnskapsutvikling
- 772 kunnskapsutvikling
- 444 de skal drive langsiktig kunnskapsutvikling og kunnskapsforvaltning
- 125 utveksling og utvikling av kompetanse
- 514 vedlikeholde, utvikle og formidle kunnskap
- 547 samfunnet arbeide for å videreutvikle og skape ny kunnskap
- 540 Alle samfunn krever kunnskaper som er ervervet gjennom erfaring, som overføres fra generasjon til generasjon, og som utvikles i lys av nye erfaringer.
- 572 kunnskap utveksles og utvikles
- 647 Slik helhetlig kunnskap tilegnes og utvikles i et sosialt samspill

8.3.5 Konklusjon

Metaforene som er presentert i dette avsnittet, representerer et strukturingsprinsipp som er forskjellig fra den statiske objektstrukturen ved at det framhever kunnskapens dynamiske egenskaper: Kunnskap kan dyrkes, utvikles, og skapes på lik linje med organisk materiale. Den dynamiske dimensjonen er den sentrale egenskapen som framheves av den kognitive metaforen KUNNSKAP ER NATUR.

8.4 Sammenlikning av stortingsmeldingene

8.4.1 Statisk og organisk kunnskap

Analysen av kunnskapsmetaforer ovafor utleder to kognitive metaforer som framhever henholdsvis statiske og dynamiske egenskaper ved kunnskap. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på dikotomien statisk/dynamisk, og jeg sammenlikner de tre stortingsmeldingene med hensyn til hvilket strukturingsprinsipp som dominerer omtalen av kunnskap i den enkelte stortingsmeldinga.

Som uttrykk for egenskapen statisk regnes metaforene som sorterer under KUNNSKAP ER ET OBJEKT, og som uttrykk for egenskapen dynamisk regnes metaforene som sorterer under KUNNSKAP ER NATUR. De generelle eksemplene som er brukt i omtalen av

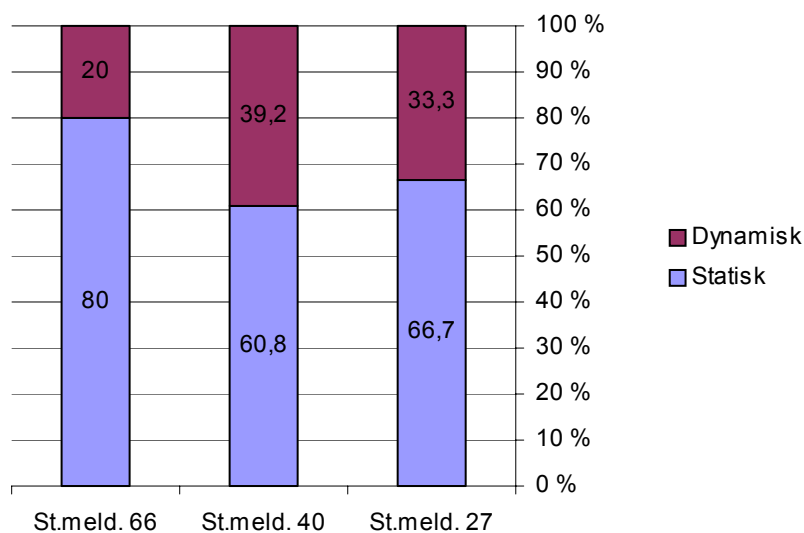
ledningsrørmetaforen, Sinnets øye-metaforen og romstrukturen er ikke tatt med i grunnlaget for denne sammenlikninga i de tilfellene hvor måldomenet for disse metaforene ikke er kunnskap.

Andelen metaforer som er konsistente med den statiske og den dynamiske strukturen i hver enkelt stortingsmelding, går fram av Tabell 7¹.

	St.meld. 66	St.meld. 40	St.meld. 27
Dynamisk	20	39,2	33,3
Statisk	80	60,8	66,7
Sum	100	100	100

Tabell 2: Andelen metaforer i prosent som er konsistente med egenskapene statisk og dynamisk i den enkelte meldinga

I Figur 5 viser de samme tallene framstilt grafisk.



Figur 5: Andelen metaforer i prosent som er konsistente med egenskapene statisk og dynamisk i den enkelte meldinga

¹ Det er som nevnt bare 5 forekomster av kunnskapsmetaforer i St.meld. 66, slik at tallgrunnlaget for denne meldinga er vesentlig mindre enn for de andre. Dette kommer ikke fram ved utregninga av andeler.

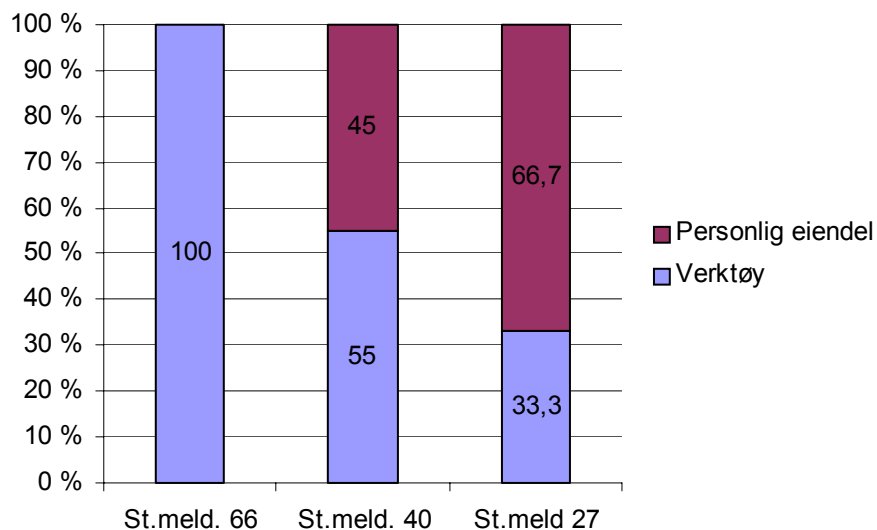
8.4.2 Verktøy og personlig eiendel

Innafor kategorien objektkonsistente metaforer finnes de to variantene kunnskap er et verktøy og kunnskap er en personlig eiendel. Denne sammenlikninga viser fordelinga av metaforer som er konsistente disse kognitive metaforene i den enkelte meldinga. Summen av metaforer som er konsistente med de to kognitive metaforene, utgjør for hver melding 100 %. Tabell 8 viser andelen metaforer i den enkelte stortingsmeldinga for av de kognitive metaforene.

	St.meld. 66	St.meld. 40	St.meld 27
KUNNSKAP ER EN PERSONLIG EIENDEL	0	45	66,7
KUNNSKAP ER VERKTØY	100	55	33,3

Tabell 3: Andelen metaforer som er konsistent med eiendel- og verktøystrukturene i den enkelte meldinga

Figur 6 viser de samme tallene framstilt grafisk. Figuren viser en betydelig variasjon for de to kognitive metaforene.



Figur 6: Andelen metaforer som er konsistente med eiendel- og verktøystrukturene i den enkelte meldinga

8.4.3 Konklusjon

Denne delen av analysen sammenlikner de tre stortingsmeldingene med hensyn til fordelinga av metaforer som er konsistente med statiske og dynamiske egenskaper ved kunnskap. Analysen viser en klar overvekt av metaforer som er konsistente med de statiske egenskapene.

Det største avviket er St.meld. 66 (1985), men her er tallgrunnlaget for svakt til å konkludere. Mest interessant er derfor resultatene for St.meld. 40 (1991) og St.meld. 27 (2001), og sammenlikninga viser ei sterkere vektlegging av statisk-konsistente metaforer i St.meld. 27. Forskjellen er likevel ikke markert nok til at det er forsvarlig å trekke absolutte konklusjoner. Hovedinntrykket er at dynamisk- og statisk-konsistente metaforer fordeler seg forholdsvis likt i disse meldingene, med ca to tredeler statisk-konsistente metaforer.

Med hensyn til fordelinga av objektkonsistente metaforer på de kognitive metaforene kunnskap er en personlig eiendel og kunnskap er verktøy, viser tallene en betydelig grad av variasjon. I St.meld. 66 (1985) sorterer alle metaforene under verktøystrukturen, mens innslaget av eiendelmetaforer i St.meld. 40 (1991) og St.meld. 27 (2001) er henholdsvis 45 % og 66,7 %. Tallene kan leses som ei endring over tid av struktureringsprinsippet, men tallgrunnlaget er for svakt, særlig for St.meld. 66, til å trekke en slik konklusjon.

9 Styring

Problemer og utfordringer knytta til styring av høgre utdanning har en sentral plass i stortingsmeldingene som utgjør grunnlaget for denne analysen. Sjølve begrepet ”styring” antyder at de fleste metaforene i denne kategorien er konsistente med den idealiserte kognitive modellen veg.

I dette kapittelet analyseres metaforene som omtaler styring for å utlede de kognitive metaforene som strukturerer dette erfaringsområdet. Analysen inkluderer metaforer som har styring som måldomene, og det inkluderer omfatter metaforer som refererer til styring, mål, oppgaver og utfordringer. Dette utgjør til sammen 112 metaforer, noe som tilsvarer 8,4 % av totalen på 1 341 metaforer. Antallet og andelen for den enkelte meldinga går fram av Tabell 9.

	Totalt antall metaforer	Antall metaforer med måldomene utdanning	Andel utdanningsmetaforer
St.meld. 27	513	32	6,2 %
St.meld. 40	351	24	6,8 %
St.meld. 66	477	56	11,7 %

Tabell 1: Antall og andel metaforer med måldomenet styring

Styring handler om å nå mål, om å prioritere og om delegering av myndighet. Disse elementene i styring struktureres av ulike metaforer, og de neste avsnittene handler hvordan de enkelte styringsoppgavene er strukturert.

Målstyring

Den idealiserte kognitive modellen veg overfører som nevnt tidligere en endimensjonal lineær struktur til metaforens måldomene. Den lineære strukturen har typisk egenskapen retning, og når en prosess tilskrives vegstruktur, sammenfaller prosessens mål med vegens endepunkt. Eksemplene i dette avsnittet viser at mål og styring forholder seg til vegstrukturen.

Eksemplene nedafor viser metaforer som forutsetter denne vegstrukturen:

- 1274 arbeide videre langs en slik *linje*
- 1284 en rimelig avveining av de *kryssende* hensyn
- 1309 balanse mellom *kryssende* hensyn
- 67 noen går foran og *viser vei*
- 564 For ikke å bli *akterutseilt* må Norge være i fronten på mange områder

”Linje” og ”viser veg” må forstås metaforisk i denne sammenhengen. Også ”kryssende” er konsistent med vegstrukturen ettersom uttrykket forutsetter lineære strukturer.

Gitt denne vegstrukturen uttrykkes problemer med gjennomføringa av prosessen som hindringer i vegen, slik det kommer til uttrykk her:

- 764 Det store antall høyskoler står i mange tilfeller i *veien* for tiltak

Vegstrukturen forklarer også uttrykk som ”å legge føringer” og ”å anspore”:

- 132 der markedskreftene legger *føringene*
- 637 de *føringer* vi legger for kommende generasjoner
- 366 slike programmer både *anspore* til og legger ressursmessig til rette for

”Å føre” og ”å anspore” må her oppfattes som å bestemme vegvalg og å lede på rett veg, og de er derfor konsistente med vegstrukturen.

9.1.1 Mål

Når styringsprosessen oppfattes som reise langs en veg, vil hensikten med prosessen måtte forstås om å nå fram til bestemmelsesstedet. Denne forestillinga uttrykkes av HENSIKTER ER DESTINASJONER. Metaforer som refererer til mål, er konsistente med denne strukturen:

- 415 Universiteter og høyskoler skal tjene mange formål og nå ulike mål
- 655 her er sluttmålet for kunnskapspolitikken foredlingen av mennesket selv
- 19 nå høye kvalitetsmål
- 347 nå høye kvalitetsmål
- 1177 nå det målet
- 1004 har Norges fiskerihøgskole nådd de målsettingene

En alternativ omtale av mål er følgende uttrykk:

- 346 høyere utdanning og forskning skal møte en rekke ulike mål

Også dette uttrykket er konsistent med vegstrukturen.

Andre uttrykk som har sammenheng med styring og som er konsistente med vegstrukturen, refererer til utfordringer og behov::

1033 376	For å kunne møte de utfordringene som ligger i dette møte nye utfordringer
293 302	møte samfunnets, studentenes og arbeidslivets behov møter samfunnets og arbeidslivets behov
442	møte nye gruppers behov
552 1171	Et godt utdanningssystem må kunne møte mange slags behov vurderinger som imøtekommer behovet for å kunne lære mer

Mål, utfordringer og behov forutsettes i disse metaforene å være enten ved vegens ende, som bestemmelsessteder, eller på den samme vegen, slik at de kan møtes.

9.1.2 Retning

Egenskapen retning kommer til uttrykk i flere metaforer. Det klareste uttrykket for denne egenskapen er ”retningslinjer”:

1131 1267	...retningslinjer fastsette retningslinjer
776	Avgjørelser må ikke uthules gjennom enkeltvedtak som går på tvers av retningslinjer

Retning er også framheva i følgende metaforer:

1280	arbeidet i denne <i>retning</i>
451 167	<i>resultatorienteringen</i> i finansieringsmodellen må balanseres <i>resultatorienteringen</i> i finansieringsmodellen må balanseres
202	prossessorienterte
217	læringsorienterte
365	orientert mot
577	næringslivets internasjonale <i>orienteringsevne</i>
623	i deres internasjonale <i>orientering</i> gjennom vandrerår
1328	Stadig mer virksomhet i Norge er internasjonalt <i>orientert</i>
448 33	dimensjonering i sterkere grad må <i>rettes inn mot</i> arbeidslivets behov en <i>framtidrettet</i> kompetansepolitikk
334	målrettet
674	<i>målrettet</i> bruk av kompetanse
1237 1279	offshore- <i>rettet</i> og petroleumbasert virksomhet høyskolenes virksomhet har vært <i>rettet</i> mot regionens behov
503	ordningen <i>tok sikte på</i>
912	ta <i>sikte på</i>
1340	ta <i>sikte på</i>
1327	Departementet tar <i>sikte på</i>
836	Siktemålet
580	<i>siktet</i> utvides i forhold til våre tradisjonelle handelspartnere
601	<i>Siktet</i> for et helhetlig kunnskapssyn
1170	Det rent yrkesmessige <i>siktepunktet</i>
916	arbeide med <i>sikte på</i> å få til omstillinger

968	med <i>sikte</i> på
1332	med <i>sikte</i> på videreutdanning
1336	studiene også bør tilrettelegges med <i>sikte</i> på utenlandske studenter
1265	planens yrkesinnsiktning
328	<i>kanaliseres</i> gjennom fagmiljøene

”Orientering” og ”retta mot” må her forstås metaforisk som den retninga vegen tar for å nå et bestemt mål. Det er dette målet man ”tar sikte på”, eller som er ferdens ”siktepunkt”.

”Kanaliseres” definerer kanal som en variant av veg, og den vektlegger målstyringa sterkt ettersom en kanal byr på færre muligheter for avsporing og omveger og derfor er ei effektiv transportlinje.

9.1.3 Konklusjon

Styring struktureres av den idealiserte kognitive modellen veg. Vegstrukturen framhever egenskapen retning, og styring forstås som reise langs en vegstruktur med et definert bestemmelsessted.

9.2 Prioritering

Ei anna oppgave som følger med styring, er prioritering: Å definere noen aktiviteter eller mål som viktigere enn andre.

Begrepet viktighet struktureres ifølge Lakoff og Turner (1989) av de kognitive metaforene VIKTIG ER SENTRALT og VIKTIG ER STORT. I dette avsnittet diskuteres disse metaforenes relevans for uttrykkene i stortingsmeldingene, og VIKTIG ER STORT vil bli erstatta av VIKTIG ER TUNGT som struktureringsprinsipp for viktighet.

9.2.1 Viktig er sentralt

Den kognitive metaforen VIKTIG ER SENTRALT er et gyldig struktureringsprinsipp for flere av metaforene i stortingsmeldingene, slik den kommer til uttrykk i disse eksemplene:

773	Forskning og utdanning er i seg selv en <i>sentral</i> ytringsform
831	evaluering vil her stå <i>sentralt</i>
960	i <i>sentrale</i> fag
988	Struktur og opplegg for den 3-årige utdanningen er nå fastsatt <i>sentralt</i> i en rammeplan
1006	Flere av de fiskerifaglige miljøene ...er i dag <i>sentrale</i> innenfor forskning og utdanning
1169	utdanning i videste forstand er et <i>sentralt</i> velferdsgode
318	de mest <i>sentrale</i> oppgavene
758	den <i>sentrale</i> institusjonen innen samisk forskning og utdanning

I ett tilfelle kan det diskuteres hvorvidt uttrykket skal forstås metaforisk:

948 de sentrale institusjonene i Oslo-området

Ut fra ei vurdering av konteksten er uttrykket tillagt betydningen viktig og inkludert i materialet som en metafor. Det kan likevel forstås i betydningen geografisk midtpunkt og noe som hører heime i et sentrum. På det nasjonale planet er Oslo å betrakte som et slikt sentrum, om ikke geografisk, så forvaltningsmessig.

Et tilsvarende vanskelig tilfelle er institusjonsbetegnelsene Statistisk sentralbyrå og Sentralorganet for fleksibel læring. Tilsynelatende kan navnene uttrykke plassering i et sentrum, men en av disse institusjonene ligger utafor Oslo til tross for at "Sentralorganet" kan tyde på plassering i sentrum.

På bakgrunn av disse tilsynelatende tvetydige tilfellene kan metaforen "sentral" forstås som "heimehørende i sentrum", men da ikke i forhold til en geografisk eller forvaltningsmessig sentrum/periferi-dikotomi. Uttrykket må snarere forstås i forhold til et metaforisk strukturert rom. Når en institusjon tilskrives egenskapen sentral gjennom den kognitive metaforen VIKTIG ER SENTRALT, kan det etter dette forstås som om institusjonen har en sentral plassering i den metaforisk romstrukturen som gjelder for det området institusjonen befinner seg i.

VIKTIG ER SENTRALT er derfor en kognitiv metafor som forholder seg til den idealiserte kognitive modellen rom, og metaforen "sentral" er konsistent med denne romstrukturen. Det forklarer uttrykk som "sentrale fag" og "sentralt velferdsgode" i eksemplene ovafor.

9.2.2 Viktig er tungt

Når Lakoff og Turner (1989) lanserer et alternativt struktureringsprinsipp for viktighet – VIKTIG ER STORT – , begrunnes det med eksempler fra engelsk av denne typen:

He is big in the textile industry

I norsk språk finner vi igjen en variant av denne kognitive metaforen i uttrykk som "Bak enhver stor mann står en kvinne" og "Hun er en stor tennisspiller"; variant fordi norsk ikke skiller mellom stor i betydningen størrelse og stor i betydningen viktig, slik engelsk gjør. Det er derfor bare delvis overlapp mellom det norske og det engelske ordet. Men til tross for at vi har en variant denne kognitive metaforen i norsk, er det ingen metaforer i de tre stortingsmeldingene som analyseres her, som uttrykker VIKTIG ER STORT.

I stedet er det en annen kognitiv metafor som utgjør det betydeligste strukturingsprinsippet for ”viktighet” i materialet, nemlig VIKTIG ER TUNGT. Denne kognitive metaforen forklarer uttrykk som ”å legge vekt på”, og som motsats til Lakoffs eksempel ovafor, gir denne strukturen den norske versjonen ”Han er en tungveker i tekstilindustrien”.

Følgende metaforer er konsistente med VIKTIG ER TUNGT:

154	det <i>legges</i> økt <i>vekt</i> på deltakelse
204	legges større <i>vekt</i> på studentenes deltakelse
205	større <i>vekt</i> på
892	legges stor <i>vekt</i> på kvalitet
898	legge <i>vekt</i> på
910	legge <i>vekt</i> på
915	Departementet legger <i>vekt</i> på at
918	legger <i>vekt</i> på
956	legges <i>vekt</i> på tiltak
964	lagt særlig <i>vekt</i> på
996	særlig <i>vekt</i> på teknologiske fag
1017	legger <i>vekt</i> på i størst mulig grad å utnytte eksisterende utdanningstilbud
1051	sterkere <i>vekt</i> på
1225	legger særlig <i>vekt</i> på
1271	lagt <i>vekt</i> på at
1286	ikke har lagt noen <i>vekt</i> på
1312	lagt <i>vekt</i> på at
1313	den <i>vekt</i> høyskolene legger på
1324	legger <i>vekt</i> på
1126	distriktshøyskolene lagt stor <i>vekt</i> på erfaring fra arbeidslivet
1153	Universitetene har også lagt <i>vekt</i> på
1187	som har vært tillagt <i>vekt</i>
1133	legge <i>hovedvekten</i> på studier
1098	den relative <i>vekt</i> på denne sektoren
877	<i>Hovedtyngden</i> av utdanningstilbudene
1008	oppfylle forutsetningen om at <i>tyngdepunktet</i> for høyere fiskeriutdanning

Diskrepansen mellom strukturingsprinsippene i norsk og engelsk kan forklares med etymologi.

Uttrykket ”å legge vekt på” vil på engelsk typisk uttrykkes som ”to emphasize”, utleda av ”emphasis”. Ordet ”emphasis” har ingen etymologisk forbindelse med ordet vekt. Det kommer fra gresk *emphainein*, som betyr ”å vise” eller ”å indikere” (Merriam-Webster Collegiate Dictionary). Dette kan forklare at engelsk ikke har metaforer som direkte oversatt betyr ”å legge tyngde på” for å uttrykke viktighet. Det engelske ordet ”important” kommer derimot fra latin *importare*, som betyr ”å bringe inn i”(s.st.). Etymologisk er derfor dette ordet konsistent med romstrukturen som forutsettes for den kognitive metaforen VIKTIG ER SENTRAL.

Det norske ordet viktig er utleda av et lavtysk ord som direkte oversatt betyr ”vektig”. Sjøl om verken ”viktig” eller ”important” oppfattes som metaforiske uttrykk i dag, kan de etymologiske forholdene tyde på at de en gang har hatt egenskaper som metaforer og derfor forklare forskjellen mellom engelsk og norsk med hensyn til strukturering av ”viktighet”.

9.2.3 Konklusjon

Viktighet er strukturert av de kognitive metaforene VIKTIG ER SENTRALT og VIKTIG ER TUNGT. Den første metaforen forholder seg til romstrukturen ved at ”sentral” uttrykker plassering i det rommet som omfatter den aktuelle virksomheten. Den andre metaforen representerer et avvik fra den kognitive metaforen for viktighet som er etablert i den engelskspråklige litteraturen, nemlig IMPORTANT IS BIG. Det finnes ingen metaforer i de tre stortingsmeldingene som er konsistente med denne metaforen. I stedet er et flertall av metaforene som strukturere viktighet, konsistente med VIKTIG ER TUNGT.

Metaforene som er konsistente med de to strukturingsprinsippene VIKTIG ER SENTRALT og VIKTIG ER TUNGT, fordeler seg som vist i Tabell 10.

VIKTIG ER SENTRALT	9
VIKTIG ER TUNGT	26
	35

Tabell 2: Fordeling av metaforer for viktighet

Det går fram av tabellen at det dominerende strukturingsprinsippet for viktighet, er VIKTIG ER TUNGT. Dette inntrykket modifiseres imidlertid når den enkelte stortingsmeldinga innføres som variabel. Tabell 11 viser fordelinga av de 35 metaforene for hver melding.

	St.meld. 27	St.meld. 40	St.meld. 66
VIKTIG ER SENTRALT	0	3	6
VIKTIG ER TUNGT	3	0	23
	3	3	29

Tabell 3: Fordeling av metaforer for viktighet på den enkelte meldinga

St.meld. 66 svarer for 29 av viktighetsmetaforene, noe som tilsvarer 82,9 %, og det er her fordelinga som gikk fram av Tabell 10, forklares. For St.meld. 27 og St.meld. 40 er fordelinga motsatt. Tallgrunnlaget for disse meldingene er likevel så lite at de ulike fordelingene kan skyldes tilfeldig variasjon. Jeg konkluderer derfor med at VIKTIG ER TUNGT er det betydeligste struktureringsprinsippet for viktighet.

9.3 Delegering

Den tredje oppgava som er forbundet med styring, er delegering. Denne oppgava ivaretas gjennom en organisatorisk overbygning som har nivåer og kommandolinjer mellom nivåene. Delegering forholder seg dermed til romstrukturen, noe som kommer til uttrykk i metaforen:

854 plassering av myndighet

Tildeling av myndighet forstås her som plassering i romstrukturen. Denne plasseringa avgjør hvem som bestemmer hva og hvem som bestemmer over hvem. De viktigste struktureringsprinsippene for plassering av myndighet er orienteringsmetaforene Å KONTROLLERE ER OPP og Å VÆRE KONTROLLERT ER NED.

9.3.1 Overordna og underordna

Orienteringsmetaforen Å KONTROLLERE ER OPP uttrykkes i form av metaforen ”overordna”:

380 nå de *overordnende* målene
1262 et *overordnet* ansvar

Tilsvarende uttrykkes orienteringsmetaforen Å VÆRE KONTROLLERT ER NED gjennom metaforen ”underordna” og i følgende metaforer:

382 alle nye studietilbud fortsatt *undergis* en faglig kvalitetsvurdering
1154 kan ikke *underlegges* konjunkturenes svingninger

1275 for samtlige høyskoler *under* ett
1288 for hele landet *under* ett

1335 komme *inn under* støtteordningen
1030 tilbud som går *inn under* begrepet medieutdanning
1255 hvilke skoler som skulle gå *inn under* styrets ansvarsområde

Orienteringsmetaforen forholder seg også direkte til romstrukturen i følgende uttrykk:

1269 samlet *under* et felles organ
1315 med *underliggende* fagråd

807 tildeling av myndighet, ikke bare til institusjonsnivå, men også *ned* til fakultet

Metaforene ”under” og ”ned til” uttrykker høydedimensjonen i romstrukturen ved å tilordne myndighet til ulike nivåer.

9.3.2 Konklusjon

Delegering av myndighet i en organisasjon eller et forvaltningsområde forstås metaforisk som plassering av myndighet i organisasjonens eller områdets romstruktur.

Orienteringsmetaforene Å KONTROLLERE ER OPP og Å VÆRE KONTROLLERT ER NED framhever høydedimensjonen i denne romstrukturen, og styringsoppgava delegering forutsetter dermed romstrukturen.

9.4 Beslutningsprosesser

Styringsoppgavene som er beskrevet ovafor, forholder seg til veg- og romstrukturer.

Opgavene er imidlertid bestemt av beslutningsprosesser, og disse prosessene er ikke omtalt på en måte som er konsistent med disse strukturene. I stedet er beslutningsprosesser strukturert av den kognitive metaforen BESLUTNINGSPROSESSER ER DIALOG.

Dialog innebærer at noen taler mens andre lytter, og disse egenskapene er uttrykt i følgende metaforer:

333	<i>uttalt</i> politikk
1191	kritiske <i>røster</i> har etter hvert hevet seg
1299	talsmenn
210	ga <i>uttrykk</i> for at de er fornøyde
952	har gitt <i>uttrykk</i> for
208	Høringsinstansene
1264	høringsrunde

9.5 Sammenlikning av stortingsmeldingene

I analysen av utdanningsbegrepet viste funnene i St.meld. 27 ei betydelig overvekt av veg-konsistente metaforer. Denne analysen av styring forutsetter at alle relevante metaforer inngår i denne strukturen. Innafor denne kategorien metaforer er det likevel to ulike egenskaper som framheves: Metaforer som omtaler mål forutsetter måloppnåelse, mens metaforer som omtaler retning, nøyer seg med å angi riktig kurs og framhever i mindre grad betydningen av å

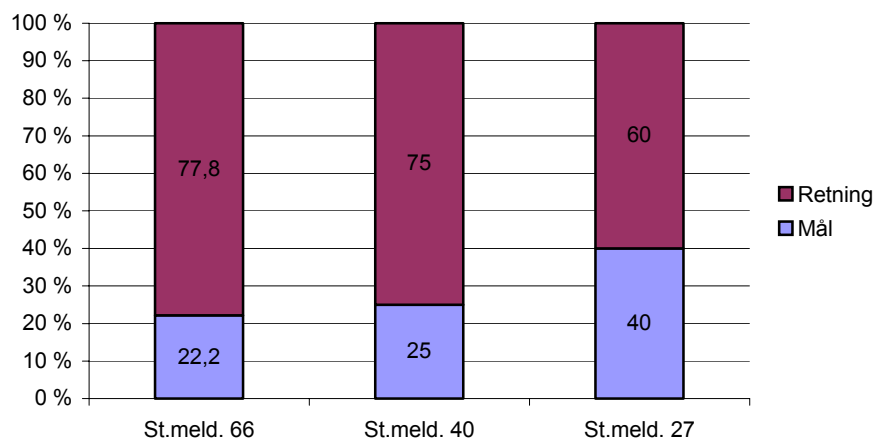
komme til bestemmelsesstedet. Stortingsmeldingene sammenliknes her med disse to egenskapene som variabel.

Sammenlikninga av retning- og målkonsistente metaforer bygger på antallet metaforer som uttrykker hver av disse egenskapene i den enkelte stortingsmeldinga. Dette tallet utgjør 100 % av metaforene for hver enkelt melding. Tabell 12 viser andelen av metaforer som konsistente med mål og retning.

	St.meld. 66	St.meld. 40	St.meld. 27
Retning	77,8	75	60
Mål	22,2	25	40

Tabell 4: Andelen metaforer i prosent som er konsistent med retning- og målegenskapene i den enkelte meldinga

Figur 7 viser de samme tallene framstilt grafisk. Figuren viser at metaforene som framhever retning, dominerer i alle meldingene. Den viser også at forekomsten av metaforer som framhever måloppnåelse, er større i St.meld. 27 (2001) enn i St.meld. 66 (1985) og St.meld. 40 (1991).



Figur 7: Andelen metaforer som er konsistent med retning- og målegenskapene i den enkelte meldinga

9.5.1 Konklusjon

Metaforene som omtaler styring, er konsistente med den idealiserte kognitive modellen veg. Metaforene framhever likevel to ulike egenskaper, retning for styring og måloppnåelse i

styring. Metaforer som er konsistente med retning, dominerer i alle tre stortingsmeldingene, men St.meld. 27 har et betydelig større innslag av metaforer som er konsistente med egenskapen måloppnåelse.

10 Kvalitet

Kvalitet i utdanning har fått mer oppmerksomhet de seineste åra, og dette gjenspeiles i de tre stortingsmeldingene. Omtalen av kvalitet kan spores tilbake til flere kognitive metaforer, og særlig framtreddende er orienteringsmetaforer. Hensikten med denne delen av analysen er å vise de orienteringsmetaforene som strukturerer kvalitet.

Grunnlaget for analysen er metaforer som har kvalitet som måldomene. Det er 17 metaforen av denne typen, noe som tilsvarer 1,3 % av totalen på 1 341 metaforer. Antallet og andelen metaforer i denne kategorien fordeler seg på den enkelte stortingsmeldinga som vist i Tabell 13.

	Totalt antall metaforer	Antall metaforer med måldomene utdanning	Andel utdanningsmetaforer
St.meld. 27	513	13	2,4 %
St.meld. 40	351	3	0,9 %
St.meld. 66	477	1	0,2 %

Tabell 1: Antall og andel metaforer med måldomenet kvalitet

Som det går fram av tabellen er tallgrunnlaget svakt for St.meld. 40 og St.meld. 66. Det kan i seg sjøl tjene som illustrasjon på et økt fokus på kvalitet i utdanning de seineste åra.

10.1 Kvalitet eller kvantitet

Orienteringsmetaforer gir som vist i kapittel 4 spacial orientering til abstrakte begreper, og de organiserer et system av begreper i forhold til hverandre. Den sentrale orienteringsmetaforen i omtalen av kvalitet er MER ER OPP. Følgende eksempler er konsistente med denne metaforen:

- 78 et tilsvarende *kvalitetsløft*
- 86 viktig for *kvalitetsheving*
- 423 *heve* kvaliteten
- 588 *heve* utdanningens kvalitet og forskningens nivå
- 720 *heve* kvaliteten
- 746 fører til *lavere* kvalitet

Mer kvalitet er uttrykt som ”et løft” og som ”heving” av kvalitet. Mindre kvalitet er tilsvarende uttrykt som ”lavere” kvalitet.

Orienteringsmetaforer som tar utgangspunkt i MER ER OPP, refererer typisk til kvantifiserbare størrelser. Eksempelene i kapittel 4, som er gjengitt nedafor, viser dette:

Tallet på bøker stiger
Hun har høyere inntekt
Aktiviteten har sunket de siste års
Han er under den kriminelle lavalder
Skru ned varmen

”Tallet”, ”inntekt” og ”alder” kan kvantifiseres, og også ”varmen” kan betraktes som en kvantifiserbar størrelse i den grad uttrykket ”Skru ned varmen” refererer til temperaturen eller trinnregulering av ovnen. Dette indikerer at MER ER OPP primært strukturerer kvantitative størrelser. Struktursammenfallet mellom de kvantitative uttrykkene i metaforene som refererer til kvalitet ovafor, og eksemplene som viser til kvantitative størrelser, gir grunnlag for å anta at også det abstrakte domenet kvalitet tilskrives kvantitative egenskaper gjennom MER ER OPP. Som en underordna variant av ABSTRAKT ER KONKRET, får vi den kognitive metaforen KVALITET ER KVANTITET. Gjennom denne metaforen får kvalitet struktur som en konkret og gitt størrelse. Dette kommer til uttrykk også i følgende metaforer:

83	Institusjonene skal ha hovedansvaret for kvalitetsutvikling og <i>kvalitetssikring</i>
331	<i>kvalitetssikring</i>
404	forventer at institusjonene kan <i>dokumentere</i> kvalitet i utdanningen
414	kvalitetsmål
89	undervisning og forskning er av <i>førsterangs</i> kvalitet

”Sikring” forutsetter at kvaliteten er nærmere spesifisert, at den kan holdes på samme nivå eller i samme omfang. Spesifiseringa av dette nivået eller omfanget må være av en karakter som kan ”dokumenteres” og styres i samsvar med ”mål”. Det er forholdet til dette målet som bestemmer hvor god kvaliteten er, og ”førsterangs” innebærer i denne forbindelsen at man er nært ved måloppnåelse. Metaforene vektlegger med andre ord målbare – kvantifiserbare – egenskaper ved kvalitet.

10.2 Alternativ til kvantitet

Det finnes et sett metaforer som refererer til kvalitet på en måte som ikke er konsistent med KVALITET ER KVANTITET. Disse metaforene forutsetter ikke jamføring med kvantifiserbare størrelser for å få mening:

164	Økt frihet for <i>bedre</i> kvalitet
976	å <i>bedre</i> kvaliteten
59	å <i>foringe</i> kvaliteten
466	miljøer som er preget av kvalitet

(164) og (976) forholder seg til kvalitet som abstrakt størrelse ved at noe ikke trenger konkret forankring for å være bedre. De andre eksemplene har konkrete kildedomener som organisk materiale (59) og rom (466), men ingen av disse kildeomenene inneholder kvantifiserbare størrelser.

10.3 Sammenlikning av kvantitet og kvalitet

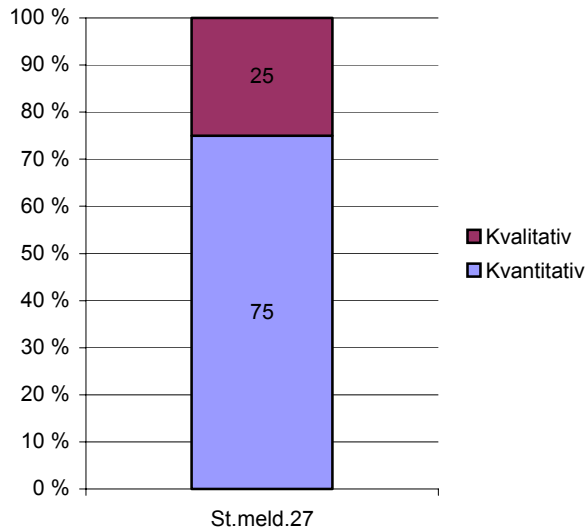
Analysen har så langt vist to ulike strukturingsprinsipp for kvalitet, nemlig et kvantitativt og et som kan forstås som reint kvalitativt. I dette avsnittet sammenliknes fordelinga av de to strukturingsprinsippene.

Tabell 14 viser antallet metaforer i hver kategori for den enkelte meldinga.

	St.meld. 66	St.meld. 40	St.meld. 27
Kvalitativ	1	0	3
Kvantitativ	0	3	9

Tabell 2: Andelen metaforer som er konsistente med kvantitativ og kvalitativ struktur

Som nevnt innledningsvis, er tallgrunnlaget for St.meld. 40 og St.meld. 66 svakt, og det er ikke grunnlag for ei sammenlikning som har den enkelte meldinga som variabel. Figur 8 framstiller derfor fordelinga bare for St.meld. 27.



Figur 8: Andelen metaforer som er konsistente med kvantitativ og kvalitativ struktur i St.meld. 27

10.4 Konklusjon

Det abstrakte begrepet kvalitet er hovedsakelig strukturert med utgangspunkt i orienteringsmetaforen MER ER OPP. På bakgrunn av de kvantifiserbare egenskapene som framheves av denne metaforen, kan vi med utgangspunkt i uttrykkene som refererer til kvalitet, utlede den kognitive metaforen KVALITET ER KVANTITET. Det finnes uttrykk som ikke er konsistente med denne metaforen. For St.meld. 27 utgjør imidlertid metaforer som er konsistente med KVALITET ER KVANTITET, 75 %. Grunnlaget er for lite til å trekke konklusjoner for de andre meldingene.

11 Analyse av et kildedomene

I denne delen av analysen endres fokuset fra måldomenet til kildedomenet. Så langt er metaforene kategorisert ut fra det erfaringsområdet de strukturerer. Her legger jeg i stedet til grunn et kildedomene for å undersøke variasjoner mellom de tre stortingsmeldingene.

”Denne delen av analysen forholder seg til konklusjonene i de tidligere delene av analysen, som viser at St.meld. 27 i flere tilfeller representerer et avvik, særlig i forhold til løpstrukturen og vektlegginga av måloppnåelse i omtalen av styring. Analysen skal dermed teste en påstand som blei satt fram gjentatte ganger i debatten om høgre utdanning før St.meld. 27 kom: Høgre utdanning styres etter bedriftsøkonomiske prinsipper.

En av de tydeligste stemmene som har målbåret denne kritikken mot Kvalitetsreformen, er Siri Meyer, leder for Senter for europeiske kulturstudier. I ukeavisa *Dag og Tid* er kritikken hennes referert slik:

– Det språket som tidlegare har vore reservert for økonomiske spørsmål, invaderer alle sfærar. Eg opplever at universitetsfolk snakkar om arbeidet sitt i termar henta frå marknadsføring og økonomi. Tenkinga vår om viktige samfunnssektorar blir dominert av tenkinga om pengar, vekst og effektivitet. (*Dag og Tid*, nr. 38, 22.09.2001)

Ei anna innvending mot endringene i høgre utdanning de siste par åra er at universiteter og høgskoler blir ”studentfabrikker”.

For å teste påstanden om at begrepene vi bruker når vi snakker om utdanning, er henta fra økonomi og markedsføring, har jeg identifisert metaforer som har økonomi og økonomirelaterte forhold som kildedomene. I tillegg har jeg tatt med metaforer som har produksjon eller industri som kildedomene, jamfør ”fabrikk”-kritikken. Metaforer som eksplisitt refererer til økonomiske forhold, er utelatt fra dette materialet, slik at resultatet er metaforer som tilskriver ikke-økonomiske erfaringsområder økonomiske eller produksjonsrelaterte egenskaper.

Følgende metaforer inngår i denne analysen:

104	tre fjerdedeler av Norges nasjonalformue er <i>den menneskelig kapital</i>
432	studenten er <i>kostnadsbærer</i>
463	studentene fortsatt bør være <i>kostnadsbærer</i>
838	en <i>erfaringsbank</i>
830	en <i>kunnskapsbank</i>
436	<i>rammebetingelser</i>
130	avhengig av hvilke <i>rammebetingelser</i> og frihetsgrader som tilbys nasjonalt

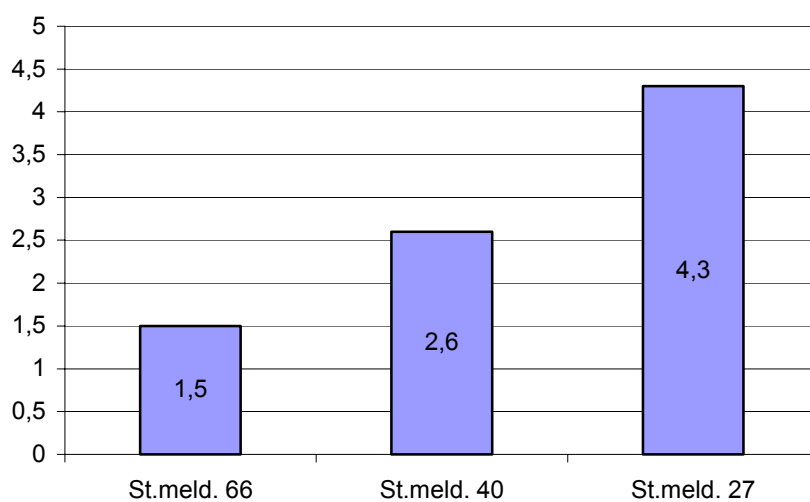
1253	innenfor en <i>totalramme</i> for hver region
412	<i>rammeplanene</i>
1300	totalrammer
38	<i>tilby</i> relevant kompetanse
40	sentral styring av innsatsfaktorer
582	I Asia <i>vokser</i> det fram ny <i>kunnskapsindustri</i>
79	<i>verktøy</i> for å undersøke kvaliteten
275	Evalueringer er et viktig og nødvendig <i>verktøy</i>
109	<i>mekanismer</i> for å spre kunnskapene
165	Norgesnettrådet defineres som <i>kvalitetsutviklingsinstrument</i>
707	vekst i teoretisk innsikt og faktisk kunnskap gir <i>instrumenter</i> for inngrep
712	<i>hånden som styrer</i> instrumentet må være veiledet av utvetydige humanistiske verdier
109	<i>mekanismer</i> for å spre kunnskapene
183	studier som <i>balanserer</i> faginnhold, gradenes oppbygning og læringsarbeidet
1182	<i>ubalanse</i> mellom tilbudte og etterspurte kvalifikasjoner
1308	<i>balanse</i> mellom de kryssende hensyn
541	Den <i>erhvervede</i> kunnskap som et folk bruker
745	høgskolene <i>erhverver</i> kunnskap
391	personalet er institusjonenes viktigste <i>ressurs</i>
611	for løpende å vurdere og revurdere bruk av arbeidstid og andre <i>ressurser</i>
106	Kunnskap blir den sentrale <i>ressurs</i>
669	Kunnskap er en ressurs som ikke minskes når den deles
120	tilbud og etterspørsel av kompetanse og av <i>menneskelige ressurser</i>
280	brakerstyring
786	tilfeldige <i>fluktuasjoner</i> knyttet til tidsstrømninger
1072	beregningsnøkkel
1074	Plantallene
1118	<i>Svingninger</i> både i kandidattall og antall ledige jobber
284	Fremme <i>effektive</i> læringsløp
273	<i>utbyttet</i> av læringsprosessen
103	kunnskap som <i>tilføres</i> gjennom nær kontakt med arbeidslivet

38 metaforer inngår i denne kategorien, og de fordeler seg på den enkelte stortingsmeldinga som vist i Tabell 15.

St.meld. 66	St.meld. 40	St.meld. 27
7	9	22

Tabell 1: Antallet metaforer med kildedomenet økonomi/produksjon i den enkelte meldinga

I Figur 9 er de samme tallene framstilt grafisk som prosentvis fordeling for den enkelte meldinga.



Figur 9: Andelen metaforer med kildedomene økonomi/produksjon i prosent av totalt antall metaforer i den enkelte meldinga.

Figuren viser at kritikken kan være berettiga: St.meld. 27 henter 4,3 % av metaforene fra kildedomenet økonomi og produksjon, mens tilsvarende tall for St.meld, 66 og St.meld. 40 er 1,5 % og 2,6 %.

12 Oppsummering

Språket har krefter: Det kan bøye sterke verb, men kan det også definere et verdensbilde? Det er det sentrale spørsmålet i den relativistiske tilnærminga til språket som innleder den teoretiske drøftinga i denne oppgava.

Det språklige relativitetsprinsippets problem er fundamentalt: Hypotesen om at språket påvirker tanken unndrar seg korrektiv ved at den ikke tilfredstiller minstekravet til en vitenskapelig hypotese; den lar seg ikke falsifisere.

Til tross for dette har jeg i drøftinga tatt til orde for at kognitiv metafor-teori kan være en fruktbar innfallsvinkel til relativitetsprinsippet. I gjennomgangen av de empiriske undersøkelsene som er foretatt, har jeg pekt på sannsynlige feilkilder som forankring i konkrete størrelser og ei tilnærming som tar utgangspunkt i persepsjon av konkrete objekter. På dette punktet representerer den kognitive metafor-teorien ei alternativ tilnærming, ved at den først og fremst forholder seg til abstrakte fenomener. Slik fenomener kan ikke begripes på anna måte enn gjennom språk, og sannsynligheten for å finne språklig påvirkning på virkelighetserfaring er større her enn i de empiriske undersøkelsene som er referert til i kapittelet om relativitetsprinsippet.

Kognitiv metafor-teori forutsetter en annen metaforforståelse enn den tilnærminga arven fra klassisismen representerer. Fokuset rettes mot det mentale planet i stedet for det språklige, og metaforen forstås som en kognitiv mekanisme som hjelper oss til å strukturere og forstå våre erfaringer med virkeligheten. Følgelig er ikke metaforen forbeholdt det figurative språket; den er et allestedsnærværende prinsipp, den gjennomsyrrer (sic.) all språkbruk.

Analysen i denne oppgava har anvendt den kognitive metafor-teorien på tre stortingsmeldinger om høgre utdanning. Blant de sentrale funnene i analysen er:

- Metaforer utgjør en vesentlig del av teksten sjøl innafor en så saksorientert og nøktern sjanger som stortingsmeldinger. I gjennomsnitt er ca. hvert 100. ord en metafor.
- Metaforene forekommer med høgre frekvens når emnet som omhandles har høg abstraksjonsgrad.
- De kognitive metaforene som er etablert i litteraturen, lar seg overføre til norsk språk og gjør seg gjeldende i tekstene som har vært analysert her.

- På ett punkt er det avvik mellom allerede etablerte kognitive metaforer og funnene i min analyse: Viktighet struktureres ikke av den kognitive metaforen VIKTIG ER STORT i norsk, men av den kognitive metaforen VIKTIG ER TUNGT. Dette kan understøtte et sentralt poeng hos både relativistene og de kognitive metafor-teoretikerne: språk varierer, og ulike språk kan ha ulike struktureringsprinsipp.

Den teoretiske drøftinga antyder dermed et bekreftende svar på spørsmålet som blei stilt i innledningen: Er språkbrukerens virkelighetsoppfatning med hensyn til abstrakte emner påvirket av de språklige strukturene som gjelder for emnet. Resultatene av analysen svarer også til forventningene som blei satt fram i innledningen: Kognitive metaforer strukturerer abstrakte begreper i stortingsmeldingene.

Den andre forventningen som blei presentert innledningsvis, var at jeg ville finne variasjoner mellom de tre stortingsmeldingene med hensyn til hvilke struktureringsprinsipper som gjelder seg gjeldende.

Denne forventningen blir til en viss grad innfridd. Stortingsmelding 27 (2000-2001) avviker fra de andre meldingene på sentrale punkter:

- I St.meld. 27 dominerer den idealiserte kognitive modellen veg, i form av den kognitive metaforen UTDANNING ER ET LØP, dominerer som struktureringsprinsipp for utdanning, mens den idealiserte kognitive modellen rom dominerer St.meld. 40 og St.meld. 66.
- St.meld. 27 legger større vekt på måloppnåelse i omtalen av styring.
- St.meld. 27 henter en større andel av sine metaforer fra kildedomenet økonomi/produksjon.

Innledningsvis avviste jeg den partipolitiske dimensjonen som grunnlag for sammenlikning. For likevel å dvele ved det ideologiske aspektet er det interessant at det største avviket er for ei av to stortingsmeldinger avgitt av Arbeiderpartiregjeringer, og ikke for den eneste som er avgitt av ei Høyre-regjering. Det kan vise to forhold: Variasjonen i metaforbruk har skjedd over tid, ettersom stortingsmeldingene er avgitt i ulike tiår, eller det understreker metaforbrukens status som ubevisst.

Det jeg *ikke* gjør i analysen er å nærme meg systematisk metaforstrukturene som gjelder i norsk. Analysen bygger i stor grad på de kognitive metaforene som er etablert i litteraturen. En uavhengig undersøkelse av kognitive metaforer i norsk ville være interessant. Med utgangspunkt i ei slik kartlegging er det mulig å nærme seg relativitetsprinsippet på dets egne premisser – som en teori som først og fremst omhandler forholdet mellom ulike språk. Ei eventuell utledning av særnorske, -skandinaviske eller –germanske strukturer som kontrasterer de engelskspråklige, kunne være et interessant utgangspunkt for ei empirisk tilnærming til ulikheter i virkelighetsoppfatning.

Metaforen er i seg sjøl en metafor. Dersom det er riktig at metaforer påvirker virkelighetsoppfatningen, vil ei språklig tilnærming til metaforen som språklig fenomen – som denne oppgava er – være en umulighet dersom målet ny kunnskap. Metaforens metafor er filter som legges over menneskets erfaringsfære; det definerer hva vi kan se, og hva vi ikke kan se. Like fullt er ikke erkjennelse mulig uten språk: Språket er det eneste verktøyet vi har som kan bevirke forståelse av abstrakte fenomener: Kognitive metaforer og funksjonen de har som struktureringsprinsipp for våre erfaringer med abstrakte fenomener, tegner ikke bare skygger på huleveggen. De er lyset.

Litteraturliste

- Aristoteles 1989: *Om diktekunsten*. Oslo: Dreyer.
- Barcelona, A. 2000: *Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bartholdsson, Christian, 1994: *Lakoff on Conceptual Metaphor*. Publisert på vev-adresse: http://www.ac.wvu.edu/~market/semiotic/metaphor_toc.html.
- Bartnes, A., Vigliocco, G., Winson, D. 1999: *A Review of Empirical Research on Linguistic Relativity*. Upublisert semesteroppgave. University of Wisconsin, Madison.
- Benzon, W. L. og Hays, D.G. 1987: Metaphor, Recognition and Neural Process. *The American Journal of Semiotics*, vol. 5, nr. 1 1987. The Semiotic Society of America.
- Black, M 1962: *Models and metaphors. Studies in language and philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Black, M 1993: More About Metaphor. I Ortony, A. (red.): *Metaphor and Thought* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bokmålsordboka* 2001: Elektronisk utgave på vev-adresse: http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek_nynorsk.html.
- Carroll, J. B. 1956: *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Ma.:The M.I.T. Press.
- Fromkin, V., Rodman, R. 1993: *An Introduction to Language*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Duranti, A. 1997: *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kittang, A., Aarseth, A. 1976: *Lyriske strukturer. Innføring i diktanalyse*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Lakoff, G. og Johnson, M. 1980: *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. 1987: *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal About the Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lakoff, G. og Turner, M. 1989: *More than cool reason. A field guide to poetic metaphor*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G 1993: *The Contemporary Theory of Metaphor*. I Ortony, A. (red.): *Metaphor and Thought* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy, J. A. 1992: *Language diversity and thought: A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Merriam-Webster Collegiate Dictionary* 2002: Elektronisk utgave på vev-adresse:
<http://www.Merriam-Webster.com>. Merriam-Webster, Inc.
- Ortony, A 1993: *Metaphor and Thought* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, I. A. 1936/1965: *The Philosophy of Rhetoric*. London: Oxford University Press.
- Ricoeur, P, 1978: *The Rule of Metaphor: Multi-disciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sapir, Edward 1921: *Language: An introduction to the study of speech*. London: Oxford University Press.
- Skirbekk, G. 1982: *Filosofihistorie I*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinberg, D., Nagata, H., Aline, D. P. 2001: *Psycholinguistics: language, mind and world* (2. utg.). Harlow: Longman.
- Svensen, Å. 1985: *Tekstens mønstre. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svanlund, J. 2001: *Metaforen som konvention. Graden av bildlighet i svenskans vikt- og tyngdmetaforer*. Stockholm: Stockholm universitet.
- Vagle, W., Sandvik, M., Svennevig, J. 1994: *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Vedlegg 1:

Innholdsfortegnelse for st.meld. 27 (2000-2001), St.meld. 40 (1990-1991)
og St.meld 66 (1984-1985).

Ikke digitalisert.

Se papirutgave.

St.meld. 27

1. Kvalitetsreform av *høyere* utdanning
2. ... *bredde* i ulike kunnskaper
3. ... *delta* med sin kunnskap og innsikt
4. ...i den offentlige *meningsbrytning*
5. ... bidra til samfunnsbygging
6. ...*fragmentering* ... av det sivile samfunn
7. ...*forvitring* av det sivile samfunn
8. ...*ta del* i kunnskapssamfunnet
9. ...de skal være *fjrtårn*
10. ...*rammen* for fremragende forskning
11. ...som kan *øke* vår innsikt
12. ...et kritisk *korrektiv* i samfunnet
13. Høyskolene skal ... *levere* dyktige kandidater
14. ...regionale *kraftsentre*
15. ...i *samspill* med forskningsmiljøer
16. ...universiteter og høyskoler ... skal være langsiktige, faglig autonome *forvaltere* av kunnskap
17. ...tradisjonsforvaltere
18. ...*bærere* av kulturarven
19. ...nå *høye* kvalitetsmål
20. ...en *sterkere* ledelse [er] en forutsetning
21. Økt internasjonalisering *gir* nye utfordringer for kunnskapspolitikken
22. Fri *flyt* av kunnskap over landegrensene
23. ...utvidelse av *kunnskapsbasen*
24. ...oppgavene som institusjonene skal *fylle*
25. For at universiteter og høyskoler skal kunne *møte* denne utviklingen
26. ...om lag 190000 mennesker står *utenfor* det ordinære arbeidsmarkedet
27. ...å *fordype seg i* og tilegne seg ny kunnskap
28. ...å *fordype seg i* og *tilegne seg* ny kunnskap
29. ...dårlig oppfølging
30. ...*bruker* for lite tid på studiene
31. ...dårlig gjennomstrømning
32. Disse endringene må både utdanningsinstitusjonene og sentrale myndigheter *møte*
33. ...en *framtidrettet* kompetansepolitikk
34. Det krever omstillingsevne
35. Utfordringene må institusjonene selv *gripe fatt i*
36. ...ansvaret for omstilling og fornyelse må *ligge i* institusjonene
37. ...å *føre* dialog
38. ...*tilby* relevant kompetanse
39. ...en frihet som gir dem tilstrekkelig *handlingsrom*
40. ...sentral *styring* av innsatsfaktorer
41. ...for å *skape* likestilling
42. ...*rette opp* de store sosiale skjevhetene
43. ...har relativt stor *studietilbøyelighet*
44. ...mulighet til å begynne *i* et høyere utdanningsløp
45. ...mulighet til å begynne *i* et høyere *utdanningsløp*
46. Studiekompetanse ... skal fortsatt være *hovedveien* inn i høyere utdanning
47. Studiekompetanse ... skal fortsatt være *hovedveien inn i* høyere utdanning
48. ...*opptak* på bakgrunn av realkompetanse
49. ...*opptak på bakgrunn av* realkompetanse
50. ...å *ta* et studieløp
51. ...å *ta* et *studieløp*
52. Utdanning på *høyere nivå* krever fordypning, modning
53. Utdanning på høyere nivå krever *fordypning, modning*
54. Utdanning på høyere nivå krever *fordypning, modning*
55. Den beste læring oppnås der studenten er intenst *til stede* med hele sin skaperkraft
56. Den beste læring oppnås der studenten er intenst til stede med hele sin *skaperkraft*
57. ...studenten skal lykkes i sin *læringskarriere*
58. Dersom studenten ikke hele tiden er i *fokus*
59. ...å *forringe* kvaliteten
60. En større *intensitet* i utdanningen kan både frigjøre ressurser, øke gjennomstrømningen og gjøre utdanningen mer lærerik og givende for studentene
61. En større intensitet i utdanningen kan både *frigjøre ressurser, øke* gjennomstrømningen og gjøre utdanningen mer lærerik og givende for studentene
62. En større intensitet i utdanningen kan både frigjøre ressurser, *øke gjennomstrømningen* og gjøre utdanningen mer lærerik og givende for studentene
63. En større intensitet i utdanningen kan både frigjøre ressurser, *øke* gjennomstrømningen og gjøre utdanningen mer lærerik og *givende* for studentene
64. ...en økonomisk motivasjon til at studentene *kommer gjennom* studiet
65. Skal universiteter og høyskoler *utvikle seg*
66. ...noen *går foran* og viser vei
67. ...noen *går foran* og *viser vei*
68. Ny teknologi vil *åpne* helt nye muligheter
69. Utdanningssystemet må *legge opp* utdanningstilbudene
70. Når vi *åpner* høyere utdanning for nye grupper
71. Folk skal gå *ut og inn* av utdanning hele livet
72. Et mangfold av undervisningsmetoder, *læringsarenaer* og ulike studieløp
73. Et mangfold av undervisningsmetoder, læringsarenaer og ulike *studieløp*
74. Å være skapende handler om å *bryte opp* det tilstivnede og tilvante

75. Å være skapende handler om å bryte opp *det tilstivnede og tilvante*
76. ...å kunne *møte* det utforutsigbare
77. Nå er tiden kommet
78. ...et tilsvarende *kvalitetsløft*
79. ...*verktøy* for å undersøke kvaliteten
80. ...å *innhente* og få kunnskap
81. ...å *innhente og få* kunnskap
82. Institusjonene skal ha hovedansvaret for *kvalitetsutvikling* og kvalitetssikring
83. Institusjonene skal ha hovedansvaret for *kvalitetsutvikling* og *kvalitetssikring*
84. ...krever *sterkere* ledelsesstruktur
85. Samtidig må kvalitetsarbeidet *hente impulser utenfra*
86. ...viktig for kvalitetsheving
87. ...studienes *innhold*
88. ...det arbeidsliv studenten skal *inn i*
89. ...undervisning og forskning er av *førsterangs* kvalitet
90. ...utdanning [er] blitt en demokratisk forventning
91. ...å *ta* en eller annen form for høyere utdanning
92. De vil *møte* høyere utdanning
93. ...en stor og mest mulig kompetent og *fleksibel* arbeidsstyrke
94. ...en stor og mest mulig kompetent og *fleksibel arbeidsstyrke*
95. Utdanning *trekker* på den ene siden personer ut av arbeid
96. Utdanning *trekker på den ene siden* personer ut av arbeid
97. Utdanning *trekker på den ene siden* personer *ut av arbeid*
98. Mangler på enkelte typer *arbeidskraft* kan begrense arbeidslivets evne til omstilling
99. Mangler på enkelte typer arbeidskraft kan begrense arbeidslivets evne til *omstilling*
100. Dårlig *gjennomstrømning* i studiene er i et slikt perspektiv en sløsing med vår viktigste ressurs, arbeidskraften
101. Dårlig *gjennomstrømning* i studiene er i et slikt *perspektiv* en sløsing med vår viktigste ressurs, arbeidskraften
102. Dårlig *gjennomstrømning* i studiene er i et slikt perspektiv en sløsing med vår viktigste ressurs, *arbeidskraften*
103. ...kunnskap som *tilføres* gjennom nær kontakt med arbeidslivet
104. ...tre fjerdedeler av Norges nasjonalformue er *den menneskelig kapital*
105. ...kunnskaper og ferdigheter som *drivkraft*
106. Kunnskap blir den sentrale *ressurs*
107. ...læring den fundamentale *prosess*
108. ...evnen til å *utnytte* kunnskapen
109. ...*mekanismer* for å spre kunnskapene
110. ...*mekanismer* for å *spre* kunnskapene
111. ...å ta den [kunnskapen] i *bruk* i verdiskapningen
112. ...å ta den [kunnskapen] i bruk i *verdiskapningen*
113. Utdanning er det mest sentrale *velferdsgodet*
114. ...det [utdanning] også er selve *fundamentet* for vår velstand
115. ...institusjoner som *skaper* kunnskap
116. ...omdanne forskningsresultater til *verdiskapning*
117. ...effektive *kunnskapsoverføringer* fra universiteter og høyskoler til arbeids og samfunnsliv [sic]
118. ...effektive *kunnskapsoverføringer fra* universiteter og høyskoler *til* arbeids og samfunnsliv [sic]
119. Kunnskapsamfunnet har etter hvert fått *globale rammer*
120. ...tilbud og etterspørsel av kompetanse og av *menneskelige ressurser*
121. *Utveksling* av kunnskap
122. ...*økt* innsikt
123. ...*tiltrekke* seg studenter og vitenskapelig personale
124. ...*utveksling* og utvikling av kompetanse
125. ...utveksling og *utvikling* av kompetanse
126. ...opprettholde og videreutvikle en *bred* kunnskapsbase
127. ...opprettholde og videreutvikle en *bred kunnskapsbase*
128. ...mer behov for nettverksbygging
129. ...*tilgang* til utdanningstjenester og forskningsresultater
130. ...avhengig av hvilke *rammebetingelser* og frihetsgrader som tilbys nasjonalt
131. En liberalisert internasjonal *utdanningssektor*
132. ...der markedskreftene legger *føringene*
133. ...i *strid* med målene
134. ...etablere et europeisk *rom* for høyere utdanning
135. IKT er instrumenter som *understøtter* læring
136. IKT øker *mengden* og tilgjengeligheten av kunnskap
137. ...å ta i bruk arbeidsplassen som *læringsarena*
138. Det krever god teknologisk *infrastruktur*
139. støttepersonale med *spisskompetanse*
140. ordninger som *trekker* med fagpersonalet
141. Universiteter og høyskoler må være *spydspisser*
142. ...*fylle* sin rolle i kompetansesamfunnet
143. ...*fylle* sin *rolle* i kompetansesamfunnet
144. ...mer effektive *kunnskapsoverføringer*
145. Institusjonene må legge til rette for *tettere oppfølging*
146. ...studenten kan *tas opp* til treårige studieløp
147. ...studenten kan *tas opp* til treårige *studieløp*

148. ...evalueringer som *fremmer* læring
149. ...hele studieåret tas i *bruk*
150. *Lavere* grad ... skal *gi* yrkeskompetanse
151. *Lavere* grad ... skal *gi* yrkeskompetanse
152. *Høyere* grad bygger på lavere grad
153. *Høyere* grad *bygger på* lavere grad
154. ...det *legges* økt *vekt* på deltakelse
155. ...institusjonsforankrede utvekslingsavtaler
156. ...alle høyere utdanningsinstitusjoner skal tilby studentene et *studieopphold*
157. ...å *bygge opp* fagtilbud
158. ...velge ut hvilke tilbud de vil *legge til rette*
159. *Konsentrasjon* av ressurser
160. ...utvikling av *vitale* fagmiljø
161. ...breddeuniversiteter
162. ...søke *overgang* til universitetsbenevnelse
163. *Økt* frihet for bedre kvalitet
164. *Økt* frihet for *bedre* kvalitet
165. Norgesnetttrådet defineres som *kvalitetsutviklingsinstrument*
166. Ved å endre tilknytningsform
167. ...*resultatorienteringen* i finansieringsmodellen må balanseres
168. ...*resultatorienteringen* i finansieringsmodellen må *balanseres*
169. ...krav til at studentene *utnytter* studietiden effektivt
170. ...*bruker* mer tid på studiene
171. ...føre til at *gjeldsbyrden* for studenter
172. ...etter *avlagte* studier
173. ...å *gjennomføre* studiene å normert tid
174. Studieopplegget skal *fremme* nødvendig læring
175. ...studentene kommer *gjennom* studieløpene uten unødvendige forsinkelser og frafall
176. ...studentene kommer gjennom *studieløpene* uten unødvendige forsinkelser og frafall
177. ...studentene kommer gjennom studieløpene uten unødvendige forsinkelser og *fracfall*
178. ...*bruker* mange studenter uforholdsmessig lang tid
179. ...å gjennomføre studiene
180. ...for *svak* oppfølging
181. ...en *god* oppfølging
182. ...sørge for god studiegjennomføring
183. ...studier som *balanserer* faginnhold, gradenes oppbygning og læringsarbeidet
184. ...det faglige nivået på og kvaliteten i studiene opprettholdes og styrkes
185. ...det faglige nivået på og *kvaliteten* i studiene opprettholdes og *styrkes*
186. ...mange studenter *bruker* for få timer i uka på studier
187. ...*jevn* studieaktivitet
188. ...*tilegnelsen* av kunnskap
189. ...*bredde* i *faglig bakgrunn* og kunnskapsnivå
190. ...*bredde* i faglig bakgrunn og *kunnskapsnivå*
191. Reformene *bygger på* et læringsssyn
192. *Tilrettelagt* bruk av IKT
193. ...vil *inngå* i nesten alle fag
194. ...*stille* krav
195. ...individuelt *tilrettelagt* undervisning
196. ...*tilgang* til IKT
197. ...*stille* krav til omlegging
198. ...vil institusjonene ... *motta* voksne søkere
199. ...*klart* definerte mål
200. ...de *bringer* med seg verdifulle kunnskaper inn i undervisningen
201. ...de bringer med seg verdifulle kunnskaper *inn* i undervisningen
202. ...proessorienterte
203. ...studienes *oppbygning*
204. ...legges større *vekt* på studentenes deltakelse
205. ...større *vekt* på
206. ...*fortløpende* tilbakemeldinger
207. ...innføring av studentporteføljer som et hensiktsmessig *grep*
208. Høringsinstansene
209. ...ansvaret for det helhetlige læringsmiljøet burde *ligge* hos
210. ...ga *uttrykk* for at de er fornøyde
211. Gjennomføringsgraden
212. ...*faste* opplegg
213. ...*jevnlig* oppfølging
214. ...*ta* flere fag
215. Institusjonene må *legge til rette* for
216. ...*tettere* oppfølging
217. ...læringsorienterte
218. ...*studieløp* som skal lede fram til klart definerte og uttalte læringsmål
219. ...studieløp som skal *lede fram til* klart definerte og uttalte læringsmål
220. ...studieløp som skal lede fram til *klart* definerte og uttalte læringsmål
221. ...studieløp som skal lede fram til klart definerte og *uttalte* læringsmål
222. ...legge til rette for at studenten kan *komme gjennom* studiet på normert tid
223. ...*fyller* sine forpliktelser
224. ...veiledning
225. Privatistordningen ble opprinnelig *innført*
226. ...*i tråd med* det som kreves
227. ...*avlagte* vektall
228. ...*rettleder* og bistår studenten
229. ... behovet for en *styrket* lavere grad
230. ...*tilby* nye studieordninger
231. ...*nærmere* kontakt
232. ...nærheten vil kunne forhindre *fracfall* i større grad enn i dag
233. ...*åpne* for en mer fornuftig ressursbruk

234. ...unngår at *beslektede* fag overlapper hverandre
235. ...unngår at *beslektede* fag overlapper hverandre
236. ...studieløp
237. ...en sterkere arbeidslivsprofil
238. ...en *sterkere* arbeidslivsprofil
239. ...*låser* studentene i statiske studieløp
240. ...*låser* studentene i statiske *studieløp*
241. ...fagsammensetninger
242. ...yrkesutøvelse
243. ...mulig med justeringer underveis i *studieløpet*
244. ...mulig med justeringer *underveis* i studieløpet
245. ...*styrke* den faglige progresjonen
246. ...gjennomføringsgraden er lav
247. ...opptak
248. ...veiledning
249. Kunnskapsutviklingen
250. *Innholdet* i studier og grader
251. ...studienes *innhold* og oppbygning
252. ...studienes *innhold* og *oppbygning*
253. ...*inndeling* av studiene i moduler
254. Enkeltfagene *bygger* i for liten grad på hverandre
255. Disse relativt "*tette skottene*" mellom fagene
256. ...*dra med seg* kunnskaper og erfaringer fra én modul til en annen
257. ...enkelte *beslektede* fagmoduler har et overlapp
258. ...enkelte *beslektede* fagmoduler har et *overlapp*
259. ...studenten *går gjennom* helt eller delvis likt fagstoff
260. ...*innenfor* ulike moduler
261. ...studentene skal *gjennomføre* studiene
262. ...en *gjennomgang* av innholdet i de enkelte studier
263. ...en *gjennomgang* av *innholdet* i de enkelte studier
264. ...*enveis* forelesninger
265. ...*fracfall*
266. ...lav gjennomstrømning
267. ...*oppfølging* av alle studenter
268. ...*styrker* læringsforløpet
269. ...veiledning
270. ...brukertilpassede løsninger
271. Eksamen er i stor grad *styrende* for studenters studieatferd
272. Diskusjonen har *dreid seg* om
273. ...*utbyttet* av læringsprosessen
274. ...mindre tid *går bort* til eksamensperioder
275. Evalueringer er et viktig og nødvendig *verktøy*
276. ...historiske og kulturelle *røtter*
277. ...karakterer legges til *grunn*
278. ...*vekting* av studiene
279. ...i *grenselandet* mellom forvaltning og forretning
280. ...brukerstyring
281. ...regelverket
282. ...gir *rom* for samarbeidsformer
283. ...utdanningenes lengde, *innhold*
284. Fremme effektive *læringsløp*
285. Fremme *effektive* læringsløp
286. ...læringsmiljø som *støtter opp* om studentenes læring
287. ...den kompetansen et studium *gir*
288. ...svak gjennomstrømning
289. ...flere studenter *gjennomfører* studiene
290. ...uten nevneverdig *tap* av tid
291. ...mer effektive *studieløp*
292. ...god gjennomstrømning
293. ...*møte* samfunnets, studentenes og arbeidslivets behov for kompetanse
294. ...gi godt *grunnlag* for utdanning
295. ...en *omforming* av studienes *innhold* og organisering
296. ...en *omforming* av studienes *innhold* og organisering
297. ...lav gjennomstrømning
298. ...lange studieløp
299. ...studienes *innhold* og oppbygning
300. ...studienes *innhold* og *oppbygning*
301. ...felles *innføringsstudier* vil gå på bekostning av fagstudiene
302. ...kandidater som *møter* samfunnets og arbeidslivets behov for kompetanse og kunnskap
303. Ansvar for utformingen av det faglige *innholdet* skal ligge hos institusjonene
304. Ansvar for *utformingen* av det faglige innholdet skal ligge hos institusjonene
305. ...*opptak* til høyere grads studier
306. Høyere grad *bygger* på lavere grad
307. ...to ulike *studieløp*
308. ...studieløp
309. ...det andre *studieløpet*
310. ...faglige påbygninger
311. ...*studieløp* med bedre yrkesinnretning
312. ...studieløp med bedre *yrkesinnretning*
313. Dagens krav til *dybde*
314. ...kravet om *bredde*
315. ...en kjernedel
316. ...kravet til *dybde*
317. ...en *fordypning* innenfor en studieenhet
318. ...en *fordypning* *innenfor* en studieenhet
319. ...den *fordypningen* de trenger
320. ...muligheten for uttelling i grad vil kunne *spille inn*
321. ...betegnelser som *harmonerer* med de internasjonale
322. ...gi en *uttelling* på 10 studiepoeng
323. ...*bygge inn* dette i de nye studieoppleggene
324. ...studenter som *tar* deler av sitt studium
325. Utvillingen av et *utdanningsmarked*

326. ...kunnskapsutvikling
327. ...*tar* en del av sin høyere utdanning
328. ...*kanaliseres* gjennom fagmiljøene
329. ...*kanaliseres* gjennom fagmiljøene
330. ...*høyere* grad
331. ...kvalitetssikring
332. ...*innstramminger* i institusjonenes økonomi
333. ...*uttalt* politikk
334. ...målrettet
335. ...kontaknett
336. ...*bygd opp* fagtilbud på engelsk
337. ...*separate løp*
338. ...livsopphold
339. ...*ta* hele studieløpet i utlandet
340. ...*styrke* mulighetene
341. ...*ta* deler av studiet sitt i utlandet
342. Få institusjoner er *kommet langt nok* når det gjelder
343. Et viktig *ledd* i dette tiltaket
344. ...*bygg opp* fagtilbud
345. ...*inngå* som en del av en norsk grad
346. Høyere utdanning og forskning skal *møte* en rekke ulike mål
347. ...*nå* høye kvalitetsmål
348. ...innenfor et bredt *spekter* av fagområder
349. ...kunnskap *frambrakt* av norske og utnlandske forskere
350. ...*brede* kultur- og kunnskapsforvaltere
351. ...den *frie* grunnforskningen
352. ...tildele doktorgrad *innenfor* minst fire områder
353. ...*understreker* viktigheten av
354. ...høyskolenes spesielle *rolle*
355. Flere *peker* på at
356. ...*terskelen* for å oppnå universitetsbetegnelse må være høy
357. ...grunnleggende forskning i *kunnskapsallmenningen*
358. ...verdskapning
359. ...bør statlige midler til grunnforskningen *konsentreres*
360. ...gi *grunnlag* for
361. ...det ikke er *rom* for flere breddeuniversiteter
362. ...*innenfor* fagene de forvalter
363. ...*innenfor* fagene de *forvalter*
364. ...*knyttet* til samarbeid
365. ...orientert mot
366. ...slike programmer både *ansporer* til og legger ressursmessig til rette for
367. ...i de *sektorene* de utdanner kandidater til
368. ...i de *sektorene* de utdanner kandidater *til*
369. ...nøkkelfunksjon
370. ...*bærekraftig* utvikling
371. ...styringsmidler
372. ...omgivelsene institusjonene opererer *innenfor*
373. ...*kunnskapsoverføring* fra universiteter og høyskoler til arbeids- og samfunnsliv
374. ...krav til *bredde* og dybde i grad
375. ...krav til bredde og *dybde* i grad
376. ...*møte* nye utfordringer
377. ...tilknytningsform
378. ...institusjonene endrer *profil*
379. ...*innenfor* høyere utdanning og forskning
380. ...nå de *overordnende* målene
381. ...fag som *inngår* i lavere grads studier
382. ...alle nye studietilbud fortsatt *undergis* en faglig kvalitetsvurdering
383. ...*myndighet* til å fatte vedtak om regulering av opptak til fag og studier av kapasitetshensyn *bør ligge* til styret ved institusjonen
384. ...*myndighet* til å fatte vedtak om regulering av *opptak til fag og studier* av kapasitetshensyn *bør ligge* til styret ved institusjonen
385. ...økt handlingsrom
386. ...fagmiljøer *fragmenteres*
387. ...nøkkelpersonell *fjerner* seg fra undervisning og ordinær forskning
388. ...årsverkramme
389. ...institusjonene *besitter* kunnskap
390. ...bidrar med kompetanse *i* disse virksomhetene
391. ...personalet er institusjonenes viktigste *ressurs*
392. Undervisningen ... skal være kjennetegnet ved at den *bygger* på vitenskapelig innvunnet innsikt
393. Undervisningen ... skal være kjennetegnet ved at den bygger på vitenskapelig *innvunnet* innsikt
394. ...stor studentilstrømning
395. ...raskt avtakende *studentilstrømning*
396. ...arbeidsgivere
397. ...forskningsmessig *fordypning*
398. ...viderekvalifisering
399. ...institusjonene får *større* frihet
400. ...*tilgang* til relevant arbeid
401. ...strategi for å *utjevne* forskjellene
402. For å sikre en best mulig *dekning* av samfunnets behov
403. ...ned- og oppbygging av kapasitet *i* de ulike studier
404. ...forventer at institusjonene kan *dokumentere* kvalitet i utdanningen
405. *Økt* faglig frihet for universiteter og høyskoler
406. ...et kvalitativt *høyverdig* tilbud
407. ...*innføre* systemer
408. ...*gjennomføring* og suksesserater i utdanningene
409. ...*gjennomføring* og suksesserater *i* utdanningene
410. ...*begrenser* institusjonenes handlingsrom
411. ...*begrenser* institusjonenes *handlingsrom*
412. ...rammeplanene

413. ...definere krav til kandidatens *sluttkompetanse*
414. ...kvalitetsmål
415. Universiteter og høyskoler skal *tjene* mange formål og nå ulike mål
416. De skal *møte* forventninger
417. ...handlingsrommet
418. ...*mangel* på frihet
419. ...*utvikle* endringskompetanse
420. ...handlingsrom
421. ...institusjonene må *styrkes*
422. ...bør det tas et samlet *grep*, med flere elementer
423. ...*heve* kvaliteten
424. ...kunnskap skal *søkes* i åpenhet
425. ...*øke samspillet* mellom institusjonene og sentrale bruker- og interessegrupper
426. ...viktig at institusjonene *tilføres* personer
427. ...verdifullt å *vinne* erfaringer
428. ...*sterkere* faglig ledelse
429. ...*inn gripen* i den akademiske frihet
430. ...undervisning og forskning må *gjennomføres*
431. ...livsopphold
432. ...studenten er *kostnadsbærer*
433. ...livsopphold
434. Utdanning er en *investering* som gir store gevinster
435. Utdanning er en investering som gir store *gevinster*
436. ...rammebetingelser
437. ...fylle sin *rolle* i kompetansesamfunnet
438. ...stimuleres til å *besvare* nye krav og forventninger
439. ...*utforming* og bruk av andre virkemidler
440. ...tilpasse studentprofilen
441. ...utvikle *studieløp*
442. ...*møte* nye gruppers behov
443. ...de skal drive langsiktig *kunnskapsutvikling* og kunnskapsforvaltning
444. ...de skal drive langsiktig *kunnskapsutvikling* og *kunnskapsforvaltning*
445. ...utvikle *profilerte* institusjoner
446. ...rammefinansieringsystem
447. ...*avlagte* vekttall
448. ...dimensjonering i sterkere grad må *rettes inn mot* arbeidslivets behov
449. ...*bredde* i fagtilbudene
450. ...tilpasse studieprofilen
451. ...*resultatorienteringen* i finansieringsmodellen må balanseres ved at basisfinansiering av institusjonene innføres som en tredje type budsjettkomponent
452. ...*resultatorienteringen* i finansieringsmodellen må *balanseres* ved at basisfinansiering av institusjonene innføres som en tredje type budsjettkomponent
453. ...*resultatorienteringen* i finansieringsmodellen må balanseres ved at basisfinansiering av institusjonene *innføres* som en tredje type budsjettkomponent
454. ...*sårbare* for endringer i søkermonstre
455. Ressurser vil på denne måten *kanaliseres* til institusjoner
456. ...studieløp
457. Dette vil anspore institusjonene til å *fokusere* på kvalitet
458. ...*avlagte* vekttall
459. ...*rammestyrte* finansiering
460. ...det settes et øvre *tak* for antall studiepoeng
461. ...institusjoner med *svak gjennomføring*
462. ...gjennomføring
463. ...studentene fortsatt bør være *kostnadsbærer*
464. ...*tidsressursen* til de vitenskapelig tilsatte og hjelpepersonell
465. En delvis *løsrivelse* av ressurser til forskning
466. ...miljøer som er *preget* av kvalitet
467. ...*profilen* på virksomheten
468. ...virksomhetsområder
469. ...hvordan modellen *innfases*
470. ...forskningstunge miljøer
471. ...unngå for stor *spredning* av ressurser
472. ...rett til å *ta* utdanning
473. ...*ta* høyere utdanning
474. ...den som *starter* på sin grunnutdanning innenfor høyere utdanning
475. ...den som starter på sin grunnutdanning *innenfor* høyere utdanning
476. ...heltid
477. ...deltidsstudenter
478. ...livsfaser
479. ...utdanningen kan *gjennomføres* på normert tid
480. ...*gi rom* for deltidsopplegg og fjernundervisning
481. ...studier skal kunne *gjennomføres* på normert tid uten forsinkelse
482. ...*forsinket* i sin utdanning
483. ...utgifter til *livsopphold*
484. ...kravet om *opphold* på lærestedet
485. ...høringsinstansene delt omtrent på midten
486. ...en sosial *utjevnet* rekruttering
487. ...kunnskapsamfunnet
488. ...utdanningsstøtten både er til å leve av *under* studiene og til å leve med *etter* studiene
489. ...å arbeide *ved siden av* studiene
490. ...gjennomstrømmingen
491. ...gjeldsbyrden
492. ...enda flere studenter *kommer gjennom* på normert tid
493. ...studentene er *utenfor* arbeidsstyrken mens de studerer
494. ...tiltak for å *øke gjennomstrømmingen*

495. ...ett års raskere *gjennomstrømning*
 496. ...*bruker* mer tid på studiene
 497. ...studiegjennomføring
 498. Modellen er *tufet* på en høy grad av presisjon
 499. ...sosiale fordelingsmekanismer
 500. ...*rendyrke* utdanningsfinansieringsordningen
 501. ...*klarere* grenser mot andre velferdsordninger
 502. ...*klarere grenser* mot andre velferdsordninger
 503. ...ordningen *tok sikte på*
 504. ...når søkeren *tar* utdanning på hovedfagsnivå
 505. ...søkeren *følger* et utdanningsprogram
 506. ...*heve* sin kompetanse
 507. ...livsløpet
 508. En utvikling i *retning* av at
 509. ...å *dele opp* sin utdanning i ulike livsfaser
 510. ...omstillingsdyktig og *utviklingsorientert*
 511. ...raskere studiegjennomføring
 512. ...et *felt* der det også med dagens ordning er nødvendig med omfattende forbedringer

St.meld. 40

513. ...*vedlikeholde*, utvikle og formidle kunnskap
 514. ...*vedlikeholde*, utvikle og formidle kunnskap
 515. ...*vedlikeholde*, utvikle og *formidle* kunnskap
 516. ...sikre *plass* for grunnforskning og langsiktig faglig utvikling
 517. ...ressursbruk til og *innenfor*, høgre utdanning
 518. ...endringer innenfor nåværende *ressursrammer*
 519. ...*overgang* fra videregående skoler/folkehøgskoler til universitet og høgskoler
 520. ...rammeøkninger
 521. ...tiltakene bidrar både til et kvalitativt bedre utdanningsresultat og til bedre *studiegjennomstrømning*
 522. ...studieoppleggene
 523. Kunnskapsavhengigheten og *kunnskapseksplosjonen* i dagens samfunn
 524. ...samfunnet *vokser* i humanitet og mangfold
 525. ...faglige knutepunkter
 526. Knutepunktfunksjoner
 527. ...knutepunkt dannelse
 528. Studentene skal lett kunne *bevege seg mellom* forskjellige universiteter og høgskoler
 529. 40 % av ungdomskullene kan få *ta* høgre utdanning
530. ...studieplass
 531. ...adgangsregulert
 532. Bedre studentgjennomstrømning
 533. ...studenten møter gode studievilkår og kan *gjennomføre* studiene på normert studietid
 534. ...faglig *styrking*
 535. ...*gjennomføringen* av et pedagogisk tilbud
 536. ...kompetanseoppbygging
 537. ...den kunnskap som er *medfødt*
 538. Alle samfunn krever kunnskaper som er *ervert* gjennom erfaring, som overføres fra generasjon til generasjon, og som utvikles i lys av nye erfaringer.
 539. Alle samfunn krever kunnskaper som er ervert gjennom erfaring, som *overføres* fra generasjon til generasjon, og som utvikles i lys av nye erfaringer.
 540. Alle samfunn krever kunnskaper som er ervert gjennom erfaring, som overføres fra generasjon til generasjon, og som *utvikles* i lys av nye erfaringer.
 541. Den *ervertede* kunnskap som et folk bruker
 542. Den ervertede kunnskap som et folk *bruker*
 543. Man *overfører* ikke lenger bare erfaringer og lærdom, men søker systematisk etter ny kunnskap
 544. Man overfører ikke lenger bare erfaringer og lærdom, men *søker* systematisk etter ny kunnskap
 545. ...kunnskapseksplosjon
 546. Ikke bare må kunnskap *anvendes*
 547. ...samfunnet arbeide for å *videreutvikle* og skape ny kunnskap
 548. ...samfunnet arbeide for å videreutvikle og *skape* ny kunnskap
 549. ...økt tilgjengelighet av *etablert* kunnskap
 550. ...sette den enkelte og samfunnet i stand til å *møte kunnskapseksplosjonen*
 551. ...*vinne* innsikt i de mekanismer som øker ulikhet
 552. Et godt utdanningsssystem må kunne *møte* mange slags behov
 553. ...kunnskap på tvers av *faggrenser*
 554. Ikke bare kunnskap må *formidles*
 555. ...intellektuell redelighet må vektlegges og målbæres *utenfor* forskerverdenen
 556. *Endringstakten* i det moderne samfunn
 557. ...fare for *rotløshet*
 558. Tilhørigheten til tradisjon og *bånd* til fortid svekkes og kan gå tapt
 559. Ikke å kjenne eller glemme egne *røtter* gjør et samfunn sårbart
 560. ...avklare hvilke menneskelige mål vi gjennom teknologien bør *virkeliggjøre*
 561. ...skjerping av vår evne til å *innhente*, anvende og formidle kunnskap
 562. ...skjerping av vår evne til å *innhente*, anvende og formidle kunnskap

563. ...skjerpning av vår evne til å innhente, anvende og *formidle* kunnskap
564. For ikke å bli *akterutseilt* må Norge være i fronten på mange områder og aller fremst på noen
565. For ikke å bli *akterutseilt* må Norge være i *fronten* på mange områder og aller fremst på noen
566. *Mer* og bedre kunnskap
567. Mer og *bedre* kunnskap
568. ...ny teknologi *åpner* for nye valg
569. ...valg som holder framtiden *åpen*
570. De krefter vår kunnskap lar oss utløse, må *tøyles* av de normer vi sammen utformer
571. ...kunnskap *utveksles* og utvikles
572. ...kunnskap utveksles og *utvikles*
573. ...internasjonale *nettverk*
574. ...*presset* på det enkelte lands utdanningssystem
575. ...må utdanningssystemet *formidle* innsikt og innlevelse i egen kultur
576. ...bedriftene må *tevle skarpere*
577. ...næringslivets internasjonale *orienteringsevne*
578. ...*mer* kunnskap
579. ...bevisst *utnyttelse* av denne kunnskap
580. ...*siktet* utvides i forhold til våre tradisjonelle handelspartnere
581. ...*reiser* store utfordringer
582. I Asia vokser det fram ny kunnskapsindustri
583. ...større økonomisk *utjevning*
584. ...utfordringer med ulike *tidshorisont*
585. ...at det *ved* mange studier som hittil har vært åpne, er innført adgangsbegrensninger
586. ...at det *ved* mange studier som hittil har vært *åpne*, er innført adgangsbegrensninger
587. ...at det *ved* mange studier som hittil har vært åpne, er innført *adgangsbegrensninger*
588. ...*heve* utdanningens kvalitet og forskningens nivå
589. ...*tilstrømningen* til universiteter og høyskoler
590. ...et utdanningsløft
591. ...studietilbøyeligheten
592. ...*kompetanseøkning* på bred front
593.har *avsluttet* sin førstegangsutdanning
594. ...å øke kompetanse
595. De [pensjonistene] representerer et *reservoar* av kunnskap og erfaring som samfunnet må dra nytte av
596. ...det oppstår *hull* i den brede totalkompetanse
597. ...norske fagmiljøer kunne *tekke til seg* gode utenlandske søkere
598. ...*utjevne* forskjeller
599. ...*tynt* befolket
600. ...mange kan få *ta* studier der de bor
601. *Siktet* for et helhetlig kunnskapssyn
602. ...å *favne og forme* menneskets skapende kraft
603. Kunnskaper må ha en *bredde* som gir faglig overblikk
604. ...mestring av de oppgaver som *møtes* i yrke, hjem og samfunn
605. ...mestring av de oppgaver som *møtes* i yrke, hjem og samfunn
606. ...*overføring* av erfaring og lærdom
607. ...*vinne* ny kunnskap
608. ...*utnyttelse* av denne kunnskapen
609. ...*innsiktsfull* handling
610. ...fellesskap for *formidling* av kunnskap
611. ...å komme *inn* i fagets metoder
612. ...bruk av fagets *verktøy*
613. Fagene *bar* videre de innsikter som var vunnet
614. Fagene *bar* videre de innsikter som var *vunnet*
615. Fagene *inneholdt* regler
616. ...utviklet redskapen i *møtet* med nye problemer
617. ...reflektere over faget når de skulle *føre lærlinger inn i det*
618. ...fagenes *utøvere*
619. Forholdet *mellom* fagene var tuftet på tillit
620. ...læring i mange *retninger*
621. ...den praktiske *innføring* i et fag
622. ...de estetiske standarder som ble *felt inn* i løsningen av konkrete oppgaver
623. ...i deres internasjonale *orientering* gjennom vandrerår
624. ...ulike typer viten og læring i mange *retninger* må spille sammen i et helhetlig kunnskapssyn
625. ...den metodiske *søking* etter ny kunnskap
626. ...de beste bidrag gir tenkingen en annen *retning*
627. ...oppdagelse av nye *mønstre*
628. ...*hever* forskning over det rent håndverksmessige
629. ...*anvendelse* av ny viten for å lette menneskenes kår
630. ...i den planemssige *søking* etter ny erkjennelse og systematisk anvendelse av den
631. ...i den planemssige *søking* etter ny erkjennelse og systematisk *anvendelse* av den
632. ...aktiv *tilegnelse* av ny kunnskap må vare livet ut
633. ...*fornyelse* av den enkeltes kunnskap
634. ...samfunnets kunnskapsgrunnlag stadig *utvides*
635. ...åpent å møte fremmede kulturer
636. ...å *gi* kunnskap om menneskenes sammensatte historie
637. ...de *føringer* vi legger for kommende generasjoner
638. ...å *gi* fakta

639. ...og følge den *løpende* safunnsdebatt
640. ...gi hver enkelt sjansen til å oppdage og utvikle de *kimer som ligger i egen legning*
641. ...å *gå løs på* gjengs tenkning
642. ...å *innpode* omtanke for andre
643. ...å *gi* sansen for de mønstre som har festet seg som tradisjoner
644. ...å *gi* sansen for de mønstre som har festet seg som tradisjoner
645. ...forme den slik at ny kunnskap lett kan *tilegnes*
646. Slik helhetlig kunnskap *tilegnes* og utvikles i et sosialt samspill
647. Slik helhetlig kunnskap *tilegnes og utvikles* i et sosialt samspill
648. ...pedagogikkens *søking* etter former for skapende formidling som *tenner* og bevarer den lærelyst som må til om fagene skal leve og vokse i elevene
649. ...pedagogikkens *søking* etter former for skapende formidling som *tenner* og bevarer den lærelyst som må til om fagene skal leve og vokse i elevene
650. ...pedagogikkens *søking* etter former for skapende formidling som *tenner* og *bevarer* den lærelyst som må til om fagene skal leve og vokse i elevene
651. ...pedagogikkens *søking* etter former for skapende formidling som *tenner* og bevarer den lærelyst som må til om fagene skal *leve og vokse i elevene*
652. Det kunnskapssyn man kan *trekke ut av* de gamle håndverksfag
653. ...på alle *trinn* for utdanning
654. ...*innvinning* av ny kunnskap ved våre høgre læresteder
655. ...her er sluttmålet for kunnskapspolitikken *foredlingen* av mennesket selv
656. ...dets kraft til å *trengre inn* i egen natur
657. ...mennesket finner glede ved å *stille seg* oppgaver og finne svar
658. ...høgre utdanning *favner* også de utøvende kunster
659. ...de disipliner som ligger i grenselandet mellom kunst og vitenskap
660. ...å *kunne holde* nedarvede prinsipper *opp mot* dagens ytelser
661. ...den *kunnskapsstrøm* der ny viten vinnes
662. ...den *kunnskapsstrøm* der ny viten *vinnes*
663. Felles for disse erkjennelsestradisjoner er at de *knytter sammen* den brede menneskelige skapelsestradisjon og dens opplevelseregister
664. Felles for disse erkjennelsestradisjoner er at de *knytter sammen* den *brede* menneskelige skapelsestradisjon og dens opplevelseregister
665. ...et *vekselspill* mellom individuell utvikling og felles menneskelig vekst
666. ...*møtet* med ulike tradisjoner åpner vår kultur for nye bidrag og blick for erkjennelsen av menneskets mangfoldige muligheter
667. ...*møtet* med ulike tradisjoner *åpner* vår kultur for nye bidrag og blick for erkjennelsen av menneskets mangfoldige muligheter
668. ...*møtet* med ulike tradisjoner åpner vår kultur for nye bidrag og *blick* for erkjennelsen av menneskets mangfoldige muligheter
669. Kunnskap er en ressurs som ikke minskes når den deles
670. ...humanitet er en verdi som *vokser*
671. ...kunnskap...er...den mest gjennomgripende samfunnsformende kraft
672. Systematisk *utvidelse* av naturvitenskapelig innsikt og anvendelse av den
673. Systematisk utvidelse av naturvitenskapelig innsikt og *anvendelse* av den
674. ...*målrettet* bruk av kompetanse
675. *Anvendelsen* av kunnskap
676. Konsekvensene av vitenskapens *anvendelse*
677. ...sammenflettede
678. ...handlinger på grunnlag av *vitenskapelig delinnsikt*, må møtes med med (sic) mer helhetlig kunnskap – om den skal kunne anvendes med fornuft
679. ...handlinger på grunnlag av vitenskapelig delinnsikt, må *møtes* med med (sic) mer helhetlig kunnskap – om den skal kunne anvendes med fornuft
680. ...handlinger på grunnlag av vitenskapelig delinnsikt, må møtes med med (sic) mer *helhetlig* kunnskap – om den skal kunne anvendes med fornuft
681. ...handlinger på grunnlag av vitenskapelig delinnsikt, må møtes med med (sic) mer helhetlig kunnskap – om den skal kunne *anvendes* med fornuft
682. ...en mer *kunnskapsintensiv* økonomi
683. ...en *bærekraftig* utvikling
684. Kunnskapseksplasjonen
685. ...*strømmen* av data og fakta
686. ...at kunnskap *foreldes*
687. ...*rammer* for fortolkning og grunnleggende lærebygninger å orientere seg ut fra
688. ...*rammer* for fortolkning og grunnleggende *lærebygninger* å orientere seg ut fra
689. ...*rammer* for fortolkning og grunnleggende *lærebygninger å orientere seg ut fra*
690. ...møte *flommen* av funn
691. ...demokratiet *undergraves*
692. *Teoretisk innsikt* er samtidig en del av samfunnets beredskap ... for å møte uventede omstendigheter

693. Teoretisk innsikt er samtidig en del av samfunnets beredskap ... for å møte *uventede omstendigheter*
694. ...kunnskapsekspløsjonen
695. ...evnen til å bevare *oversikt* og perspektiv
696. ...evnen til å bevare *oversikt* og *perspektiv*
697. ...faglig forberedelse til å møte en utvikling som kan gå i ulike spor
698. ...faglig forberedelse til å møte en utvikling som *kan gå i ulike spor*
699. ...bygging av kompetanse i flere retninger
700. ...bygging av kompetanse i flere *retninger*
701. *Veksten* i kunnskap gir løfterike muligheter, men er også svanger med farer
702. *Veksten* i kunnskap gir løfterike muligheter, men er også *svanger* med farer
703. Når forskningen utvider *rommet* for handling, må moralsk refleksjon sette grenser for det som tillates
704. Når forskningen utvider rommet for handling, må moralsk refleksjon sette *grenser* for det som tillates
705. ...*dyrke* et kunnskapssyn
706. ...kunnskapsøkning
707. ...*vekst* i teoretisk innsikt og faktisk kunnskap gir instrumenter for inngrep
708. ...*vekst* i *teoretisk innsikt* og faktisk kunnskap gir instrumenter for inngrep
709. ...*vekst* i teoretisk innsikt og faktisk kunnskap gir *instrumenter* for inngrep
710. ...*vekst* i teoretisk innsikt og faktisk kunnskap gir instrumenter for *inngrep*
711. ...*hånden som styrer* instrumentet må være veiledet av utvetydige humanistiske verdier
712. ...*hånden som styrer* instrumentet må være *veiledet* av utvetydige humanistiske verdier
713. ...vitebegjær og lærelyst *dyrkes*
714. Etter et slikt syn er kunnskap derfor både *et mål* og et middel
715. Etter et slikt syn er kunnskap derfor både et mål og *et middel*
716. ...valg kan *treffes*
717. ...de to nøkkeltermene
718. ...forbindelseslinjer
719. ...knutepunkt
720. ...*heve* kvaliteten
721. ...ikke alle isntitusjonene vil ha samme *tyngde*
722. Alle de høgre læresteder er *knutepunkter*
723. ...kompetanse som åpner adgang til de internasjonalt *fremste* forskernettverk
724. ...den *høyeste* kompetanse
725. ...på ulike *felter*
726. ...faglig *spenn*
727. ...den vanlige *terskel* for å drive forskerutdanning
728. Innen forskerutdanning skal studentene føres til *kunnskapens ytterste grenseland*
729. ...kompetanse til å utvide disse *grensene*
730. Forsøk på større *oppblåsing* i bredden på nye steder
731. Forsøk på større oppblåsing i *bredden* på nye steder
732. Det engasjement som *er lagt for dagen*
733. ...*formidling* av kompetanse
734. Det vil her komme inn flere *stemmer* som skal assistere departementet med å artikulere kunnskapsnettverket
735. Det vil her komme inn flere stemmer som skal assistere departementet med å *artikulere* kunnskapsnettverket
736. ...å få *kartlagt* den opplæring som foregår innenfor eller i regi av ulike offentlige etater
737. ...å få kartlagt den opplæring som foregår *innenfor* eller i regi av ulike offentlige etater
738. ...utdanningssystemet vil bli *stilt overfor* nye oppgaver
739. Nettverkets *styrke* måles av dets evne til å danne nye forbindelser, å veve inn nye tråder
740. Nettverkets styrke måles av dets evne til å *danne nye forbindelser*, å veve inn nye tråder
741. Nettverkets styrke måles av dets evne til å danne nye forbindelser, å *veve inn nye tråder*
742. ...de kan *ta* hovedfag
743. ...bør dette fagmiljøet bli et *brohode* mellom andre spesialpedagogiske miljøer og de pedagogiske universitetsmiljøene
744. ...et *reservoar* av erfaringer og kunnskap
745. ...høgskolene *erhverver* kunnskap
746. ...fører til *lavere* kvalitet
747. ...hovedprinsippet om arbeidsdeling ikke må *gjennomhulles* av et omfattende avtalesystem
748. ...å *oppholde seg* i et bredt miljø
749. ...at alle parter her vil *høste* gevinst av samarbeid
750. ...spissmiljøene
751. ...det etableres et skarpt *skille* mellom lærerutdanning ved pedagogiske høgskoler og den som foregår ved universiteter og distriktshøgskoler
752. ...uten at *studieløpene* blir urimelig lange
753.en bred *kontaktflate*
754. ...de *gir* utdanning
755. ...en *bred* fagprofilering
756. ...dra *veksler* på flere ulike fagmiljø innen institusjonen
757. ...vil visse spesialiteter *avtegne* seg som spesifikke
758. ...den *sentrale* institusjonen inne samisk forskning og utdanning
759. ...fagfelter vil *overlappe*
760. ...hvilke fag eller emner som kan *inngå* i grad

761. ...eksisterende utdanningsinstitusjoner er blitt *oppgradert* og innlemmet i det regionale høgskolesystemet
762. ...eksisterende utdanningsinstitusjoner er blitt oppgradert og *innlemmet* i det regionale høgskolesystemet
763. ...å *innfri* de krav og ønsker som stilles
764. Det store antall høgskoler står i mange tilfeller i *veien* for tiltak, som det ville være mulig å skape ved større institusjoner
765. ...kunsthøgskolene er også *trukket inn* i denne vurderingen
766. De utfordringene en nå står *overfor*
767. ...antall personer som er involvert i høgre utdanning
768. ...*adgang* til utdanning
769. Ved disse valg *åpnes* det muligheter
770. ...det slettes *grenser* for egenutvikling og yrkesvalg
771. Høgre utdanning og forskning utgjør et *kraftfelt* for landets kompetanse
772. ...kunnskapsutvikling
773. Forskning og utdanning er i seg selv en *sentral* ytringsform
774. Forskning og utdanning er i seg selv en *sentral* ytringsform
775. ...behovet for å kunne *veie* ulike samfunnsmessige hensyn mot hverandre
776. Avgjørelser må ikke *uthules* gjennom enkeltvedtak som går på tvers av de retningslinjer som er trukket av Regjering og Storting
777. Avgjørelser må ikke *uthules* gjennom enkeltvedtak som går *på tvers* av de retningslinjer som er trukket av Regjering og Storting
778. I *løpet* av de siste årene
779. Departementet kan ikke *fraskrive* seg ansvaret
780. ...*rokker* ikke ved departementets ansvar
781. Departementet må derfor alltid ha et våkent *øye*
782. ...å *få kanalisert* ressursene slik at dette nås
783. ...det tar *lang* tid å utdanne kandidatene
784. ...uten *sideblikk* til den samlede ressursinnsats
785. ...arbeidsmarkedet får et jevnt *tilsig* av kandidater
786. ...tilfeldige *fluktuasjoner* knyttet til tidsstrømninger
787. ...i de tilfeller der studietilbud risikerer å *bli sprengt*
788. ...og la der inn en vesentlig *forskningskomponent*
789. ...*åpne* studier
790. ...å styre *studentstrømmen* mot andre institusjoner
791. ...å styre studentstrømmen *mot* andre institusjoner
792. ...en student som en gang *er opptatt*
793. En uinnskrenket adgang til å beholde studierett kan skje til *fortrengsel* for nye søkere
794. ...studieløp
795. ...*følge* et så omfattende studieprogram
796. ...ønsket om å holde flest mulig *studieveier* åpne
797. ...*kø*dannelser som i realiteten *sperrer ute* dem som avslutter videregående skole
798. ...departementet må ha *adgang* til å definere annet opptaksgrunnlag
799. ...*fullført* tre-årig videregående skole
800. *Institusjonslandskapet* utgjør selve strukturen i Norgesnett
801. ...fordeling av kompetansen *innen* sektoren
802. ...*innholdet* i stillingen
803. Dette er *et felt* der regionale interesser og ønsket om nasjonal koordinering kan komme i motstrid
804. Dette er et felt der regionale interesser og ønsket om nasjonal koordinering kan komme i *motstrid*
805. ...å bestemme faglig *innhold* i studietilbudene
806. ...faglig *innhold*, studietid og studiestruktur fastlegges
807. ...tildeling av myndighet, ikke bare til institusjonsnivå, men også *ned* til fakultet eller avdeling
808. *Rammen* for en institusjons virksomhet
809. Mange oppgaver *innen* høgre utdanning
810. ...kompetanse *bygget opp* over lang tid
811. ...for løpende å vurdere og revurdere bruk av arbeidstid og andre *ressurser*
812. Forskjeller i *innhold* og struktur innen samme fag
813. Forskjeller i *innhold* og *struktur* innen samme fag
814. ...institusjonen får fram *uteksaminerte* kandidater
815. Studiegjennomføring
816. ...et mer *åpent* og gjennomiktig budsjett-tildelingssystem
817. ...et mer *åpent* og *gjennomiktig* budsjett-tildelingssystem
818. ...gjøres til *gjenstand* for drøfting
819. ...mål kan *innfris*
820. *Å stille* seg mål
821. ...skape *klarhet* om hvordan resultatoppfølging kan skje
822. ...den virksomheten som finner *sted*
823. ...et *åpent* spørsmål
824. ...en stor andel av studentene *gjennomfører*
825. ...studentgjennomstrømning
826. ...at høgre utdanningsinstitusjoner *løpende* evaluerer egen utdanningsvirksomhet
827. *Innholdet* i utdanningstilbudet
828. ...et *løpende* arbeid

829. ...evalueringen skjer *på tvers* av dette skillet
830. ...en kunnskapsbank
831. ...evaluering vil her stå *sentralt*
832. ...*forankringspunkt* for et sekretariat
833. ...arbeidet med *tverrgående* større evalueringer
834. ...fagfelt
835. ...tverrfaglig
836. Siktemålet
837. ...*økt* innsikt
838. ...en erfaringsbank
839. ...*overgangsmuligheter* mellom utdanninger
840. ...studier *utenom* grunnutdanningene
841. ...danne seg *et bilde* av den faglige utvikling
842. ...med regionale høgskolestyrer som *mellomledd* mellom departement og høgschooler
843. *Gjennomgangen* av erfaringene
844. ...svake *bånd* mellom høgschool og styre
845. ...faglig *bredde* for én institusjon
846. ...*forankret* i de lokale forhold
847. ...*uttalelsene* fra styrene fokuserer på myndighetsfordeling
848. Høgskolene *påpeker*
849. ...gjør saksbehandlingen *tungrodd*
850. ...står *overfor* betydelige utfordringer
851. ...styringssystemet må *gjennomgå*s på nytt
852. ...*økt* handlefrihet
853. ...så langt som mulig utvirke felles eller *nærbeslektede* løsninger
854. ...*plassering* av myndighet
855. ...færrest mulige *ledd* i styringsstrukturen
856. Kravene til styret må i større grad *forankres* i resultatansvar og resultatoppfølging
857. Det blir fra mange *hold* reist tvil om
858. ...det sammenslåingsarbeidet som nå er på *trappene*
859. ...en mer *gjennomgripende* revisjon
860. ...å *henlede* oppmerksomheten på
861. ...studenttilstrømmingen
862. ...arbeidsledighet
863. ...et endret høgschoolmønster
864. ...*stillingsstrukturen* i høyere utdanning
865. ...stor *overvekt* av menn innenfor teknologisk orienterte fag
866. ...stor *overvekt* av menn *innenfor* teknologisk orienterte fag
867. ...*innenfor* fagfelt
868. ...færre studenter *innenfor* humanistiske og estetiske fag
869. ...den enkeltes *kjøpekraft*
870. ...*overgangen* fra videregående skole til høyere utdanning
871. *Opptakskapasiteten* til høyere utdanning
872. ...ikke *holdt tritt* med økningen i antall uteksaminerte
873. ...attraktive studieplasser
874. ...søkningen gått *ned*
875. ...arbeidsmarkedet
876. ...på de tradisjonelle *arbeidsmarkedene*
877. *Hovedtyngden* av utdanningstilbudene
878. ...*utstrakt* kursvisksomhet
879. ...*sterkt* engasjert i forskning
880. ...*knyttet* til lokale behov
881. ...viktige endringer innenfor *studentmassen*
882. ...viktige endringer *innenfor* studentmassen
883. ...flere *innenfor* fagområdene
884. De humanistiske fagene har derimot gått *tilbake* i studenttall
885. ...studietilbud
886. Gradsstrukturen
887. Studienes *innhold* er under kontinuerlig vurdering
888. Det er knyttet kontakter med samfunnet *utenfor* universitetene
889. ...kvalifikasjoner på mange *områder*
890. ...kompetanseoppbygging
891. ...en *allsidig* personlig utvikling
892. ...legges stor *vekt* på kvalitet
893. ...*øke* kapasiteten innenfor visse studier
894. ...*smidig overgang* mellom utdanning og arbeid
895. ...*bred* og generell grunnutdanning
896. ...nye stillinger og driftsmidler bør settes *inn* der de har størst virkning
897. ...solid faglig *grunnlag* å stå på
898. ...legge *vekt* på
899. ...de korte *yrkesrettede* studiene
900. ...legge *inn* flere yrkesrettede elementer i sine studier
901. Kandidatene må kunne gå *inn* i flere typer arbeid
902. ...*bringe* kunnskapsutviklingen videre
903. ...å holde normert studietid *nede*
904. Mange erverver seg i tillegg studiekompetanse *gjennom* yrkesutdanning
905. ...nye utdanningsbehov kan *dekkes* bedre
906. ...adgangsregulerte
907. ...en *løpende* vurdering
908. Departementet kan vanskelig *se* at vi kan regulere utdanningssystemet
909. ...*belyse* enkelte spørsmål
910. ...legge *vekt* på
911. ...et mål å bygge ut tallet på studieplasser *innenfor* høyere utdanning
912. ...ta *sikte* på
913. ...å bygge ut et *høyere* antall studieplasser
914. ...utbygging av studieplasser *innenfor* teknologisk orienterte fag

St.meld. 66

915. Departementet legger *vekt* på at
916. ...arbeide med *sikte* på å få til omstillinger
917. ...søke å *finne frem til* samlokalisering
918. ...legger *vekt* på
919. ...*dekke* behovet
920. ...vil *presset* på grunnutdanningstilbudene trolig minke
921. ...behov *innenfor* mange yrker
922. ...*på* fagområder der yrkenes innhold endrer seg
923. ...*på* fagområder der yrkenes *innhold* endrer seg
924. ...som *følge* av den teknologiske utviklingen
925. ...de som *tar* sin utdanning i landsdelen
926. Departementet *peker på at*
927. *Samspillet* mellom høyskolene og regionene
928. *Samspillet mellom* høyskolene og regionene
929. ...tallet på styremedlemmer *utvides*
930. ...en utvikling mot bredere samarbeid *mellom* universitets- og høyskolesektoren de siste årene
931. ...*trekke inn* arbeids- og næringslivet i dette samarbeidet
932. For dem som *tar* hovedfag som ledd i en læreutdanning
933. For dem som tar hovedfag som *ledd* i en læreutdanning
934. ...*vokst* frem nordiske samarbeidstiltak
935. ...*innenfor* høyere utdanning
936. ...en *dreining* fra tysktalende til engelsktalende land
937. Stadig mer virksomhet i Norge er internasjonalt *orientert*
938. ...et *rikere* miljø
939. Den kulturutvekslingen som finner *sted*
940. ...de høyere utdanningsinstitusjonene legger til rette *innføringsprogrammer*
941. ...å *gjennomføre* sine studier i Norge
942. ...grunnutdanning
943. Faglærere *utdannes ved* pedagogiske høyskoler
944. ...studieretninger
945. ...den *videregående* skolen
946. Utbyggingen av yrkesfaglige *studieretninger*
947. ...studieretning
948. ...de sentrale institusjonene i Oslo-området
949. ...*innenfor* noen fagområder
950. å *utdanne* lærere
951. ...kan *utvide* studietiden
952. ...har gitt *uttrykk* for
953. ...en *utvidelse* av studietiden
954. ...vurdere *utvidelse* av studietiden
955. ...kan utdanne seg videre med *sikte* på et annet yrke
956. ...legges *vekt* på tiltak
957. ...*ta* videreutdanning
958. ...ført til en betydelig *heving* av utdanningsnivået
959. ...sette *inn* særlige tiltak
960. ...i sentrale fag
961. ...å *gi* utdanning i bruk av edb
962. ...lærerdekningen i dette *området* er ganske jevn over hele landet
963. ...hovedfagstilbudene opprettet *innenfor* fagområder
964. ...lagt særlig *vekt* på
965. Dette er i *tråd* med anbefaling
966. ...øke *omfanget* av etterutdanningen
967. ...i årene *framover*
968. ...med *sikte* på
969. ...allmennfaglig *studieretning* i videregående skole neppe vil vokse særlig i omfang
970. ...allmennfaglig studieretning i videregående skole neppe vil *vokse* særlig i omfang
971. ...de yrkesfaglige *studieretningene* i videregående skole
972. Utdanningskapasiteten må her *holdes oppe*
973. Det administrative ansvaret for helsefagutdanning ble *overført* fra Sosialdepartementet
974. Stortinget har ... *sluttet seg til* regjeringens forslag
975. ...de fylkeskommunale skolene skal *overføres* til staten
976. ...å *bedre* kvaliteten
977. ...skal skje *innenfor* de eksisterende budsjettammene
978. ...institusjonene kunne *gå sammen* i større enheter
979. ...den fremtidige *veksten* i rammene
980. Det er nødvendig å satse på utdanning av lærere og forskere for å dekke stillingene *innenfor* fagområdet
981. ...nye studietilbud *innenfor* økonomi og administrasjon
982. ...har universitetene *lagt opp* spesielle studieprogram
983. ...vil disse kandidatene får en utdanning som nokså *nær* tilsvarer sivilingeniørutdanningen
984. ...det 2-årige studiet som *bygger på* 3-årig ingeniørutdanning og fører frem til sivilingeniørnivå
985. ...det 2-årige studiet som bygger på 3-årig ingeniørutdanning og *fører frem til* sivilingeniørnivå
986. *Struktur* og opplegg for den 3-årige utdanningen er nå fastsatt sentralt i en rammeplan
987. *Struktur* og *opplegg* for den 3-årige utdanningen er nå fastsatt sentralt i en rammeplan

988. Struktur og opplegg for den 3-årige utdanningen er nå fastsatt *sentralt* i en rammeplan
989. *Overgangen* har ikke ført til redusert studentopptak
990. ...de 1-årige påbyggingsstudiene er blitt *innlemmet* i den 3-årige utdanningen
991. ...*overgang* til 3-årige integrerte studieopplegg
992. ...om en skal *holde oppe* samme opptakskapasitet
993. ...en overgangsperiode
994. ...studenter som *påbegynner* utdanning
995. ...*lagt opp* spesielle studieprogram
996. ...særlig *vekt* på teknologiske fag
997. ...beslektede høyskoler
998. ...en kommer *tilbake* til dette spørsmålet på et senere tidspunkt
999. Det *gis* sosionomutdanning ved sosialhøyskolene
1000. ...arbeid *innenfor* barne- og ungdomssektoren
1001. ...en 3-årig kommunallinje
1002. De ulike enhetene er etter hvert blitt *forankret* i fagmiljøene
1003. Det *gis* høyskoleutdanning i fiskerifag
1004. ...har Norges fiskerihøyskole *nådd* de målsettingene
1005. ...har *tilført* fiskerisektoren verdifull faglig kompetanse
1006. Flere av de fiskerifaglige miljøene ...er i dag *sentrale* innenfor forskning og utdanning
1007. Flere av de fiskerifaglige miljøene ...er i dag *sentrale* *innenfor* forskning og utdanning
1008. ...oppfylle forutsetningen om at *tyngdepunktet* for høyere fiskeriuutdanning i Norge skal ligge i Tromsø
1009. ...markere en styrking av Tromsø som *hovedbase*
1010. Universitetet i Tromsø er *inne* i en vekstperiode
1011. ...få fastlagt nærmere sin plass *innenfor* universitetet
1012. ...*øremerket* budsjett
1013. ...de *berørte* partene
1014. *Innenfor* dette opplegget opprettes det visse nye fag
1015. ...bygger på eksisterende fag
1016. ...forslaget...*forener* hovedtankene i den fremlagte utredningen
1017. ...legger *vekt* på i størst mulig grad å utnytte eksisterende utdanningstilbud
1018. ...gir studietilbud på ulike nivå og *områder*
1019. ...er musikk et *sentralt* fag
1020. I skoleverket
1021. Kunsthåndverksskolene *gir* undervisningstilbud på en rekke fagområder
1022. Kunsthåndverksskolene gir undervisningstilbud på en rekke *fagområder*
1023. ...adgang til å *avlegge* diplomeksamen
1024. Kunstakademiene *gir* utdanning til bildende kunstnere
1025. ...fordypningsår
1026. ...alle institusjonene innenfor dette *fagområdet*
1027. ...studienes *innhold*
1028. ...vurdere i *lys* av utviklingen
1029. ...på *medieområdet* og tilstøtende *områder*
1030. ...tilbud som går *inn under* begrepet medieutdanning
1031. ...opplæring *innenfor* dette fagområdet
1032. ...medietilbudet vil legge sterkt *press* på vår nasjonale identitet
1033. For å kunne *møte* de utfordringene som ligger i dette
1034. ...forskning og høyere utdanning *innenfor* mediefeltet
1035. En styrking av mediekunnskapens *plass* i skolen
1036. ...de foretar omstillinger *fra* virksomhet som det er mindre behov for
1037. Det foregår utdanning i idrettsfag ved en rekke høyskoler
1038. De fleste som *tar* utdanning i idrettsfag, tar arbeid i skoleverket
1039. De fleste som tar utdanning i idrettsfag, *tar* arbeid i skoleverket
1040. Fagområdet *hører* tradisjonelt *til* universitetene, men er også utbredt ved regionale høyskoler.
1041. Fagområdet *hører* tradisjonelt *til* universitetene, men er også *utbredt* ved regionale høyskoler.
1042. På *slutten* av 1960-årene og begynnelsen av 1970-årene
1043. På *slutten* av 1960-årene og *begynnelsen* av 1970-årene
1044. I årene *etter* 1975
1045. ...*nedgang* i studenttallet
1046. ...det store flertallet av kandidater *tatt* arbeid i skolen
1047. ...i større grad *tatt* arbeid i offentlig forvaltning og i privat sektor
1048. ...i årene *fremover*
1049. ...endringer *i* studiene innenfor humanistiske fag
1050. ...endringer *i* studiene *innenfor* humanistiske fag
1051. ...sterkere *vekt* på
1052. ...viktig å beholde *bredden* i disse fagtilbudene
1053. Forskningen *innenfor* humanistiske fag
1054. ...*overganger* mot andre fagområder
1055. ...en *vitalisering* av norsk teologisk forskning

1056. ...samfunnsmessige aspekter bør legges inn i de fleste studier
1057. ...innenfor administrasjon, organisasjon, ledelse, opplæring og forskningsvirksomhet
1058. ...tilrettelagt slik at deleksamener kan nyttes som *ledd* i grader ved andre fakultet
1059. De fleste nyutdannende jurister *tar* arbeid i offentlig forvaltning
1060. ...arbeid i offentlig forvaltning
1061. ...utbyggingen av teknologisk *orienterte* studier
1062. ...en *vridning* i studenttilstrømningen mot biologiske fag
1063. ...en *vridning* i studenttilstrømningen *mot* biologiske fag
1064. Tallet på kvinnelige studenter *innenfor* realfagene
1065. Det arbeides *innenfor* realfagene
1066. ...en administrativ og budsjettmessig *utskilling* av nasjonale bibliotekfunksjoner
1067. ...*hovedtrekkene* i utviklingen
1068. ...innsatsen *innenfor* etterutdanning
1069. ...i *løpet* av et år
1070. ...gjennom fører (sic) kurs
1071. ...*utenfor* den regulære undervisningen
1072. ...beregningsnøkkel
1073. *Avgrensningen* til videregående opplæring
1074. Plantallene
1075. ...flertall av kvinner i filologiske fag og i farmasi
1076. ...er kvinner fortsatt i mindretall i høyere økonomisk utdanning og særlig *innenfor* teknologisk utdanning
1077. *Innenfor* disse utdanningene
1078. ...økt *tilstrømning* av kvinner
1079. ...det underrepresenterte kjønn *går foran*
1080. ...stikkprøver
1081. Interesse for matematikk, realfag og teknologiske fag må *vekkes* og stimuleres
1082. ...*ved* de ulike utdanningen
1083. ...tilbøyelighet til å vende *tilbake til* utdanning
1084. ...flere utsetter studiestarten fordi de ønsker *et opphold* i skolegangen
1085. Det er blitt vanligere å *stykke opp* og fordele utdanningen over livsløpet
1086. Det er blitt vanligere å *stykke opp* og *fordele* utdanningen over livsløpet
1087. Det er blitt vanligere å *stykke opp* og fordele utdanningen over *livsløpet*
1088. ...*innenfor* fagfeltet "administrasjon, jus, økonomi og samfunnsvitenskap"
1089. ...antall studenter i humanistiske og estetiske fag
1090. ...*søkingen* til de enkelte fag
1091. ...en mer *begrenset* utdanning
1092. ...studieopplegget
1093. Noen tar enkeltfag for å *samle* tilleggspoeng
1094. ...*tar* slike fag som tilleggsutdanning
1095. ...sette sammen en grad
1096. ...den gir *et riktig* bilde av utviklingen
1097. ...*løpende* priser
1098. ...den relative *vekt* på denne sektoren
1099. ...*løpende* kroner
1100. ...realforbedring i den enkeltes *kjøpekraft*
1101. ...de utdanningsøkende
1102. De organisatoriske løsninger bør gi *rom* for forskjellige lokale løsninger
1103. ...det *overordnede* økonomiske ansvaret
1104. ...det *åpnes* for at studentene ved disse utdanningsinstitusjonene kan organisere særskilte velferdstiltak gjennom en studentsamskipnad
1105. ...det *åpnes* for at studentene *ved* disse utdanningsinstitusjonene kan organisere særskilte velferdstiltak gjennom en studentsamskipnad
1106. ...det *åpnes* for at studentene ved disse utdanningsinstitusjonene kan organisere særskilte velferdstiltak *gjennom* en studentsamskipnad
1107. *Overgang* fra videregående skole til høyere utdanning
1108. *Overgangen* fra examen artium til høyere utdanning, det vi kaller studiefrekvens
1109. ...*det bildet* andre data gir av utviklingen
1110. ...uteksaminerte *fra* videregående skole
1111. ...*høyt* opptak av søkere med slik bakgrunn
1112. ...*innslag* av poengsamling ved hjelp av åpne utdanninger og bruk av omveier for å få en utdanning
1113. ...*innslag* av poengsamling ved hjelp av *åpne* utdanninger og bruk av omveier for å få en utdanning
1114. ...*innslag* av poengsamling ved hjelp av åpne utdanninger og bruk av *omveier* for å få en utdanning
1115. ...en del må gå *inn* i jobber de ikke er spesielt utdannet for
1116. ...kan også kandidater med høyere utdanning bli sterkere *berørt*
1117. ...for lite til å *trekke* sikre konklusjoner
1118. *Svingninger* både i kandidattall og antall ledige jobber
1119. ...faglig styrket *til* høyskolenivå
1120. ...vært gitt en rekke oppgaver *innenfor* høyere utdanning
1121. ...*yrkesrettede* og tverrfaglige studier
1122. Den faglige *orientering*
1123. Gjennom *innføringen* av en regional cand. mag.-grad
1124. ...å gi tilbud om *videreutdanning*
1125. ...kan *følge* vanlig fulltidsundervisning
1126. ...distriktshøyskolene lagt stor *vekt* på erfaring fra arbeidslivet
1127. Det stilles generelt samme kompetansekrav *innenfor* undervisning og forskning

1128. ...bruker personalet gjennomsnittlig *mindre* tid til forskning
1129. Bevilgningene ... kommer fra svært mange ulike *kilder*
1130. ...distriktshøyskolenes lokale *kontaktnett*
1131. ...retningslinjer
1132. ...ingen grunn til å ha et skarpt *skille* mellom universitetene og distriktshøyskolene
1133. ...legge *hovedvekten* på studier
1134. ...omtrent samme forskningsinnslag
1135. Universitetsstudiene har tradisjonelt vært *åpne* for alle som fylte kravene til immatrikulering
1136. ...kan rent kvantitativt *belyses*
1137. ...enkelte nøkkeltall
1138. Alle fagområdene
1139. ...allmennfaglig *studieretning*
1140. Fra studenthold er det *pekt på*
1141. ...stadig flere studenter arbeider *ved siden av* studiene
1142. ...klar *grenseoppgang* mellom tingets og styrets arbeids- og ansvarsområde
1143. ...de interne styringsformer er svært *tungrodd*
1144. ...legger *bindinger* på handlefriheten
1145. ...forenklinger som kan gi større *smidighet* og omstillingsevne i systemet
1146. ...nye tilbud av *tverrfaglig* karakter
1147. ...teknologisk *orienterte* studier
1148. ...nye behov for personell *innenfor* akvakultur
1149. Edb har gjort sitt *inntok* (sic)
1150. ...utviklet fagtilbud *innenfor* administrasjons-/organisasjonskunnskap
1151. ...endres i *takt* med nye forskningsresultater
1152. ...fjernundervisning
1153. Universitetene har også lagt *vekt* på
1154. ...kan ikke *underlegges* konjunktorenes svingninger
1155. ...*innslaget* av anvendt forskning
1156. ...kort *berøre* enkelte utviklingstrekk
1157. ...universitetenes og høyskolene *plass* innefor forskningssystemet
1158. ...*utført* 4 939 årsverk
1159. ...lagt til rette *innenfor* en rekke fag
1160. Et viktig *trekk* i bildet
1161. ...systematisk *frembringelse* og utnyttelse av kunnskap
1162. ...systematisk frembringelse og *utnyttelse* av kunnskap
1163. ...å utdanne seg
1164. ...viktig å gi dem som skal *inn i* arbeidslivet en solid grunnutdanning
1165. ...for å komme *ut av* en økonomiskkrisepreget situasjon
1166. En utdanning...trekker personale *ut av* arbeidsstyrken
1167. ...en viktig *kilde* til opplevelser
1168. ...å *tilegne* seg ny innsikt og lærdom
1169. ...utdanning i videste forstand er et *sentralt* velferdsgode
1170. Det rent yrkesmessige *siktepunktet*
1171. ...vurderinger som *imøtekommer* behovet for å lære mer
1172. ...de ulike studiene *innen* høyere utdanning
1173. ...på prioriterte områder
1174. ...undervisning og forskning legges *opp på* et høyt faglig nivå
1175. Man kunne heller ikke regne med at hver enkelt *utdanningsvei* til enhver tid kunne ta imot de studenter som meldte seg
1176. ...*møte* etterspørselen
1177. ...*nå* det målet
1178. ...få til en smidig *overgang* mellom utdanning og arbeid
1179. Oppgaven for utdanningsinstitusjonene blir derfor *tosidig*
1180. ...*utdanne* kandidater
1181. ...*innføring* i bestemte fag og disipliner
1182. ...*ubalanse* mellom tilbudte og etterspurte kvalifikasjoner
1183. ...en smidig *overgang* mellom utdanning og arbeid
1184. Arbeidslivet vil aldri kunne *motta* et ferdig "produkt" fra utdanningsinstitusjonene
1185. ...*samspill* mellom arbeidsliv, utdanningsinstitusjoner og myndigheter
1186. ...*to sider* ved regionaliseringen
1187. ...som har vært tillagt *vekt*
1188. ...en *strammere* offentlig økonomi
1189. ...større grad av *metning*
1190. ...i enkelte studier som ligger nær *opptil* hverandre
1191. ...kritiske *røster* har etter hvert hevet seg
1192. ...*innenfor* helsefag
1193. Når utdanningen nå *løsrives* formelt og reelt fra den helseinstitusjonen de har vært mest knyttet til
1194. ...*bredde* og dybde i fagtilbud
1195. ...*bredde* og *dybde* i fagtilbud
1196. ...høyskolene vil være *sårbare* overfor endringer i omgivelsene
1197. ...høyskolene vil være *sårbare* overfor endringer i *omgivelsene*
1198. ...gi studietilbud som ligger *utenfor* det som tradisjonelt har vært gitt
1199. ...de korte *yrkesrettede* studiene
1200. ...et felles *mønster* for regionale høyskoler
1201. ...hvor lang utdanning hver enkelt student *gjennomgår*
1202. ...behovene *innenfor* det enkelte studium og yrke
1203. ...andre institusjoner *innen* høyere utdanning
1204. Det tradisjonelle arbeidsmarkedet for universitetskandidatene ... *ekspanderer* mindre enn før
1205. ...de studier som *utdannet* kandidater

1206. ...kurs som bygger på hverandre frem til endelig eksamen
1207. Det er ofte uklart om nye tendenser er varige endringer eller *døgnfluer*
1208. ...et *ensidig* og råvareintensivt næringsliv
1209. ...gå *inn* i relativt godt lønnet arbeid
1210. ...*øke* kompetansen
1211. ...fjernundervisning
1212. ...utdanning *rettet mot* offentlig sektor
1213. ...*næringsrettet* utdanning
1214. ...omfattende dokumentasjon som *omkring* utdanningsforhold
1215. ...tiltak som kan *styrke* utdanningsnivået
1216. ...*på* mange fagområder
1217. ...faglig *innhold*
1218. ...i *tråd* med generelle mål
1219. ...universitetets tilbud i arkeologi *utvidet* til mellomfag
1220. ...*tatt opp* studenter til jus grunnfag
1221. ...*øke studenttilgangen* til Universitetet
1222. ...bruke innstillingen som et *underlag* for arbeidet
1223. ...*utvidelsen* av jusstudiet til full juristeksamen
1224. ...teknologisk *orienterte* studier
1225. ...legger særlig *vekt* på
1226. *Overgangen* fra grunnskole til videregående skole
1227. ...*frafallet* av studenter på alle nivåer
1228. ...*avbrudd* i studiet
1229. ...er mangelen på siviløkonomer *følbar* for nordnorsk næringsliv
1230. ...*på* de fleste *felt* i skoleverket
1231. ...*fylle* alle studieplassene
1232. ...forkurs
1233. ...*overgang* til 3-årig integrert utdanning
1234. ...*lav* sivilingeniør-/ingeniørtetthet
1235. ...*lav* sivilingeniør-/ingeniørtetthet
1236. ...den tekniske *tyngden* i det industrielle miljøet
1237. ...offshore-*rettet* og petroleumsbasert virksomhet
1238. ...de første studentene *tatt opp*
1239. ...*kartlagt* dagens behov for jordmødre
1240. *Utbyggingen* av nye helsefagutdanninger
1241. ...*å gi* undervisning
1242. ...en av *studieveiene* innen fiskeriteknisk høysole
1243. *Innenfor* den fiskeritekniske høyskoleutdanningen
1244. ...*udekkede* undervisningsbehov
1245. ...fulltid
1246. Fastelegging av *hovedmønsteret*
1247. Bevilgninger *ømerkes*
1248. ...*på* nasjonalt *plan*
1249. ...erfaringer som *vinnes* etter hvert
1250. ...et fylkeskommunalt rådgivende organ ... og ved *siden* av dette et samarbeidsutvalg
1251. Oslo og Akershus ble foreløpig holdt *utenfor*
1252. ...studieretninger
1253. ...innenfor en *totalramme* for hver region
1254. ...innenfor helsesektoren
1255. ...hvilke skoler som skulle gå *inn under* styrets ansvarsområde
1256. ...holde slike skoler *utenfor* det regionale høyskolesystemet
1257. ...*konsentrere* sin interesse
1258. ...planlegge disponeringen av disse midlene ... slik at de ikke *overskrides*
1259. ...*innflytelse* på høyskolens virksomhet
1260. ...innenfor de *rammer* budsjettet setter
1261. ...*øremerkede* stillinger
1262. ...et *overordnet* ansvar
1263. ...innflytelse
1264. ...høringsrunde
1265. ...planens yrkesinnsiktning
1266. ...i årene *fremover*
1267. ...fastsette retningslinjer
1268. ...*bryte* med hensikten
1269. ...samlet *under* et felles organ
1270. ...at bevilgningene ikke *overskrides*
1271. ...lagt *vekt* på at
1272. ...*myndighetsoverføring* fra sentrale til regionale organer
1273. Det har ikke fra noe *hold* vært foreslått
1274. ...arbeide videre langs en slik *linje*
1275. ...for samtlige høyskoler *under* ett
1276. Ordningen i dag har sine sterke og svake *sider*
1277. ...*rom* for delegering
1278. ...fylkesrepresentatner er kommet *inn* i styring
1279. ...høyskolenes virksomhet har vært *rettet* mot regionens behov
1280. ...arbeidet i denne *retning*
1281. Da ideene om distriktshøyskoler og et regionalt høyskolesystem i sin tid tok *form*
1282. ...*lå* det bl.a. en distriktspolitisk motivasjon *bak* planleggingen
1283. ...en rimelig *avveing* av de kryssende hensyn
1284. ...en rimelig avveing av de *kryssende* hensyn
1285. Aktiviteten *innen* høyere utdanning
1286. ...ikke har lagt noen *vekt* på
1287. ...langt fra tilfelle
1288. ...for hele landet *under* ett
1289. ...i årene *fremover*
1290. ...forskning innen styrets *ansvarsområde*
1291. ...i årene *fremover*
1292. ...gi fagmiljøene tilstrekkelig *tyngde* og bredde
1293. ...gi fagmiljøene tilstrekkelig *tyngde* og *bredde*
1294. ...når man skal bevege seg *utover* sitt vanlige fagfelt
1295. ...*ytre* og indre produktivitet
1296. ...*ytre* og *indre* produktivitet
1297. ...innflytelse

1298. ...organer som til stadighet bringer impulser *utenfra*
1299. ...talsmenn
1300. ...totalrammer
1301. ...slik at det blir *klart* at det
1302. ...vurderingen *konsentreres* om spørsmålet
1303. ...*fohandlingsgjensstand* etter Hovedavtalens pkt. 2.3.3.3 a
1304. ...ett år *frem* i tiden
1305. ...vurderinger komme i *utakt* med det som er behovet
1306. ...budsjettet ikke *overskrides*
1307. ...et beløp som nettopp ikke er *bundet* fra år til år
1308. ...*balanse* mellom de kryssende hensyn
1309. ...balanse mellom de *kryssende* hensyn
1310. ...delegeringen kan trekkes *tiltate* (sic)
1311. ...*under* sitt arbeid
1312. ...lagt *vekt* på at
1313. ...den *vekt* høyskolene legger på
1314. ...*åpne* muligheten
1315. ...med *underliggende* fagråd
1316. ...kontaktskapende organ *overfor* myndigheter, organisasjoner og arbeidsliv
1317. ...de *løpende* sakene
1318. ...de mest *sentrale* oppgavene
1319. ...de *seinere* år
1320. ...*trufne* avgjørelser
1321. *Økt* informasjon
1322. ...*vokst* frem nordiske samarbeidstiltak
1323. ...i *løpet* av denne perioden
1324. ...legger *vekt* på
1325. ...de *seneste* årene
1326. ...en *dreining* mot de engelsktalende
1327. Departementet tar *sikte* på
1328. Stadig mer virksomhet i Norge er internasjonalt *orientert*
1329. ...det åpner for nye *strømninger*
1330. ...den *isolasjon* som kan følge av Norges geografiske beliggenhet
1331. ...i årene *fremover*
1332. ...med *sikte* på videreutdanning
1333. ...*grov* fordeling
1334. ...*bakgrunnen* til de ulike studentene
1335. ...komme *inn under* støtteordningen
1336. ...studiene også bør tilrettelegges med *sikte* på utenlandske studenter
1337. ...et gjennomgående trekk
1338. En *gjennomgående* årsak det stadig pekes på
1339. En gjennomgående årsak det stadig *pekes* på
1340. ...ta *sikte* på
1341. ...fornye sine kunnskaper