

Harald Berggreen
Kari Tenfjord

Andrespråkslæring

Ad Notam Gyldendal

© Ad Notam Gyldendal 1999

Omslag ved forlaget

Layout og ombrekning ved forfatterne

Printed in Norway by Centraltrykkeriet AS, Sarpsborg 1999

ISBN 82-417-1134-4

Alle henvendelser om boka kan rettes til:

Ad Notam Gyldendal AS
Postboks 6730 St. Olavs plass
0130 Oslo

adnotam@adnotam.no
e-post www.adnotam.no

Boka utgis i forbindelse med fjernstudiet **PRISME**, Norsk som andrespråk, i regi av **Universitetet i Bergen**. **Nordisk institutt** er faglig ansvarlig, mens studiet er administrert av Senter for etter- og videreutdanning (**SEVU**).

Boka inngår i en serie bøker, med Jon Erik Hagen og Kari Tenfjord som faglig ansvarlige.

Tidligere er utgitt:

Thor Ola Engen/Lars Anders Kulbrandstad: *Tospråklighet og minoritetsundervisning* 1998

Anne Golden: *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråkperspektiv* 1998

Jon Erik Hagen: *Norsk grammatikk for andrespråklærere* 1998

Olaf Husby/Marit Helene Kløve: *Andrespråksfonologi. Teori og metodikk* 1998

Jon Erik Hagen/Kari Tenfjord (red.): *Andrespråksundervisning. Teori og praksis* 1999

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven eller avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

FORORD

Forskning på andrespråklæring er en disiplin i kraftig vekst. Forskningsfeltet er mangfoldig og i hovedsak tilgjengelig via engelskspråklige publikasjoner. Denne boka har som formål å gi studenter, lærere og forskere en introduserende oversikt over kunnskapen om andrespråklæring, formidlet på norsk. Vi har prøvd å legge vekt på beskrivelser av læring av skandinaviske språk og på å bruke norskspråklige eksempler. Siden boka inngår i en serie (Prisme-serien) der det foreligger egne bøker om ordlæring og fonologilæring på andrespråket, har vi følt et særlig ansvar for å dekke undersøkelser omkring andrespråksmorfologi og andrespråkssyntaks. Det har også vært et mål å orientere leserne om norske andrespråklæringsstudier. Visse avgrensninger har vi måttet foreta. For de fleste innlærere representerer utvikling av leseferdighet og skriveferdighet på andrespråket en integrert del av andrespråklæringen. Vi har måttet se vekk fra dette området. Det har heller ikke vært mulig for oss i denne omgang å dekke det som kalles "instruert" andrespråklæring.

Det fins i dag en mengde utmerkete introduksjoner til andrespråksforskning og andrespråklæring. Vi har støttet oss på flere, bl.a. Klein (1986), Viberg (1987), Larsen-Freeman og Long (1991), Gass og Selinker (1994), Sharwood Smith (1994), Towell og Hawkins (1994) og Mitchell og Myles (1998). Ikke minst har Rod Ellis' enorme oversiktsverk *The Study of Second Language Acquisition* (1994) vært svært nyttig. Også den oppdaterte *Handbook of Second Language Acquisition* ved Ritchie og Bhatia (red.) (1996) har vi konsultert ofte.

Boka er delt i fire hoveddeler. I del 1 (kap. 1-3) omtales trekk ved innlærerspråk som det er relativt stor enighet om i fagmiljøet. Vi introduserer grunnleggende fagtermer og gir et faghistorisk oversyn. Del 2 (kap. 4-7) består av innføringer i disipliner som har hatt særlig betydning for utviklingen av nyere synsmåter på andrespråklæring: allmenn lingvistikk (språklige universalier), psykolingvistikk og pragmatikk. I disse kapitlene har vi prøvd å gi introduserende oversikter over disiplinene samtidig som vi framhever

hvordan forskning på andrespråklæring har tilknytning til området. Del 3 (kap. 8–12) tar opp problemstillinger som andrespråksforskningen tradisjonelt har vært særlig opptatt av (utviklingsmønstre, morsmålspåvirkning, variasjon og individuelle faktorer). Kapittel 11 gir en oversikt over forskningen på ett bestemt læringsområde - læring av ordstilling i skandinaviske språk. I Del 4 (kap. 13–16) oppsummeres teoretiske hovedretninger i dagens andrespråksforskning.

Noe om terminologi. En norskspråklig framstilling av et fagfelt som er så dominert av publikasjoner på engelsk, står overfor ordvalgsproblemer. Vi har i det store og hele brukt den etablerte fagterminologien og gitt norske oversettelser der vi synes det har vært naturlig. Boka er utstyrt med et glossar over sentrale termer. For det engelske ordet "learner" har det etter hvert blitt vanlig å benytte *innlærer*. Vi holder oss stort sett til dette ordet, men bruker også *elev*, *språkelev*, *språkinnlærer*, *lærling*, *det språklærende individet* osv.

Vi takker førsteamanuensis Jon Erik Hagen, Universitet i Bergen, for hjelp med oversettelsen av en rekke engelskspråklige sitater i boka. Jon Erik har fulgt arbeidet med boka og gitt oss gode råd og oppmuntring underveis. Likeens vil vi takke forlagets anonyme konsulent som gav en positiv vurdering av en tidligere versjon av manuset, og som kom med kloke råd om forbedringer. Edb-konsulent Diego Valle skal ha stor takk for all hjelp med formatering av bokmanuset. En takk også til Senter for etter- og videreutdanning ved Universitetet i Bergen (SEVU) for støtte til arbeidet med manuset i samband med PRISME-prosjektet. En særlig takk til førsteamanuensis Øystein Helle som leste grundig korrektur på en siste versjon av manuset.

Selv om vi har hatt mange hjelpere, kan ingen av dem lastes for de svakheter og begrensninger boken er beheftet med – dem er vi alene ansvarlige for.

Bergen, 1. desember 1999

Harald Berggreen

Kari Tenfjord

INNHold

Forord	5
Innhold	7

Kapittel 1

Hva er andrespråklæring?	15
Vi vet alle noe om andrespråklæring	15
Førstespråk og andrespråk	16
Andrespråk og fremmedspråk	16
Formell undervisning – naturlig tilegnelse	18
Hva er mellomspråk?	18
Mellomspråk – språklige system	18
Mellomspråksbeskrivelsen – mellomspråk i komparativt perspektiv	19
Mellomspråk – varieteter av målspråket?	20
Språksyn	22
Kompetanse - performanse og kommunikativ kompetanse	23
Læringssyn	25
Individuell variasjon	26
En modell for andrespråklæring	27

Kapittel 2

Generelle trekk ved mellomspråk	29
Et samtaleeksempel	30
Enkle språk	31
Fonologi	32
Morfologi	32
Syntaks	32
Ordforråd	32
Teksten/ dialogen	33
Enkelhet-forenkling	34
Overgangsformer	35

Variasjon.....	38
Utviklingsmønstre i mellomspråk.....	40
Negasjonens utviklingsløype.....	42
Morsmålsparalleller.....	43
Oppsummering	44

Kapittel 3

Faghistorisk utsyn.....	45
De første teoriene	46
Introduksjon	46
Behavioristisk læringsteori - Kontrastiv analyse	47
Kognitiv teori.....	50
Feilanalysen	50
Mellomspråksteorien	54
Fossilisering	57
Oppsummering av mellomspråksteorien	57
Identitetshypotesen.....	58
Nye retninger.....	60
Krashens monitormodell	61
Oppsummering av Monitormodellen.....	62
Klassifisering av teoretiske tilnærminger til ASL	62
Oppsummering av det faghistoriske utsynet.....	64

Kapittel 4

Språklige universalier.....	65
Noen typologiske parametre.....	66
Språklige universalier	68
Absolutte universalier	68
Implikasjonelle universalier	68
Tendensielle universalier	69
Universaliumeksempler	70
Markerthet.....	74
Fonologiske og grammatiske hierarkier	77
Prototyper	80
Forklaringer på språklige universalier	82
Språklige universalier og andrespråklæring.....	83

Kapittel 5

Språklig prosessering	85
Generelle trekk ved språklig prosessering.....	86
Resepsjon.....	87
Tilgjengelig informasjon ved analyse.....	90
Indre ressurser.....	90

A. Generell viten om naturlige språk og verbal kommunikasjon.....	90
B. Spesifikk viten om strukturen i førstespråket	91
C. Spesifikk viten om målspråket	92
D. Alle typer ikke-språklig viten.....	92
E. Hukommelse om det som fram til nå har vært omtalt i samtalen eller monologen (ko-teksten)	93
Ytre ressurser: strukturelle egenskaper ved innputt.....	94
Saliens	95
Frekvens	95
Korrespondanse med parallell informasjon.....	96
Arbeidsminnet og langtidsminnet	96
Noen problemstillinger ved resepsjon.....	98
Innputt og inntak.....	98
Oppmerksomhet	99
Forståelse	102
Det permanente informasjonslageret.....	104
Regelbasert eller eksemplarbasert	104
Analysert og ikke-analysert viten.....	105
Deklarativ og prosedyrell viten	105
Produksjon.....	105
Noen problemstillinger ved produksjon.....	109
Automatisk-kontrollert.....	109
Deklarativ viten og prosedyrell viten	109
Flyt.....	110

Kapittel 6

Strategier.....	113
Læringsstrategier	115
Bruksstragier.....	120
Gagnlige strategier og uheldige strategier?	
Bruksstrategier og læring	126
To ulike syn på bruksstrategier	129
Mulige samband mellom bruksstrategier og læring	130

Kapittel 7

Språklig samhandling.....	135
Historikk	135
Viktige trekk ved samtaler	136
Sosiale relasjoner.....	136
Overordnet ansvar for samtalen.....	137
Turtaking og interaktiv dynamikk.....	137
Kulturelle ulikheter ved samtaler.....	139
Trekk ved innputt til språkinnlæringen	139
Innputts karakteristika ved førstespråklæring.....	140

Innputts karakteristika ved andrespråklæring.....	141
Innfødtes innlærerrettete tale ("Foreigner Talk")	141
Medinnlæreres tale("Interlanguage Talk")	144
Interaksjon.....	145
Interaksjonelle tilpasninger ved førstespråklæring	145
Interaksjonelle tilpasninger ved andrespråklæring	146
Læringseffekten til modifisert innputt og interaksjon	152
Ved førstespråklæring.....	152
Ved andrespråklæring.....	154
Tre hypoteser om forholdet innputt/interaksjon og ASL	159
Innputt-hypotesen.....	159
Interaksjonshypotesen.....	161
Ytringshypotesen	162
Innputt og spørsmålet om evidens.....	163
Positiv evidens	164
Negativ evidens	166
Indirekte negativ evidens.....	167
Innputt og interaksjon i ulike teoretiske retninger	167

Kapittel 8

Utviklingsmønstre i mellomspåk.....	169
Utviklingsnivåer.....	169
Startpunktet	170
En stille (taus) periode	172
Begynnervarieteten.....	173
Basisvarieteten.....	177
Sluttnivå	178
Spørsmålet om stagnasjon og fossilisering	179
Utvikling utover basisvarieteten.....	182
Utviklingsmønstre: rekkefølger og læringsløyper.....	184
Utviklingstrekk ved syntakslæring.....	184
Negasjon.....	185
Negasjon – en gang til.....	186
Ordstillingsstudier.....	188
Læring av relativsetninger	189
Læring av relativsetninger – en gang til.....	193
Variasjonelle trekk.....	195
Problemområder	196
Første problemstilling: Andrespråklæring er lik førstespråklæring.....	197
Andre problemstilling: Hvilke enkeltfaktorer har betydning ?	199
Tredje problemstilling: endringsmekanismer	200

Kapittel 9

Tverrspråklig innflytelse.....	201
Om språksammenlikning.....	201
Definisjoner	204
Problemstillinger.....	206
Noen nivåeksempler på morsmålsparalleller.....	206
Fonologi/ fonetikk.....	206
Morfologi.....	207
Syntaks.....	208
Leksikalsk nivå.....	208
Diskursnivå.....	209
Allment om nivåer og tverrspråklig innflytelse	210
Typer av førstespråksinnflytelse	211
Ulike førstespråk gir ulike utgangspunkt for	211
andrespråkslæring.....	211
Førstespråket kan påvirke læringstempo.....	212
Endret læringsløype	213
Feil	213
Overproduksjon (favorisering)	214
Underproduksjon og unngåing.....	214
Forståelse og ikke-forståelse.....	216
Varsomhet i fortolkningen av førstespråksinnflytelse.....	217
Begrensninger på førstespråksinnflytelse	218
Samspill mellom utviklingstrekk og førstespråksinnflytelse	219
Språklige begrensninger på førstespråksinnflytelse 1.....	221
Markerthetsforhold.....	221
Språklige begrensninger på førstespråksinnflytelse 2.....	223
Prototypiskhet og overføringer.....	223
Typologisk distanse	225
Oppsummerende betraktninger.....	225

Kapittel 10

Variasjonsproblemet.....	229
Variasjon ved bruk av morsmålet	229
Variasjon i mellomspråk: noen teksteksempler	230
Variasjonstyper ved andrespråkslæring.....	232
Systematisk eller fri variasjon	232
Systematisk variasjon 1: Variasjon etter lingvistisk kontekst.....	233
Systematisk variasjon 2:	239
Variasjon etter psykolingvistisk kontekst	239
Systematisk variasjon 3: Variasjon etter sosial og situasjonell kontekst.....	241

Variasjon etter oppgave:	
Aktivering av mange typer kontekster	245
Synkron og diakron variasjon	251
Fri variasjon	255
En taksonomi for mellomspråksvariasjon	258
S1- og S2-variasjon: samme fenomener?	259
Variasjon som metodisk og teoretisk problem	260
Oppsummering	262

Kapittel 11

V2-fenomenet i skandinavisk	263
Bakgrunn	263
Nistov (1991)	265
Hagen (1992, 1995, 1996)	268
Brautaset (1996)	269
Moe (1997)	271
Oppsummering	272
Svenske og danske studier	273

Kapittel 12

Individuelle faktorer	279
Alder	279
"Older is faster"	280
"Younger is better"	280
Alder og læringsløypene	282
Problemstillinger	282
Motivasjon	284
Integrativ og instrumentell motivasjon	286
Vurdering	288
Oppsummering	289

Kapittel 13

Kognitive ASL-teorier	291
Et eksempel på en kognitiv ASL-teori: Pienemanns prosessabilitetsteori	291
En kognitiv språklæringsmodell	294
Sammenlikning	295
Kritiske regler	296
Hypotesedannelse	297
Slobins operasjonsprinsipper	297
Andersens operasjonsprinsipper for andrespråklæring	298
Integrasjon	299
Utprøving og tilbakemeldinger	300

Noen problemstillinger ved en kognitiv utlegning av andrespråklæring.....	302
Læring som automatisering.....	302
Læring som restrukturering.....	303
Implisitt læring.....	304
Bevissthet.....	306
Vurdering.....	308

Kapittel 14

UG-baserte tilnærminger til ASL.....	311
Det logiske problemet i språklæring.....	312
Prinsipper og parametre.....	313
Salomonsens og Toledos studier.....	312
Pro-drop-parameteren.....	314
Spørsmålet om "utløser".....	315
Ulike syn på UGs rolle i ASL.....	319
Vurdering.....	320

Kapittel 15

Funksjonalistisk tilnærming til ASL.....	323
Funksjonell lingvistikk hva er det?.....	323
Givóns funksjonelle teori.....	325
Andrespråklæring som prosess.....	327
Utvikling fra en pragmatisk til en grammatisk modus.....	327
Den pragmatiske modusen.....	327
Grammatikalisering.....	328
Satos studie.....	329
Tenfjords studie.....	330
European Science Foundation (ESF)-prosjektet.....	332
Vurdering.....	334

Kapittel 16

Sosiale teorier om ASL.....	337
Schumanns akkultureringsmodell.....	338
Vurdering av Schumanns sosialpsykologiske modell.....	342
Wong Fillmores sosiokognitive modell.....	345
Wong Fillmore 1976.....	345
Wong Fillmore 1983.....	350
En modell for barns andrespråklæring.....	353
Vurdering av Wong Fillmores sosiokognitive modell.....	356
Sosiokulturell teori.....	356
Formidling.....	357

Stillasbygging og læring i utviklingssonen	358
Sosiokulturell teori i ASF	360
Privat tale og selvregulering ved andrespråklæring	360
Stillasbygging og andrespråklæring i utviklingssonen	362
Vurdering av sosiokulturelt inspirert andrespråksforskning	367
Glossar	369
Bibliografi	379
Register	407

KAPITTEL 1

HVA ER ANDRESPRÅKSLÆRING?

Forskning på andrespråklæring (ASL) er en ny vitenskapelig disiplin. Disiplinen har vokst fram i løpet av de siste tiårene, noe som må settes i samband med samfunnsmessige endringer. Det har aldri før vært så stor bevegelse mellom land og kontinenter som i dag – bevegelser i form av menneskers forflytninger (turisme, migrasjon, handel) og i form av informasjonsutveksling. Dermed har behovet for å beherske flere språk økt drastisk for millioner av mennesker. I Norge begynte innvandringen for alvor tidlig på 70-tallet, og i dag tilhører ca. 5,5% av befolkningen språklige minoriteter. Ca. 140 ulike språk er representert ved brukere i Norge (se Engen og Kulbrandstad 1998). I tillegg til de språklæringsbehov som folkegruppers bevegelse på tvers av nasjoner og språkgrenser skaper, kommer behovet for å beherske flere språk i internasjonalt samarbeid og i global handel.

Foreløpig og innledningsvis kan vi si at andrespråklæring er det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet eller førstespråket. ASL-studier har som målsetning å skaffe fram innsikt og forståelse nettopp for den prosessen det er å lære et nytt språk. I dette første kapitlet skal vi gi en kortfattet oversikt over andrespråklæringsfeltet og en førsteomtale av noen sentrale fagord.

VI VET ALLE NOE OM ANDRESPRÅKSLÆRING

Stort sett har vi alle vært i den situasjonen at vi har lært et nytt språk, og ingen av oss som leser denne boka, kan ha unngått å møte mennesker som er i ferd med å lære norsk som et andrespråk. Fra disse språklærings erfaringene vet vi f.eks. at det er stor individuell variasjon i språkferdighetene som oppnås når norske klasser lærer engelsk, tysk eller fransk, og likeledes når flyktninger, innvandrere og utenlandske studenter lærer norsk i Norge. Enkelte norsk-innlærere kan vi ha problemer å kommunisere med fordi norsken deres i liten grad er i samsvar med "vanlig" norsk, mens atter andre høres ut som innfødte. Disse erfaringene gjør altså at vi faktisk vet en god del om ett av de sentrale forskningsobjektene innenfor ASL¹, nemlig språkinnlærerens språklige produksjon, og dermed om det temaet vi skal belyse i de følgende kapitler.

¹ Vi bruker ASL som forkortelse for 'andrespråklæring' og ASF for 'andrespråksforskning'.

I tillegg har vi alle sammen ideer og tanker om forhold som kan påvirke læringsprosessen, eller med andre ord, om hvilke forhold det er som gjør at man i større eller mindre grad lykkes når man lærer et nytt språk. Det gikk kanskje greit å lære engelsk på skolen fordi vi hadde dyktige lærere og gode lærebøker? Kanskje hjalp det på at vi hadde tilgang på engelskspråklige filmer og TV-programmer og visse muligheter til å praktisere engelsk i naturlige kommunikasjonssituasjoner utenfor klasserommet? Motivasjonen for å skaffe seg engelskkunnskaper gav seg trolig av seg selv – engelskkunnskaper åpnet for den internasjonale ungdomskulturen og krevdes for å gå videre i utdanningssystemet. Det var nok verre for dem som forsøkte å lære japansk i videregående skole! Japansk – et helt ubeslektet språk med et fremmedartet skriftsystem.

FØRSTESPRÅK OG ANDRESPRÅK

Vi sa innledningsvis at andrespråklæring er det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet eller førstespråket. Ved første øyekast later termen til å være selvforklarende, men en utdypende forklaring trengs allerede her. "Andre-" betyr i denne sammenhengen andre, tredje, fjerde etc. lærte språk, dvs. alle språk som blir lært etter førstespråket. Denne spesifikasjonen gjør det så nødvendig å utdype hva "etter" innebærer. Det er blitt vanlig i forskningslitteraturen å sette et skille ved treårsalder (McLaughlin 1984:101). Da kan en rekne med at førstespråket er etablert i sine strukturelle hovedtrekk. Tospråklighet før treårsalder kommer derved under kategorien førstespråklæring. Motivasjonen for å utforme definisjonene på denne måten kommer fra antakelser om at læring av to språk fra fødselen av minner mest om ordinær morsmåls læring, mens læring av språk nummer to etter treårsalder skiller seg fra morsmåls læring på bestemte måter (Viberg 1987).

ANDRESPRÅK OG FREMMEDSPRÅK

I Norden har det vært tradisjon for å skille mellom andrespråklæring og fremmedspråklæring (men se Viberg 1987:9). Det er forskjellig læringskontekst som er det egentlige grunnlaget for dette skillet. Lærer man et språk som fremmedspråk, lærer man det helst via formell undervisning og i klasserommet først og fremst. Språket blir ikke brukt til kommunikasjon når man kommer ut av klasserommet, da rår morsmålet grunnen. Lærer man et språk som andrespråk, kan det skje både i klasserommet og via naturlig kommunikasjon utenfor klasserommet. Andrespråket er i dette tilfellet det språket som er i allmenn bruk som dagligspråk i miljøet hvor språkinnlæreren lærer språket (Engen og Kulbrandstad 1998: 24), og det er derfor et språk man har umiddelbart behov for å bruke også utenfor klasserommet. Slik kan vi si at læringskonteksten er forskjellig for fremmedspråklæring og andrespråklæring.

Denne skilnaden drar imidlertid med seg en rekke andre forhold som gjør de to typene språklæring nokså ulike (se Ringbom 1987 for en oversikt). Ved fremmedspråklæring er det typisk slik at innlæreren bruker nokså avgrenset tid til språklæringen, kanskje bare de skoletimene som språkfaget disponerer og noe tid til forberedelsen av disse. Andrespråksinnlæreren derimot, kan bli eksponert overfor det nye språket store deler av døgnet, om hun ønsker det. Fremmedspråksinnlæreren møter det nye språket i form av utvalgte og tilrettelagte tekster og blir gradvis innviet i komplekse språklige fenomener. Andrespråksinnlæreren står i den motsatte situasjonen. Hun omgis med språkeksempler som varierer voldsomt i vanskegrad og form, og som bare delvis er tilpasset læringsformål. I stor grad må andrespråksinnlæreren oppdage det nye språket uten veiledning. I klasserom baseres kommunikasjonen i stor utstrekning på det skrevne ordet. Det gjør muntlige ferdigheter mindre sentrale ved fremmedspråklæring. Andrespråksinnlæreren situasjon er en annen. Hun trenger å forstå spontan tale fra første stund og må ganske fort klare å gjøre seg noenlunde forstått selv. Hun har med andre ord et genuint behov for å kunne kommunisere muntlig. Forskjellene i læringskontekst har også konsekvenser for individuelle aspekter ved språklæringen. Typiske fremmedspråklæringssituasjoner i skolen stiller krav til den enkeltes tålmodighet, flid, innordningsevne og generelle læringssevne (minne, intellektuell kapasitet osv.), mens læringsssituasjoner som stiller en ansikt til ansikt med målspråksbrukere, godt kan tenkes å aktivisere andre talenter ved individet. Sist men ikke minst stiller de ulike læringskontekstene ulike krav til språklige ferdigheter. Mens fremmedspråksinnlæreren ofte kan klare seg med passiv forståelse og lite automatiserte ferdigheter, må andrespråksinnlæreren kunne hente fram kunnskapene sine raskt, omstille seg til stadig nye situasjoner og produsere språk selv i mye større grad. Alt i alt blir dette til betydelige skilnader mellom de to formene for språklæring.

I praksis kan det likevel være vanskelig å sette et klart skille mellom andrespråklæring og fremmedspråklæring. Det er tale om et gradsspørsmål. I dag er situasjonen den i mange ikke-engelskspråklige, vestlige land at å lære seg engelsk mer og mer likner på en andrespråklæringssituasjon, fordi man i så stor grad møter engelsk også utenfor klasserommene.

I internasjonal litteratur brukes "andrespråk" i den vide betydningen: om både andrespråklæring (i målspråksmiljøet) og fremmedspråklæring (Ellis 1997; Sharwood Smith 1994; men se også Gass og Selinker 1994). Vi skal følge denne begrepsbruken. Dersom ikke noe annet er spesifisert, regner vi andrespråklæring som det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet etter at morsmålet er etablert, uavhengig av læringskonteksten for det nye språket. Stundom kommer vi imidlertid til å opplyse om at bestemte studier gjelder fremmedspråklæring, dersom det er interessant ut fra sammenhengen.

FORMELL UNDERVISNING – NATURLIG TILEGNELSE

Et andrespråk kan læres uten formell undervisning – bare ved å oppholde seg i og prøve å kommunisere i målspråkmiljøet. Undervisning eller studier er imidlertid en forutsetning for fremmedspråklæring, i det du prøver å lære et språk som ikke er dagligspråket i det samfunnet du befinner deg. Lærer du et andrespråk uten undervisning, snakker vi gjerne om å tilegne seg et andrespråk naturlig, dvs. ved at man bruker det som kommunikasjonsmiddel. Denne dimensjonen utgjør et fellestrekk ved andrespråklæring (i snever forstand!) og førstespråklæring.

HVA ER MELLOMSPRÅK?

En stadig akkumulering av kunnskap basert på forskning på og data om andrespråksinnlæreres språkbruk gjør at vi med stor grad av enighet kan beskrive noen generelle trekk ved innlærernes språk. Dette gjelder både muntlig og skriftlig, og i første rekke relativt tidlige stadier i språklæringen. Vi har også grunnlag for å beskrive trekk ved selve utviklingen som synes å være felles for mange innlærere. En fagterm for språket til andrespråksinnlæreren er "mellomspråk". Termen refererer til a) "den systematiske språklige atferden til en innlærer av et språk nummer to" (Sharwood Smith 1994:7) eller b) innlæreren systematiske språklige viten om språk nummer to (Selinker 1972). Betydning a) dreier seg om observerbar språkbruk, mens b) dreier seg om en mental størrelse – den "indre" grammatikken som innlæreren har konstruert for andrespråket. Når 'mellomspråk' blir brukt om den mentale størrelsen, kan det enten gjelde for et bestemt tidspunkt eller for en periode. Dersom vi har bruk for å presisere om vi taler om mellomspråk i betydning a) eller b), vil vi gjøre det ved tillegg til termen. "Mellomspråkstekster" og "mellomspråksytringer" anvendes om språkbruk, og "mellomspråkssystemet" og "mellomspråksgrammatikken" anvendes om den mentale størrelsen (dvs. kompetansen, se under).

Mellomspråk – språklige system

Det faktum at vi er i stand til å lage beskrivelser av mellomspråk, forutsetter naturligvis en del teoretiske antakelser, bl.a. at mellomspråk har fellestrekk med andre menneskelige språk. Helt sentral er antakelsen som Adjemian formulerte i 1976:

Til grunn for mellomspråkhypotesen ligger den underforståtte antakelse at mellomspråk er språkssystemer på samme måte som naturlige språk er det....

Det at mellomspråk er språklige system på samme måte som naturlige språk, betyr at de som kodesystem må kunne beskrives med det samme begreps-

apparatet som benyttes i beskrivelsen av naturlige språk. Vi kan f.eks. snakke om ordforrådet i mellomspråket, og si at det grammatiske systemet (i mellomspråket) kan ha \pm bøyning, \pm subjekt osv. Det betyr altså at mellomspråk kan ses og beskrives som *egne* språkssystem med en intern logikk der elementer står i bestemte forhold til hverandre, forutsetter hverandre og danner mønstre: Mellomspråk er med andre ord regelbaserte. Det betyr videre at generelle utsagn om språklige universalier også vil gjelde for mellomspråk. Dersom alle naturlige språk har lydssystem med stavelser, vokaler og konsonanter, så vil mellomspråk ha slike lydssystem også.

Mellomspråksbeskrivelsen – mellomspråk i komparativt perspektiv

Selv om vi betrakter mellomspråk som selvstendige språkssystem, så har de svært mye felles med målspråket (det språket som læres). De kan jo brukes som kommunikasjonsredskap i en målspråkssituasjon, og spør du en utlending som går på norskkurs, hvilket språk han snakker i klassen, vil svaret trolig bli: "Jeg snakker norsk". Hennes/hans "norsk" vil kunne brukes som kommunikasjonsmiddel med andre norsktalende, om enn på et begrenset antall livsområder, hans "norsk" vil derimot ikke kunne brukes som kommunikasjonsmiddel i en tyrkiskspråklig situasjon. Kanskje nettopp fordi mellomspråket likner målspråket, og at det utvikler seg i retning av dette, blir målspråksnormen gjerne brukt som grunnlag for beskrivelse av mellomspråk på ulike stadier. Dermed kan man lett havne i den situasjonen at man beskriver mellomspråk som feilaktige, avvikende eller ufullstendige, f.eks. kan man komme til å si om et mellomspråk med norsk som målspråk at det *mangler tempus*.

Likheten mellom mellomspråkets og målspråkets inventar medfører også en fare for å drive med *translatørgrammatikk*, dvs. at vi uten videre antar at formelt samsvar mellom målspråk og mellomspråk også betyr at det er innholdsmessig samsvar. Men selv om vi må anta at mellomspråket vil "likne på" målspråket, kan vi ikke uten videre etablere samsvar mellom en språklig form og det innholdet formen har i henholdsvis målspråk og mellomspråk. Nettopp observasjoner av manglende samsvar er faktisk avgjørende for ideen å betrakte mellomspråk som *egne språkssystem*, altså språkssystem som er forskjellige både fra morsmål og målspråk.

Når vi beskriver norsk (f.eks.), kan vi gjøre det ved bl.a. å formulere grammatiske regler. I regler om ordstillingen er det bl.a. viktig å få fram at det finitte verbalet alltid står på andre plass i setningen. Videre ser vi at setningsadverbialet står etter det finitte verbet i en helsetning og foran i en leddsetning osv. Morfologiske regler er bl.a. at verbet har tempusbøyning, og at substantivet bøyes i tall og bestemthet. Det er fullt ut mulig, og det er en lang tradisjon for det, å beskrive norsk eller å skrive en norsk grammatikk uten å henwise til andre språk i det hele tatt.

Mellomspråk derimot blir gjerne beskrevet i et sammenlignende perspektiv, til tross for deres antatte status som egne språkssystem, enten ved at mellomspråket viser morsmålssamsvar (jf. transfer og kontrastiv analyse kap. 3), eller at det er avvikende eller feil i forhold til målspråket (jf. feilanalysen kap. 3). Carl James har i en artikkel (1990) omtalt ulike komparative perspektiv i ASF slik:

Sammenlikning av morsmålet og målspråket er kjent som kontrastiv analyse (KA), ...sammenlikning av mellomspråket med målspråket er feilanalyse (FA), sammenlikning av morsmålet med mellomspråket med sikte på å finne spor av morsmålet i mellomspråket kalles transfer-analyse (TA). (1990: 205)

Men selv om vi benytter komparative perspektiv i beskrivelsen av mellomspråk, har oppfatningen at mellomspråk er egne språkssystem viktige konsekvenser - teoretisk og praktisk. Da skal det være mulig å beskrive mellomspråk med de samme lingvistiske metodene og forklare mellomspråkskarakteristika med de samme lingvistiske teoriene som blir brukt til å beskrive og forklare forhold i 'ordinære' språk. Dessuten forutsetter en slik oppfatning at det er nødvendig for forskere (og lærere) å ta totaliteten i innlærernes språklige produksjon i betraktning for å avdekke hva de kan. En kan altså ikke bare vurdere de deler av mellomspråket som måtte avvike fra målspråksnormen (jf. feilanalysen) eller enda snevrere: de delene av avviket fra målspråksnormen som eventuelt skyldes førstespråket (jf. KA).

Faghistorisk har vi sett en bevegelse fra å oppfatte språkinnlærerens ytringer som mer eller mindre forvanskede eller feilaktige utgaver av målspråket, et snevert, partielt og negativt syn på mellomspråket, til en mer helhetlig oppfatning der mellomspråk ses på som skapte, ut fra språkinnlærerens egne ressurser og ressurser som er tilført fra omgivelsene - et langt mer positivt syn på mellomspråket (Svindland 1986).

Mellomspråk – varieteter av målspråket?

Dersom man skal omtale norskspråklærernes mellomspråk som en slags norsk, spør det om vi har språklige begrep som kan omfatte slike språk. Vi har slått fast at mellomspråk er kodesystem, og at de fungerer som kommunikasjonsmiddel i en norskspråklig situasjon. En mulighet er å se mellomspråk på linje med det som omfattes av det sosiolingvistiske begrepet **varietet**. I sosiolingvistikken er varietet omtalt som et **alternativt** helhetlig språklig system innenfor det vi mer generelt kaller et språk. Eksempler på varieteter innenfor norsk er geografiske varieteter ("geolekter") og sosiale varieteter ("sosiolekter"). Varietet er da synonymt med dialekt (Sandøy 1993). Slike varieteter er kollektive, overindividuelle størrelser, i det de utgjør konvensjoner delt av menneskene i en lokal eller regional gruppe. Dersom en enkeltperson har en rekke språkdrag som et individuelt særpreg, uten at de deles av flere, taler en om en idiolekt.

Dialekter og idiolekter etableres ved å vise til en rekke **variabler**. Variabler gjelder en (eller flere) språklige enkeltkategori(er) på ulike språklige nivåer, slik at f.eks. <ryss>, <glunt> og <gutt> er realiseringer (**varianter**) av en leksikalsk variabel, <guttA> og <guttENE>, <jentUN> og <jentENE> er varianter av en morfologisk variabel (pluralis, bunden form) og "tjukk l" og "tynn l" er fonologiske varianter. Vi skal se i gjennomgangen av generelle trekk ved mellomspråk at det er mulig å beskrive slike språk ved et sett sam- hørende varianter av språklige variabler. F.eks. er det slik at fravær av gram- matisk markering for numerus hører sammen med fravær av grammatisk markering av temporalitet, disse trekkene hører videre sammen med ledd- stillingen [SVO] eller alternativt [XSV0] og preverbal negasjon. I prinsippet skal altså et mellomspråk på ethvert tidspunkt kunne beskrives ved bl.a. slike sett av sam- hørende varianter av visse språklige variabler. Det gjør det rimelig å omtale mellomspråk som varieteter, selv om mellomspråk neppe har vært i tankene til dem som først myntet og etablerte varietetsbegrepet². Mellomspråk er imidlertid ikke gruppespråk, de er unike for hver innlærer. Slik sett har de karakter av idiolekter. Dette aspektet ved mellomspråk lå til grunn for Corders gamle omtale av mellomspråk som "idiosynkratiske dialekter".

Fører vi norskinnlærernes mellomspråk opp som varieteter av mål- språket norsk, kan vi operere med følgende inndeling av norsk: geografiske varieteter, sosiale varieteter og innlærervarieteter. Innlærervarietetene deles i to: barnespråk (førstespråklæringsvarieteter av norsk) og mellomspråk (andrespråklæringsvarieteter av norsk). Mens det er sosiale forhold som fører til framveksten av geografiske og sosiale varieteter, er kognitive forhold avgjørende for innlærervarietetene.

Varietet er ikke et nytt begrep i ASF, men det har gjerne blitt brukt for å karakterisere utviklingssteg i mellomspråk. En har talt om nybegynner- mellomspråk, mellomspråket til viderekomne innlærere osv. Varietetet i dette perspektivet kan etableres på et internt grunnlag, på en sammenlikning av mellomspråkssystem hos nybegynnere, viderekomne eller avanserte inn- lærere. F.eks. omtaler Dietrich, Klein og Noyau (1995) de definerte ut- viklingstadiene "Pre-Basic Variety" og "Basic Variety" som interne varieteter.

En kan endelig operere med mellomspråk som varieteter i en tredje forstand. Gitt at mellomspråkssystem hos innlærere inneholder fellestrekk basert på et felles morsmål, kan de grupperes sammen. Det gir mening å snakke om det norske mellomspråket til innlærere med vietnamesiskspråklig, somaliskspråklig, engelskspråklig (osv.) bakgrunn. Felles opphavsspråk gir muligheter for mellomspråk med fellestrekk. Dette er et relativt godt utforsket område i ASF, og stod sentralt i såkalte kontrastive analyser (se det fag- historiske kapitlet). Kapitlet "Tverrspråklig innflytelse" tar opp dette emnet i full bredde.

Når vi foreslår å beskrive mellomspråk bl.a. som varieteter av et gitt målspråk, sier ikke det noe nytt om hva mellomspråk *egentlig* er. Vi under-

² Geirr Wiggen, personlig kommunikasjon.

streker fortsatt den autonome status språket har ("mellomspråk"). Likevel vil det for en rekke praktiske formål være hensiktsmessig å betrakte innlærerverisjonene av f.eks. norsk som former for norsk. En slik begrepsbruk sammenfaller også, som sagt, med språkbruken i dagligtalen.

SPRÅKSYN

Når vi snakker om språk i lingvistisk forstand, er det ikke opplagt hva vi snakker om. Tilhengere av ulike retninger innenfor lingvistikken vil snakke om språk på ulike måter, og de vil ha ulike oppfatninger av hva språk egentlig er. At språk er et komplekst kommunikasjonssystem som har en form for hierarkisk oppbygning, er det utbredt enighet om, og det er også tradisjon for å snakke om flere språklige nivåer: fonologi, morfologi, syntaks, ordforråd og tekstnivå, eller vi kan snakke om grammatikk, semantikk og pragmatikk.

Men selv om språk kan omtales og beskrives med utgangspunkt i disse nivåene, er det på ingen måte innlysende hvordan de ulike nivåene står i forhold til hverandre, om det utgjør separate nivåer eller eventuelt om de er integrert. Chomsky argumenterte tidlig for at "grammar is autonomous and independent of meaning" (1957:17), mens grammatikere i tradisjonen fra den britiske lingvisten Firth hevder at "there is no boundary between lexis and grammar: lexis and grammar are interdependent" (Stubbs 1996:36). ASF må ta slike fundamentalt ulike posisjoner som et utgangspunkt. En må rekne med som en mulighet at språklige nivåer utgjør separate enheter, og at det er også er teoretisk mulig at de kan være gjenstand for ulike måter å bli lært på. ASF har også gitt forrang til bestemte språklige nivåer, i den forstand at de er blitt sett på som svært sentrale ved andrespråkslæring. Forskning på syntaks-, fonologi- og morfologilæring har stått sentralt fram til nå. De fleste teoretiske retninger prøver f.eks. å redegjøre for data fra syntakslæring, mens studier av ordlæring og studier av andrespråkspragmatikk er nyere forskningsområder i ASF. Dette bærer denne innføringsboka preg av.

At grammatikk er et autonomt system i en mer spesifikk betydning enn det vi nå har nevnt, kommer til uttrykk i det synet som Chomsky og hans tilhengere representerer. Denne retningen ser på grammatikk som et separat mentalt system i den menneskelige hjerne som inneholder regler og prinsipper for strukturering av menneskelige språk. Den ser på hjernen som en samling moduler, der modulene er spesialisert på å håndtere bestemte former for informasjon. Chomsky-retningen postulerer en **språkmodul** fordi a) språk oppfattes å være et så komplekst fenomen at det ikke kan læres ved å bli eksponert overfor språkbruk alene, og b) språk er for spesifikke av natur til å være lærbare ved hjelp av vår generelle kognitive utrustning. Et motsatt syn ser på hjernen som en fleksibel, helhetlig organisme med ett generelt sett prosedyrer for informasjonshåndtering, enten det gjelder læring, lagring, gjenfinning av data om sykling eller språk (Mitchell og Myles 1998:8).

Også på en tredje måte må ASF ta stilling til språksyn. Det er en utbredt oppfatning i forskningsmiljøet at andrespråksforskningens sentrale forsk-

ningsobjekt ikke gjelder den faktiske språkbruken til innlærerne (ytringene, tekstene), men det mentale systemet (hos innlærerne) som ligger til grunn for den språklige atferden:

Domenet for teorier om andrespråklæring er ikke andrespråksbrukeres atferd, men snarere det mentale systemet som ligger til grunn for denne atferden. (Gregg 1996:53)

Mot dette innvender en rekke forskere (f.eks. Givón) at man ikke kan oppnå forståelse av grammatikk uten å se grammatiske strukturer/regler i lys av den funksjon de har i kommunikasjon. De to retningene - den ene som ser grammatikken som en mental størrelse, den andre som ser grammatikken i en sosial kontekst - vil da også måtte være opptatt av ulike studieobjekt, henholdsvis den mentale grammatikken og språk i bruk.

Kompetanse - performanse og kommunikativ kompetanse

Uavhengig av teoretisk tilknytning skiller de fleste språkforskere mellom språklig kompetanse og språkbruk (jf. sitat fra Gregg over). En engelskspråklig fagterm for språkbruk er 'performanse'.

I allmennspråket refererer kompetansebegrepet til dyktighet, evne, "hva en kan". I språkvitenskapen står 'kompetanse' som oftest for språkbrukerens (ubevisste) viten om språket sitt, og 'performanse' for utøvelsen av kunnskapen, dvs. den faktiske bruken i konkrete situasjoner (Chomsky 1965). Men går vi nærmere inn på hva den enkelte mener med "hva en kan" eller "hva en vet", ser vi snart at **kompetanse** blir oppfattet på svært ulike måter.

Språkkompetanse kan på den ene siden oppfattes som det å ha kunnskaper og ferdigheter innen et språk i vid forstand. Da blir kompetansen oppfattet som den samlede viten vi utnytter når vi kommuniserer, og vår evne til å aktivisere denne kunnskapen. Denne samlede vitenen gjenspeiler seg i språkbruk. Og språkbruken røper at vi ikke bare er grammatisk kompetente (vi former korrekte setninger), vi har også tekstkompetanse (vi kan forme tekster slik at de henger sammen og gir fullstendig mening), og vi har pragmatisk og sosiolingvistisk kompetanse (vi forstår hvilken relevans ytringer har for partene som kommuniserer, og vi kan vurdere hva situasjonen krever av høflighet og takt). Et slikt utvidet, allment kompetansebegrep forbindes gjerne med uttrykket **kommunikativ kompetanse**.

Men det er mulig å argumentere for et mer avgrenset kompetansebegrep. Chomsky er f.eks. av den bestemte oppfatning at faktisk forekommende kommunikasjon er en kompleks prosess som styres av en rekke faktorer, ikke minst tilfeldige og utenomspråklige, som grad av oppmerksomhet, distraksjon, kunnskap om verden og tanker om verden etc. Men den sentrale faktor er likevel det som defineres som implisitt kunnskap om morsmålets grammatiske og fonologiske struktur, og det er bare denne rent grammatiske kunn-

skap han bruker begrepet kompetanse om (jf. Chomsky 1965:3–4). Kompetanse blir da synonymt med **grammatisk kompetanse**, og det er denne kompetansen språkforskeren har til oppgave å modellere i grammatiske teorier. For det andre har Chomsky vært omhyggelig med å understreke at kompetanse bare er viten, den omfatter ikke evnen til å bruke viten (ferdigheter).

Men siden all evidens vi har om grammatisk viten kommer fra data fra språklig aktivitet, må forskerne i betydelig grad ty til idealiseringer. Studieobjektet er ikke direkte observerbart, og språkbruken er i beste fall en ufullkommen "avskygning" av kompetansen. Ikke bare må en se vekk fra typiske språkbruksfenomener (som avbrudd, nølinger, taleglipp osv.), en må også sanere alle former for variasjon (f.eks. vakling mellom former) i den enkeltes språkbruk og ulikheter i språkbruk mellom individer. Sist men ikke minst må en ta stilling til i hvilken grad pragmatiske forhold skal relateres til språkbeskrivelsen. Idealiseringer er nødvendige, men summen av dem kan bli så stor at ordinær språkbruk blir relativt uinteressant som studieobjekt. I Chomskys forskningsperspektiv er performansen faktisk av liten interesse, ifølge ham er den "fairly degenerate in quality":

Lingvistisk teori dreier seg primært om den idealiserte taler/lytter i et fullstendig homogent språksamfunn, som kan språket til fullkommenhet og er upåvirket av forhold som er uten relevans for grammatikken, slik som minnebegrensninger, distraksjoner, endring av oppmerksomhets- og interessefokus og feil (tilfeldige eller systematiske) i den faktiske bruken av språket (Chomsky 1965:31).

Reaksjoner mot det chomskyanske kompetansebegrepet ble i første rekke uttrykt fra sosio- og etnolingvistisk hold, bl.a. fra Dell Hymes. Han reagerte på det han kalte et "Garden of Eden view" hos chomskyanerne, et perspektiv som han mente hadde store begrensninger for en lingvist. For Hymes var det nemlig ikke av interesse å studere idealisert språklig kompetanse, hans interesse var rettet mot språkbruk i sin sosiokulturelle kontekst:

[...] faktum [er] at det normale barn tilegner seg kunnskap om setninger, ikke bare som grammatiske størrelser, men også som hensiktsmessige [appropriate]. Han eller hun tilegner seg kunnskap både om når man skal snakke, når man ikke skal, og om hva man kan snakke med hvem om, og på hvilken måte. (Hymes 1972:277)

Dell Hymes var interessert i den kompetansen som lå til grunn for språkbruk, og ikke bare den grammatiske kompetansen, men også den kompetansen som lå til grunn for de valg en språkbruker gjør i en kommunikasjonssituasjon. Han introduserte derfor det alternative kompetansebegrepet, kommunikativ kompetanse. Det omfatter både grammatisk kompetanse (evnen til å forme og tolke setninger) og pragmatisk kompetanse (evnen til å uttrykke seg slik at man oppnår den ønskede kommunikative effekten).

Ulike syn på hva slags kompetanse som skal være i forskerens fokus, fører til bruk av ulike data. Retter du fokus mot språkbrukerens grammatiske kompetanse i chomskyansk forstand, er språkbrukerens intuisjoner om grammatisk korrekthet gode data. Er det derimot den generelle kommunikative kompetansen som ligger til grunn for språkbrukerens faktiske utførelse av språklige handlinger en vil studere, er språk i bruk eller performansedata gode data. Ulike syn på hva som er lingvistikkens studieobjekt, og dermed på hva som er gode og holdbare data, speiler seg også i andrespråkforskningen, naturlig nok.

Også **performansebegrepet** kan det være nyttig å presisere. Det er lingvistikkens fagord for 'språkbruk'. Hos Chomsky dekker begrepet både utføringsaspektet (prosessering av språklig data i form av forståelse eller produksjon) og resultatene av utføringen (ytringer, tekster). Lyons (1996) har foreslått en tredeling **kompetanse-performanse-tekst** som vi finner klargjørende. Performanse blir da brukt om prosesser ved språkbruk, og tekst om produktene. Vi vil prøve å holde oss til en slik avgrensning av performansebegrepet. Kompetansebegrepet, derimot, kommer vi til å bruke snart i chomskyansk forstand, snart i videre betydning.

LÆRINGSSYN

Diskusjoner om andrespråklæring har helt siden fagfeltet oppstod (se det faghistoriske oversynet i kap. 3) vært influert av tilsvarende debatter omkring menneskelig læring generelt. Et gjennomgangstema har vært striden om medfødte anlegg kontra erfaringsbasert læring. Hvor mye av et individs læring beror på vår genetiske utrustning som art, og hvor mye av læringen og hvilke aspekter ved læringen skyldes sosiale og kulturelle erfaringer som oppveksten påfører oss?

Den mest kjente striden om en slik problemstilling på språklæringens område foregikk på 1950-tallet mellom psykologen B.F. Skinner og språkforskeren N. Chomsky. Debatten dreide seg om førstespråklæring. Skinners standpunkt var at små barn lærer språk via de samme mekanismer de bruker for å lære generelt. De kopierer og memorerer språklig atferd de støter på i omgivelsene – i stor utstrekning ved å imitere språket til omsorgspersonene (Mitchell og Myles 1998). De lærer fordi bestemte imitasjonsforsøk blir belønnet av de voksne, ved ros etc. Skinners posisjon var ekstremt miljøorientert og forutsatte i minimal grad medfødte anlegg.

Mot dette argumenterte Chomsky for at menneskets språk er for kompleks til å bli rekonstruert fra grunnen av små, kognitivt umodne barn. Den raske, sikre og fullstendige måten barn lærer morsmålet på, vitner om at de blir veiledet av medfødte predisposisjoner som gir føringer for hva som er mulige språklige former. Språkkompetansen blir oppfattet som en autonom modul eller et organ i menneskets biologiske utrustning. Kompetansen ses på som delvis medfødt, og identifiseres med den universelle grammatikken (UG). Den medfødte UG kan beskrives som skjelettet eller fundamentet til en gram-

matikk. Denne utgjør basisen for menneskets førstespråkstilegnelse, uansett hvilket språk det er tale om (se Nordgård og Åfarli, 1990:4). Selv om alle språk ifølge denne teorien har dette felles skjelettet, vil språk være ulike med hensyn til visse egenskaper. Universalgrammatikken spesifiserer også hvordan språk kan være forskjellige, den setter rammer for variasjonsmulighetene på sentrale områder. Alt etter hva slags språklig miljø barnet møter de første leveårene, vil barnet feste seg ved bestemte valg som det lokale språksamfunnet har gjort nettopp for de egenskapene der variasjon er mulig. Språklæring blir i denne tradisjonen et samspill mellom indre, forutbestemte prinsipper i individet og ytre data fra språkmiljøet. Posisjonen, vanligvis kalt nativistisk, forutsetter en sterk, biologisk komponent ved morsmålslæring.

En tredje mulighet består i å anta medfødte anlegg, men ikke en spesifikk språkmodul. Språkkompetanse etableres i et samspill mellom eksterne språklige data og en rekke forskjellige egenskaper ved vår generelle kognitive utrustning. En slik posisjon kalles gjerne kognitivistisk. Å lære seg språk blir som å lære seg enhver annen, kompleks ferdighet. Dermed må også språklige universalier, dvs. fellestrekk mellom språk, forklares på en annen måte enn i den chomskyanske teorien. Fellestrekk ved språk kan tenkes å oppstå fordi samtaler mellom mennesker deler fundamentale karakteristika, eller fordi mennesker forstår språk og produserer språk på en grunnleggende lik måte. Kognitivist forutsetter nok medfødte anlegg, men legger vel så stor vekt på individets deltaking og involvering i kommunikasjon med andre.

I kapittel 3, "Faghistorisk utsyn", skal vi se nærmere på de tre hovedretningene i synet på hvordan språk læres: behaviorisme, kognitivisme og nativisme.

INDIVIDUELL VARIASJON

Noe av grunnen til at det er vanskelig å samle seg rundt én teori om språklæring, er knyttet til det faktum at å lære et nytt språk er en sammensatt prosess. Den blir påvirket av mange svært ulike faktorer. Ved førstespråkslæring slås en av hvor homogen prosessen likevel er. Barn lærer morsmålet forbausende raskt, de følger de samme utviklingstrinn ("ettordsstadium", "toordsstadium" etc.), de aller, aller fleste rekonstruerer sentrale strukturelle egenskaper (lydverk, bøyningsverk, syntaks) i språket til omgivelsene på en perfekt måte. Barn med oppvekst i dårlige institusjoner der barna sjelden blir snakket til eller gitt individuell omsorg, viser normal progresjon i språkutviklingen. Til og med alvorlige sansedefekter klarer ikke å "slå ut" morsmålslæring. F.eks. får de fleste blinde barn tilnærmet normal språkutvikling (Tetzchner et al. 1993). Dette viser at morsmålslæring er en godt beskyttet prosess fra naturens side.

Ved andrespråkslæring kan en spissformulert si at vi står overfor det motsatte forhold: Få voksne individer klarer å lære strukturelle forhold ved målspråket ned til minste detalj. Variasjonen i læringsresultater er enorm, og en rekke trekk ved de lærende individene ser ut til å ha innvirkning på

læringsprosessen, f.eks. motivasjon, personlighetstrekk, intelligens osv. – alle sammen trekk som vanligvis reknes som irrelevante ved førstespråklæring. Andrespråkstilegnelsen kan derfor betraktes som en mindre homogen prosess enn førstespråklæring – ja, kanskje en mer kompleks prosess. Bley-Wroman (1989) ser dette som ett av andrespråksforskningens sentrale problemområder:

... det å forklare det ganske høye kompetansenivået som åpenbart er mulig i noen tilfeller, men dessuten den store variasjonsbredden som også kan observeres.

For å forstå andrespråkstilegnelse må en vurdere samspillet mellom menneskets sosiale og kulturelle erfaringer og vår mentale utrustning som art. Men i høy grad må en også ta individuelle forhold i betraktning. Gardner og MacIntyre (1992, 1993) deler individuelle påvirkningsfaktorer på ASL i to: kognitive forhold og affektive.

Viktige **kognitive faktorer** omfatter ifølge Gardner og MacIntyre intelligens, "anlegg for å lære språk" og språklæringsstrategier. Det er godt gjort sammenhenger mellom resultater i andrespråklæring i formelle kontekster og skårer på intelligenstester og/eller generelle utdanningsresultater. Også sider ved det å ha "et godt språkøre" har vist seg som å kunne predikere læringssuksess. Vanlige faglige mål for "godt språkøre", eller "anlegg for å lære språk" er a) fonetisk av- og innkodingsevne (herme eller bedømme fonetisk likhet), grammatisk sensitivitet, c) minnekapasitet og d) evne til å lære språk ved induksjon (Gardner og MacIntyre 1992). Også ulike former for læringsstrategier språkinnlæreren benytter, har en prøvd å sette i sammenheng med læringsframgang. **Affektive faktorer** omfatter holdninger til målspråket, målspråksbrukerne og læringskonteksten, motivasjon for å lære språket, og trygghet/uro i språkbrukssituasjoner. Kapittel 12 tar opp individuelle faktorer ved ASL.

EN MODELL FOR ANDRESPRÅKSLÆRING

Andrespråklæringsprosessen påvirkes av en rekke faktorer, noen av dem er "indre" i forhold til innlæreren, andre er "eksterne". Eksterne faktorer som påvirker språklæringen, omfatter trekk ved det sosiale miljøet der læringen finner sted. Sosiale omstendigheter setter ofte rammer for hvor mye språklig tilfang innlæreren møter, hvilke omgangsformer med målspråksbrukere som er aktuelle, og hvilke anledninger innlæreren får til å bruke språket i allsidig kommunikasjon. Om innlæreren har tilgang til undervisning i eller på målspråket, er en viktig ekstern faktor. Interne faktorer utgjøres av forhold ved innlæreren selv – hennes førstespråksviten, hennes kognitive utrustning og individuelle talenter og særtrekk (dvs. "kognitive" og "affektive" faktorer). En modell som gir en grei oversikt over andrespråklæringsfaktorer, er Spolskys (1989) modell for andrespråklæring:

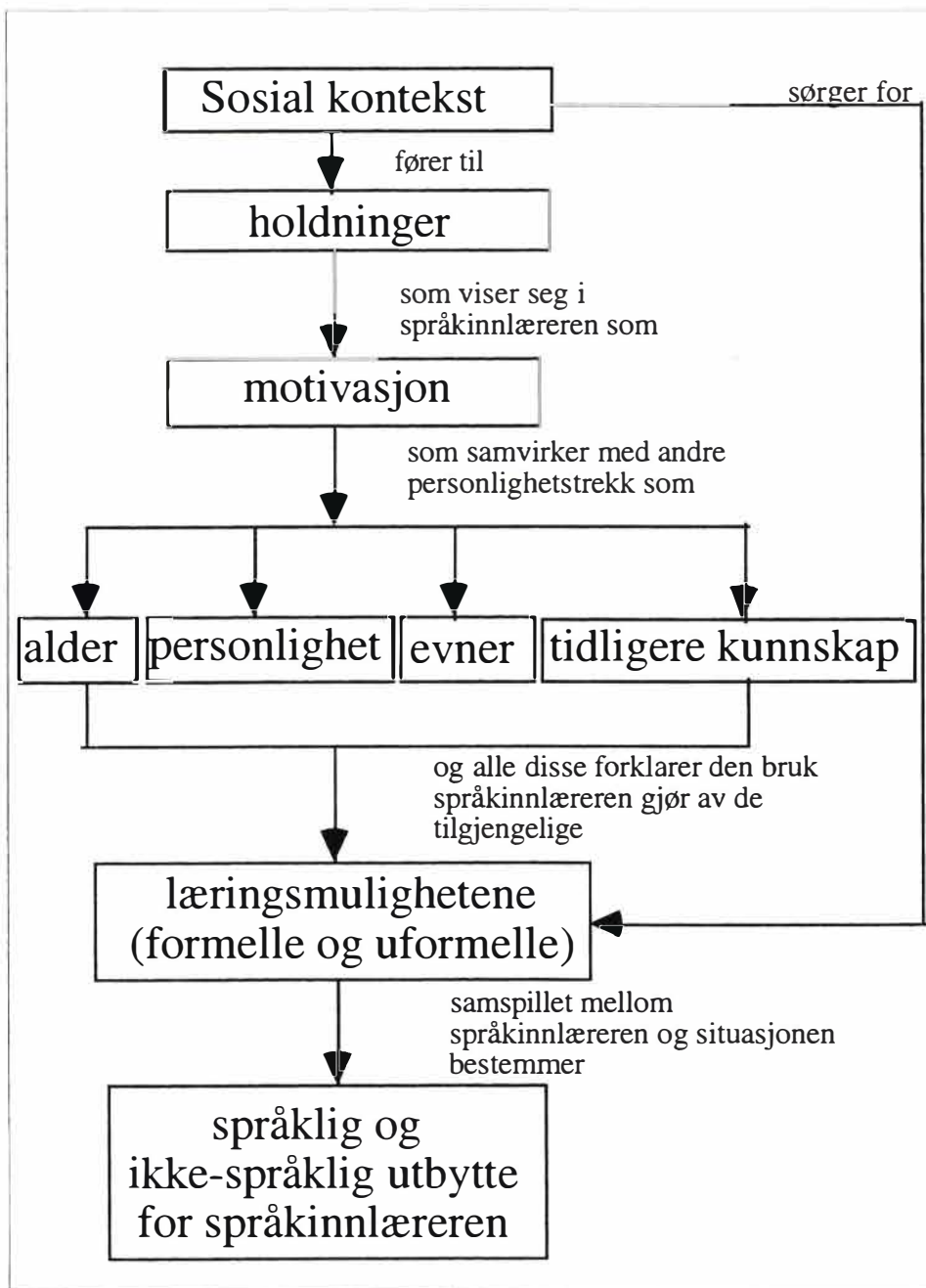


Fig. 1 Spolskys modell for andrespråklæring (1989:28)

KAPITTEL 2

GENERELLE TREKK VED MELLOMSPRÅK

I dette kapitlet vil vi vise eksempler på typiske trekk ved mellomspråk. Det er brei enighet i forskningsmiljøet om at vi vanligvis finner disse trekkene ved muntlige og skriftlige tekster av andrespråksinnlærere. Regelmessigheter som kan observeres i språkbruk, er ikke gjenstand for samme type diskusjon som spørsmål om hva som ligger til grunn for regelmessighetene, er. Hvordan det bakenforliggende systemet, kompetansen, skal oppfattes, og hvordan det skal forklares, er det ulike oppfatninger om.

Når vi vet at mellomspråk kan brukes til å kommunisere med, må det pr. definisjon ligge et system til grunn for språkbruken. Det må foreligge etablerte forbindelser mellom språklig uttrykk og innhold som til en viss grad samsvarer med tilsvarende forbindelser hos kommunikasjonspartnerne, ellers er ikke informasjonsoverføring mulig. Selv om det grammatiske systemet i tidlige faser av mellomspråk ofte er svært rudimentært, er språkbruken likevel regelbasert. Vi kan si at mellomspråk i tidlige faser er **enkle språk**, eller at de er språk med en enkel struktur. I så måte har mellomspråk mye til felles med pidginspråk, barnespråk og den type språk voksne morsmålsbrukere anvender overfor individer som bare behersker språket i noen grad ("mor-sk", "lærer-sk"). I dette kapitlet skal vi prøve å spesifisere hva slik strukturell enkelhet består i.

Mellomspråk skiller seg også fra fullt utbygde språk ved at regelmessigheter vi kan observere, er mindre etablerte og dermed lettere å skiple (de er permeable). Vi kan si at mellomspråk er **ustabile språk**. De inneholder trekk som endres over tid. En annen side ved at mellomspråk oftest er svakt befestet, viser seg ved at fenomener i mellomspråktekstene varierer. Stundom finner vi én form, stundom en annen. I en og samme tekst kan innlæreren skrive *er* eller *ar* (for pres. av *være*). Variasjonen har dels å gjøre med hvor god tid språkbrukeren har til rådighet når det skal snakkes eller skrives, eller vi kan se at beherskelsen av en regel påvirkes av de språklige omgivelsene og/eller oppgavetyper. Mellomspråk er **variable språk**.

Et fjerde karakteristisk trekk ved mellomspråk er at de viser det som vi i denne boka skal kalle **tverrspråklig innflytelse**. Vi finner spor etter elementer, enheter, regler eller mønster fra innlærerens morsmål. Disse enhetene eller

reglene er på en eller annen måte, av en eller annen grunn, trukket inn ved rekonstruksjonen av det nye språket, målspråket.

Et siste mellomspråkskarakteristikum består i at innlærere følger **forutsigbare utviklingssteg** på veien mot å beherske målspråket. På dette området eksisterer det paralleller til førstespråklæring i betydelig grad. Strukturelle trekk ved målspråket blir lært i bestemte rekkefølger – uten at læringskontekst og morsmålsbakgrunn påvirker i særlig grad.

ET SAMTALEEKSEMPEL

Vi lar en samtale eksemplifisere generelle trekk ved mellomspråk. I samtalen møter vi Tung, en vietnamesisk gutt på seksten som har gått ca. et halvt år på skole i Norge, og norske Kari, som har med båndspiller til dette møtet. Vi skal følge Tung videre og bruke eksempler fra hans mellomspråksutvikling også seinere i boka. Vi bruker forkortelsene IT og IIT for å betegne "innfødt taler" og "ikke-innfødt taler".

- IT: *Hva heter du?*
IIT: *Jeg heter Tung.*
IT: *Hvor gammel er du?*
IIT: *Jeg er seiten år.*
IT: *Ja. Har du vært lenge i Bergen?*
IIT: *Ja.*
IT: *Hvor lenge har du vært i Bergen?*
IIT: *Jeg bo i Åsane.
Veldig lang.*
IT: *Du bor i Åsane, ja?*
IIT: *Ja.*
IT: *Men hvor lenge har du vært i Bergen?*
IIT: *Veldig lang jeg bo.
Jeg kjøre med bussen.
Veldig lang.*
IT: *Det er veldig langt, ja.
Hvor lang tid bruker du fra Åsane til skolen?*
IIT: *Jeg vet'ke.*
IT: *En halv time?*
IIT: *Ja.
Tjue -- tjuefem minutte.*
IT: *Tjuefem minutter, ja.
Hva kjører du med?*
IIT: *-*
IT: *Med bil?*
IIT: *Med buss.*
IT: *Med bussen, ja.
Når begynner du på skolen da om dagen?*

- IIT: Jeg glemme.
IT: *Når begynner du på skolen?*
IIT: mm-klokka -klokka på ti åtte-ti på åtte.
IT: *Ti på åtte?*
IIT: Ja.
IT: *Ti på åtte da reiser du fra Åsane?*
IIT: Ja.

Noe senere forsøker Kari å få Tung til å være mer aktiv i samtalen:

- IT: *Kanskje du heller vil fortelle meg noe?*
Du kan få spørre meg.
IIT: Jeg spør du?
IT: *Du kan spørre meg om det du vil.*
IIT: Jeg ikke spørre.
IT: *Jo, du kan det.*
IIT: Jeg vet 'ke.

Etter en liten stund tar Tung likevel initiativet:

- IIT: Lærer, hvor bor du?
IT: *Jeg bor i byen.*
IIT: I byen?
IT: *Ja.*
Har du vært på Nordnes noen gang?
Har du vært på Akvariet?
IIT: Lærer, ha-ha du-ha du gift?
IT: *Ja, jeg er gift.*
IIT: Er gift (veldig svakt).
Har - har du barn?
IT: *Ja.*
IIT: Hvor mange barn?
IT: *Jeg har en-ett barn har jeg.*
IIT: Har du en bra leilighet?

ENKLE SPRÅK

Mellomspråk har dominerende trekk felles med målspråket. På noen områder kan en se helt parallelle former, men ofte finner en strukturer i mellomspråket som bare minner om, og til dels er forskjellige fra, tilsvarende strukturer i målspråket. Sammenlignet med fullt utbygde språk blir mellomspråk gjerne karakterisert som enkle. Vi skal se nærmere på hva enkelhet innebærer på ulike språklige nivåer (fonologi, morfologi, syntaks, ordforråd og tekstnivå).

Fonologi

Når Tung sier: "Jeg er seiten år", vil de fleste tolke ytringen som 'Jeg er seksten år'. Tung bruker en fonologisk form som er enklere enn målspråkets. Mens målspråket har en fonotaktisk struktur som inneholder konsonantforbindelser, har mellomspråket ofte en enklere stavingsstruktur der vokaler veksler med enkeltstående konsonantfonem (KVKV).

Morfologi

"Jeg bo i Åsane", sier Tung. Her bruker han en enklere utgave av verbet enn den som ville blitt valgt av en morsmålsbruker av norsk. På tidlige stadier av utviklingen er det karakteristisk for mellomspråket at verbsystemet domineres av grunnformen av verbet i stedet for en finitt form. At bøyingsmorfologi i liten grad er til stede, gjelder ikke bare verbet, men også for andre bøyingskategorier, f.eks. numerus.

Syntaks

Tung får spørsmål om når han begynner på skolen, og han svarer følgende: "Jeg glemme." Ytringen er kontekstuel sett ekvivalent med målspråkets "Det har jeg glemt" (eventuelt "Jeg har glemt det"). Målspråksnormen krever her et språklig realisert objekt, mens Tungs ytring ikke avspeiler en slik restriksjon, den er enklere. Ytringen har likevel et klart meningsinnhold fordi den inngår i en språklig og situasjonell kontekst. Det er derfor ikke vanskelig for Kari å tolke den. Selv om den ikke inneholder det anaforiske pronomenet *det*, refereres det helt klart til innholdet i Karis spørsmål: "Når begynner du på skolen da om dagen?" Det er så vidt vi kan se, ingen mulig konkurrerende referent til det utelatte pronominal objektet, derfor er tolkningen innlysende. I denne konteksten kan vi si at det anaforiske pronomenet "det" er redundant³. At slike grammatiske ord blir utelatt, er typisk. Det gjelder også kopulaverbet *være*. Et annet sted i samtalen sier Tung: "Søster stor hun tretti-tretti år."

Vi ser også at Tung har samme ordstilling i spørsmål som i konstateringer. Når han sier: "Jeg spør du?", er det intonasjonen som markerer at ytringen er et spørsmål.

Vi som kjenner hele dialogen, kan slå fast at Tung lager nektende konstruksjoner ved å stille det nektende leddet foran verbalet (preverbal nektning): "Jeg ikke spørre". Dette er den mest brukte posisjonen for nektende ledd i verdens språk. Den er vanlig i enkle språk som pidgin, og utbredt i barnespråk på tidlige stadier, også i norsk barnespråk.

Ordforråd

Ser vi på det leksikalske nivået, finner vi ordvalg som minner lite om valg en innfødt ville gjort. Selv om Tungs ytring "Jeg kjøre med bussen" er gangbar, ville vel en innfødt i denne konteksten heller ha sagt "Jeg tar bussen" eller "Jeg

³ redundant: forutsigbar ut fra sammenhengen; overflødig informasjon.

reiser med buss". Tung bruker et ord som helt klart har semantiske trekk felles med ordene en innfødt ville ha benyttet. Vi kan si at Tung har brukt en *approximasjon*, et "naboord", som tilnærmet dekker samme innhold, men som ikke er spesifikt nok i denne sammenhengen (se Viberg 1987: 40). Dette kan også betraktes som et enkelhetstrekk: Tung har bare ord for å dekke grove semantiske kategorier på det nye språket, ikke det store forrådet som trengs for å gi uttrykk for mindre semantiske forskjeller.

Tidlige mellomspråk inneholder også ofte **formularer**, dvs. uttrykksmåter som innlæreren husker som en helhet, men der komponentene som uttrykket består av, ikke er "forstått" eller analysert av innlæreren – de er simpelthen bare husket. Det er typisk for formularer at de har en struktur som bryter med innlærerens øvrige viten (mellomspråkskompetansen) på det aktuelle tidspunkt. Vi ser f.eks. at Tung flere ganger bruker uttrykket "Jeg vet'ke" (med postverbal nekting) samtidig som han stort sett ellers har nektinger av typen "Jeg ikke spørre" (preverbal nekting). Vi må anta at uttrykket "Jeg vet'ke" kan være et resultat av holistisk ("helhetlig") læring, som resulterer i bruk av formularer.

Teksten/dialogen

Ved å se på selve dialogen slik den framtrer i transkribert form, ser vi at Tungs **ytringer er kortere enn Karis**.

Det er også typisk for dialoger i tidlige mellomspråk at språkinnlæreren tar **mindre initiativ** enn målspråksbrukeren. Man kan kanskje si at denne dialogen ikke er så godt egnet til å vise et typisk dialogsamspill fordi den (i alle fall innledningsvis) er preget nærmest av en utspørring av Tung fra Karis side. Men nettopp slike dialogmønstre er vanlige i en situasjon der samtalen foregår mellom to som i så ulik grad mestrer koden. Vi ser også at Tung vegrer seg mot å ta initiativ i dialogen selv om han blir oppfordret til det. Når han likevel begynner å spørre, holder han seg til **kjente tema og formularer** (som leseren kanskje gjenkjenner fra Tungs lærebok i norsk, *Ny i Norge*). Det er også karakteristisk for dialoger på et tidlig stadium av mellomspråksutviklingen, at det er begrensninger på hvor lenge dialogen kan dreie seg om ett og samme tema. Gjensidige misforståelser fører også til stadige **brudd** i dialogen.

I samtaler mellom innfødt og ikke-innfødt får også morsmålsbrukeren tale karakteristiske trekk. Spørsmål blir **omformulert** for å oppnå forståelse. Vi ser at Kari ikke er fornøyd med svaret etter at hun har spurt "Har du vært i Bergen lenge?". Hun omformulerer (ved å flytte "lenge" fram i setningen) og legger trykk på "lenge", "Hvor lenge har du vært i Bergen?". Det er også vanlig å gi språkinnlæreren **alternative svarmuligheter**. Når Tung svarer "Jeg vet'ke" på spørsmålet "Hvor lang tid bruker du fra Åsane til skolen?", får han presentert alternativet "En halv time". Det samme skjer når Kari spør: "Hva kjører du med?". Når det ikke kommer noen språklig respons, gir hun svaralternativet "Med bil?". Det første spørsmålet ("Hva kjører du med?") røper at Kari tilpasser seg Tungs ordvalg (valget av lekset "kjøre" i stedet

for "reise"). Dette er bare ett av flere eksempler på at morsmålsbrukeren tilpasser seg innlærerens nivå.

Dialoger mellom innfødt og ikke-innfødt er kontekstavhengige på en annen måte og i større grad enn dialoger mellom morsmålsbrukere. Den innfødte må i noen grad se vekk fra det som faktisk blir sagt av den ikke-innfødte og resonnerer seg fram til hva som kan ha vært ment. Morsmålsbrukeren støtter seg da i betydelig grad på samtalsituasjonen, tekstsammenhengen og sine egne erfaringer. Når Kari spør Tung om når han begynner på skolen, og Tung svarer "ti på åtte", vet Kari at dette ikke stemmer. Hun vet nemlig at første time på skolen begynner halv ni. Så her er det kunnskap om konteksten i vid forstand som gjør at Kari tematiserer tidspunktet og i neste omgang endrer spørsmålet til et ja/nei-spørsmål: "Ti på åtte, da reiser du fra Åsane?"

Oppsummerende kan vi si at samtaler mellom innfødt og ikke-innfødt preges av gjensidig enkelhet.

ENKELHET—FORENKLING

Eksemplene fra dialogen illustrerer et gjennomgående trekk: Mellomspråksstrukturene ser ut til å være forenklete utgaver av de korresponderende målspråksstrukturene. Mellomspråk omfatter f.eks. ikke i samme grad fenomener som er redundante. De har ikke et så utviklet bøyningssystem, de utelater grammatiske funksjonsord, og ordforrådet er begrenset. Som kommunikasjonsredskap blir mellomspråk dermed i større grad kontekstavhengige enn det fullt utviklede språk er.

Tungs "enklerer" språk har klare fellestrekk med andre typer "enkle" språk og med den type enkelhet som framkommer når morsmålskompetente tilpasser seg nivået til individer som bare behersker språket i noen grad. Eksempler på det siste er såkalt *mor-sk* (motherese, baby talk), dvs. voksnes språk i samtale med små barn, og *lærer-sk* (teacher talk), dvs. lærerens språk i samtale med (fremmedspråklige) elever. En tilsvarende enkelhet foreligger ved kontaktvarieteter/pidginspråk og ved språklig forvitring⁴. Se f.eks. på DeCamps (1971:15) definisjon av et pidginspråk:

... en muntlig språkvariant som vanligvis ikke er morsmål for noen av de som snakker den ... kjennetegnes av begrenset ordforråd, eliminasjon av grammatiske fenomener som genus og numerus, og dessuten ved en drastisk reduksjon av redundante trekk.

I Corders omtale av enkelhetsfenomener i artikkelen "Formal simplicity and functional simplification" (1981) skilles det mellom kodeenkelhet og bruksforenkling, mellom bruken av en strukturelt enklere kode (ved barnespråk, mellomspråk) og forenklet bruk av en fullt utbygget kode (motherese, caretaker

⁴ Språklig forvitring: Språktap som følge av hjerneskader eller som følge av at et språk ikke brukes over lang tid (eng.: attrition).

talk, teacher talk). **Bruksforenkling** innebærer at senderen gjør et utvalg fra sitt totale repertoar av former som den komplekse koden stiller til rådighet – en taler da gjerne om bruk av et forenklet register. Et eksempel på dette viser seg når Kari velger å bruke ordet "kjøre", et ord hun vet Tung kjenner, i stedet for å velge et ord med en mer presis betydning som hun har mulighet for. Et viktig poeng hos Corder er at den type forenkling Kari bedriver, ikke bare når hun velger "ord", men også når hun omformulerer og spisstiller elementer i sine spørsmål, trolig medfører at talen/språket blir enklere å prosessere (se kap. 5) for mottakeren. Denne valgmuligheten har ikke Tung. Når han ikke bruker bøyingsformer, f.eks., er det fordi hans kode faktisk er enklere enn koden til en morsmålskompetent - bøyningssystem inngår ikke i hans kode. Fullt utbygde språk kan også være strukturelt enkle på visse områder, men slik sporadisk enkelhet balanseres ofte mot kompleksitet på andre områder.

Ved **kodeenkelhet** står en overfor en **gjennomgående enkelhet** på alle nivåer. Corder anser kodeenkelhet for å være av to slag: 'relativ fattigdom' (ofte vist til ved prosesstermer som 'utarming' (impoverishment) og 'reduksjon' og 'egentlig enkelhet'. Ved relativ fattigdom er det tale om fravær av trekk som fins i andre språk, og som ikke er kompensert for ellers i den enkle koden. Et klart område er her vokabularet, et annet det knappe forrådet av stilistiske virkemidler. Den samlede effekten av denne typen fattigdom blir en reduksjon i mengden (og arten) mulige meldinger som koden kan formidle og de typene diskurser som koden kan betjene. Koden egner seg særlig til situasjonsbasert kommunikasjon.

Egentlig enkelhet manifesterer seg på flere måter. Én måte består i at grammatikken blir regelmessig: Unntak eksisterer i liten grad. Morfologisk viser den seg ved et lite forråd av formord og ved fravær av bøyingsformer. Et annet enkelhetstrekk er et fastere forhold mellom innhold og uttrykk, ved at innhold får et regelmessig uttrykk ved én preferert form. Fullt utbygde språk har som regel alternative former som delvis dekker samme innhold. Syntaktisk viser enkelheten seg ved favoriseringen av analytiske løsninger framfor syntetiske. Vi finner et eksempel på det sistnevnte i teksten på s. 28, der Tung sier *bror størst til Tai*, en analytisk løsning der de enkelte betydningsbærende enheter blir holdt hver for seg. En syntetisk løsning ville vært *Tais eldstebror*. Det tredje enkelhetstrekket som Corder nevner, er det relative fraværet av markerte⁵ kategorier.

OVERGANGSFORMER

Det er en elementær iakttagelse at individer som ikke har norsk som morsmål, produserer "feil" når de ytrer seg på norsk. En morsmålsbruker vil med stor sikkerhet kunne si at følgende av Tungs ytringer inneholder feil:

⁵ Markertethet blir behandlet utførlig i kapittel 4. Foreløpig kan vi si at markerte kategorier er kategorier som er spesielt komplekse, og som har liten utbredelse i verdens språk.

IT: *Kanskje du heller vil fortelle meg noe?*

Du kan få spørre meg.

IIT: Leg spør du?

IT: *Du kan spørre meg om det du vil.*

IIT: Leg ikke spørre.

Ofte vil nok morsmålsbrukeren kunne peke direkte på hva som er feil, men i de færreste tilfellene forstå hvorfor det gjøres feil.

I en bestemt forstand er det en selvmotsigelse å snakke om feil i et mellomspråk. Vi har nettopp hevdet at mellomspråk er *egne språkssystem*, forskjellige både fra morsmålet og målspråket. Det språk som produseres, produseres i pakt med reglene i mellomspråkkompetansen. Ytringene er "rette" fordi de samsvarer med det en vet, på ethvert tidspunkt. Det er bare i et komparativt perspektiv at vi kan snakke om feil, m.a.o. når målspråket norsk brukes som grunnlaget for en bedømmelse. På den annen side er det helt naturlig å anvende feiltermen, fordi innlærere, morsmålsbrukere og norsk-lærere uten videre antar at målet med læringen består i å nærme seg ordinær norskkompetanse så raskt og effektivt som råd er. I engelskspråklig fag-litteratur bruker en ganske frimodig "errors", som ett av flere karakteristiske kjennetegn på mellomspråk (Ellis 1994; men se også Towell og Hawkins 1994). For å understreke det selvstendige og kreative aspektet (feil er forsøk!) ved feilformene, kommer vi til å benytte termene **overgangsformer** (Sharwood Smith 1994) eller **innlærerløsninger** (Hammarberg 1997) i tillegg til feil. Vi nevner likevel at termen "feil" er beholdt i de fleste framstillinger av innlærer-språk, på tross av det prinsipielt viktige i å understreke den språkinterne systematikken i mellomspråk.

En voksen morsmålsbruker kan gjøre feil når han/hun pga. stress, tretthet, dårlig tid etc. stikker om på ord, forsnakker seg eller liknende. Mors-målsbrukerens brudd på språknormen skyldes stort sett ikke manglende viten, bare uheldige omstendigheter under utføringen av en ytring. Slike feil kan naturligvis også en andrespråksinnlærer gjøre. Men i tillegg gjør han/hun feil som er veldig forskjellig fra disse. Språkinnlærerens feil likner mer på feil vi kan høre hos små barn som lærer morsmålet. Feilberg (1988) noterte føl-gende ytringer fra Marte mot slutten av det andre leveåret:

Dokka stol.	(Dokka skal sitte i stolen.)
Disse ølakt!	(Disse er ødelagt.)
Huse være der.	(Huset skal? være der.)

Her viser ytringene avvikende strukturer fordi barnet har en annen kompe-tanse enn den fullt utbygde kompetansen til en voksen morsmålsbruker. Det samme kan vi si om de feil en andrespråksinnlærer gjør, han/hun har også en annen språklig kompetanse enn kompetansen til en voksen morsmålsbruker.

Ikke bare når det gjelder produserte ytringer, men også ved fortolkning kan vi rekne med at den ikke-utlærte gjør feil. Ved fortolkning vil det bety at

innlæreren oppfatter noe feilaktig, enten ved subjektivt å høre noe annet enn det som faktisk er ytret (feil analyse), eller ved å oppfatte et annet innhold enn det som er intendert fra avsenderen (feil forståelse), og som en kompetent morsmålsbruker ville oppfatte. Det er det som skjer hos Tung i følgende ytringer:

- IT: *Hvor lenge har du vært i Bergen?*
 IIT: Jeg bo i Åsane.
 Veldig lang.
 IT: *Du bor i Åsane, ja?*
 IIT: Ja.
 IT: *Men hvor lenge har du vært i Bergen?*
 IIT: Veldig lang jeg bo.
Jeg kjøre med bussen.
 Veldig lang.

Termen "feil" kan være uheldig, men det fenomenet vi refererer til i denne sammenhengen, er interessant og ikke minst viktig. Corder (1967) framhever feilenes betydning på tre områder: For det første er de lærernes fremste vurderingsgrunnlag for å fastslå hvor langt eleven har beveget seg mot læringsmålene, og hva som gjenstår å lære. For det andre representerer feilene data som forskere kan bruke for å forstå hvordan lærlinger oppdager språk. Til sist (og viktigst) er feil viktige for innlærerne selv. Corder (1967) sier de er språkinnlærerens egen måte å lære på:

Vi kan også se på det å gjøre feil som et redskap innlæreren bruker for å lære. Det er en måte innlæreren kan teste ut sine hypoteser om språket han lærer. Det å gjøre feil er en strategi som brukes både av barn som tilegner seg sitt morsmål, og av de som lærer et andrespråk. (Her sitert etter Corder 1981:11)

Innlærerløsningene er ustabile. Ofte vil de avløses av nye forsøk som så igjen blir forlatt. Slik beveger innlæreren seg i retning av et fullstendig rekonstruert språk. Forskjellige teoretiske retninger har vurdert overgangsformene nokså ulikt. Én tradisjon betraktet feil som førstespråksrelaterte i høy grad, og som noe som måtte unngås. En annen vurderte dem som helt parallelle til fenomener som viser seg ved førstespråkslæring og reknet dem som uunn-gåelige. Men feil som kilde til evaluering av språkinnlærerens kompetanse har sine klare begrensninger. Mellomspråkstekster viser ofte både feileksempler og mestringseksempler. En ensidig fokusering på avviksaspektet kan skygge for å oppdage totaliteten i innlærerens kompetanse. Vi kommer tilbake til diskusjonen om avvik og feil i kap. 3.

VARIASJON

Til tross for at mellomspråk er systematiske, er det et faktum at de i større grad er preget av variasjon og til dels en annen type variasjon enn fullt utbygde språkssystem. Variasjonen viser seg å være relatert til oppgavetype, tekstsammenheng og situasjonell kontekst. Siden mellomspråk også er en type språk som i perioder er i rask utvikling, resulterer også dette i variasjon, da som utvikling eller regresjon.

Betydningen av språklig variasjon er et kontroversielt spørsmål innenfor ASF. Mens noen (Gregg 1990) mener at variasjon er et trivielt bruksfenomen, mener andre (Ellis 1990 og Tarone 1990) at variasjon er av helt avgjørende betydning for å forstå hvordan språkinnlæreren bygger opp eller konstruerer grammatikken sin. Vi skal seinere se at disse motstridende synspunktene spiller motstridende læringsteoretisk grunnlag. Selv om det er motstridende syn på betydningen av den individuelle språklige variasjon, er det trolig brei enighet om at variasjon mellom individer er av stor teoretisk interesse både innenfor lingvistiske, læringspsykologiske og sosiologiske/antropologiske tilnæringsmåter til ASF.

Ser vi på den muntlige og skriftlige teksten til Tung nedenfor, observerer vi at tekstene er svært ulike til tross for at de gjengir det samme innholdet. Tung har hørt en kort muntlig tekst på vietnamesisk. Først gjengir han den muntlig på norsk, og så skriver han den på norsk. Her har vi altså muligheten til å se på variasjon som er oppgaveavhengig (og relatert til mediet), dvs. variasjon mellom muntlig og skriftlig språkbruk.

Tungs muntlige tekst:

1.	Han	hete Tai.
2.	Han	kom fra Vietnam.
3.	Han	kom sammen med faren.....
4.	<i>Ett på</i>	de komme til Bangkok.....
5.	Tai	ha to søsken i Norge.
6.	<i>I føst nore daen</i>	han ko-han gå på skolen.
7.	<i>No føst noe dage føst</i>	han forstå ingen ting nosk.
8.	Han	ha en lære mosmål.
9.	De	fork-de hjelpe han.
10.	Han	prøve lære så my nok.
11.	Han	vil bli lære-tannlæge-eh-læge.
12.	Han	vil bli læge.

Nøyer vi oss i denne omgangen med å se på det syntaktiske mønsteret, ser vi at i den muntlige teksten begynner nesten alle ytringene med subjektet; det er bare tre unntak, ytringene 4 (*Ett på de komme til Bangkok*), 6 (*I føst nore dagen han gå på skolen*) og 7 (*Noe dage føst han forstå ingen ting nosk*). Tolker vi det første setningsleddet i disse ytringene som et temporalt adverbial, har vi tre eksempler på spisstilling av adverbial uten at dette medfører inversjon. I den

originale norske teksten som ble oversatt til vietnamesisk, var dette formulert slik: *Etter en uke i Norge begynte Tai på skolen. De første dagene forstod han nesten ingen ting av det den norske læreren sa...* Det uttrykket Tung er på jakt etter, er trolig: *De første dagene i Norge.* Dette skaper problemer for han, både muntlig og skriftlig.

Tungs skriftlige tekst:

- | | | |
|-----|---------------------------|--|
| 1. | ...en gutt som heter Tai. | |
| 2. | Tai | kom fra VietNam. |
| 3. | <i>Fra Saigon</i> | kom han til Thailan, |
| 4. | <i>Fra hongKong</i> | kom han til Danmark. |
| 5. | <i>Fra Danmark</i> | kom han til Nauy. |
| 6. | Tai | kom sammen med foreldre sin. |
| 7. | De | kom med fly. |
| 8. | De | kom fra Saigon til Hong Kong fra Thaila til Danmark, fra Danmark til NaUy. |
| 9. | <i>Der</i> | reiste han fra VietNam til NaUy omtrent 20 timene. |
| 10. | Det | ble miste 20 timene. |
| 11. | Familie til Tai | kom til Bergen. |
| 12. | Tai | har to brødre i Bergen. |
| 13. | Brødre til Tai | bodde i Bergen for to år siden. |
| 14. | Bro-størst til Tai | arbeidet i fabrikk. |
| 15. | Bro-større til Tai | studerer. |
| 16. | <i>Noe første dage</i> | Tai lærer på skolen. |
| 17. | Tai | forstod ingenting hva læreren og elever snakket. |
| 18. | <i>Men</i> | var han lykkelig. |
| 19. | Tai | hadde en lære morsmål å hjelpe hahn og |
| 20. | Tai | traff vennene i klassen å hjelpe ham også. |
| 21. | Tai | vil prøve å lære norsk. Fordi han vil bli lege. |

I den skriftlige teksten ser vi et noe annet syntaktisk mønster enn i den muntlige, bl.a. større grad av variasjon i forfeltet. Her finner vi både lokative og temporale adverbial, og vi finner subjekt uttrykt både ved pronomen og komplekse substantivfraser. I skrifteksten beherskes inversjonsregelen langt bedre. Vi finner korrekt inversjon i ytringene 3 (*Fra Saigon kom han til Danmark*), 4, 5 og 9. Bare ytring 16 (*Noe første dage Tai lærer på skolen*) står uten nødvendig inversjon. I tillegg har teksten også et eksempel på at konjunksjonen *men* "i forfeltet" utløser inversjon, et fenomen som vi gjerne omtaler som overinversjon (Hagen 1992). De to tekstene illustrerer godt hvordan en regel blir behersket i noen grad, og hvor omstendighetene omkring den språklige produksjonen kan påvirke i hvilken grad en regel kommer til anvendelse.

Selv om betydningen av variasjon er et kontroversielt tema i ASF, gir studier av variasjon uten tvil grunnlag for å forstå visse sider ved læringsprosessen. Dette kommer vi tilbake til i kap. 10.

UTVIKLINGSMØNSTRE I MELLOMSPRÅK

Fokusering på avviksaspektet ved mellomspråk kan lett medføre at de oppfattes som ufullstendige og fordreide utgaver av målspråket. En slik innfallsvinkel til studiet av mellomspråk kan komme i veien for å oppdage de kreative evnene innlærerne benytter når de gradvis rekonstruerer det språket de møter i omgivelsene og utvikler sine mellomspråk. Ved studier av hvordan innlærerspråk utvikler seg over tid er det iaktatt regelmessige læringsforløp som er de samme fra språkinnlærer til språkinnlærer på tvers av første-språksbakgrunner, og læringsforløpene likner samtidig tilsvarende læringsforløp en har kunnet avdekke ved førstespråkslæring.

Et generelt mønster ved utvikling av mellomspråk kan beskrives som en utvikling fra et 'svakt' til et 'sterkt' system, men det er også observert utviklingsmønstre i mellomspråk som er mer spesifikke. Det dreier seg om regelmessigheter i hvilke fenomener som blir lært tidlig og hvilke som blir lært seinere. En kan sette opp lister over slike fenomener og ordne dem etter læringstidspunkt. Vi taler da om **læringsrekkefølge**. Fenomen a blir lært før et annet urelatert fenomen b. Et eksempel fra læring av engelsk som andrespråk: Flertallsformer av substantiver blir lært før regelmessige fortidsformer av verbet⁶ (Krashen 1977). Et annet spesifikt utviklingsmønster foreligger når et stort antall språkinnlærere følger samme læringsgang ved læring av et enkeltfenomen, f.eks. negasjon. Læringsgangen viser seg i slike tilfeller ved en rekke overgangsformer på veg mot målspråksstrukturen, en slags gradvis mestring av et fenomen. Et slikt mønster vil vi i det følgende kalle en **læringsløype**⁷. Språklige fenomener som viser løypelæring, kalles gjerne utviklings-trekk.

For å kunne ta et konkret utgangspunkt i omtalen av utviklingsmønstre i mellomspråk, skal vi følge Tung og Kari i nye samtaler. Følgende utdrag er hentet fra en samtale som foregikk tre måneder seinere enn den vi nettopp har sett på. Når vi kommer inn i samtalen, har de nettopp snakket om noe som hadde skjedd på skolen dagen i forveien.

IIT: I går jeg kom- jeg slutte på skolen - tidlig.

IT: *Hvorfor?*

IIT: Jeg vet'ke.

IT: *Fikk dere fri?*

IIT: Hva?

IT: *Fikk dere fri fra skolen?*

⁶ Regelmessige fortidsformer: "regular past": -ed.

⁷ I engelskspråklig litteratur brukes termene *order* (læringsrekkefølge) og *sequence* (læringsløype).

- IIT: Nei.
 IT: *Ja, hva gjorde du når du kom hjem da?*
 IIT: Jeg – jeg spise- å – jobbe matematikk – jeg lese bare litt norsk
 IT: *Ja, hva gjorde du i går kveld da?*
 IIT: I-i?
 IT: *I går kveld?*
 IIT: I går kveld
 Jeg huske ikke
 IT: *Nei, laget du mat?*
 IIT: –
 IT: *Leste du avisen?*
 IIT: –
 IT: *I går?*
 IIT: –
 IT: *I går kveld? – Hørte du radio?*
 IIT: Jeg høre radio
 I kassett – i kassett
 IT: *Ja?*
TV da?
 IIT: Nor-norsk eh-norsk eh
 Lære norsk- lese bok
 Ny i Norge
 Jeg høre det
 IT: *På kassett?*
 IIT: Ja
 IT: *Ja*
 IIT: Hun lese første
 Jeg lese bake
 IT: *Javel, du leser etterpå?*
 IIT: Ja.
 IT: *Javel.*
TV?
 IIT: Jeg se bare litt
 IT: *Hm?*
 IIT: Jeg se TV
 Bare litt
 IT: *Hva så du?*
 IIT: Hva?
 IT: *Hva så du i går?*
 IIT: Jeg se film – se film norge
 IT: *Du så en film...?*
 IIT: Film norsk
 IT: *En norsk film?*
 IIT: Ja en norsk film
 IT: *Mm.*

- Hva var det om da?
 IIT: –
 IT: Hva var filmen om?
 IIT: – –Jeg fortelle ikke
 IT: Du vil ikke fortelle?
 IIT: Ja
 IT: Nei, greit.

Negasjonens utviklingsløype

Læring av negasjon er ett av de syntaktiske områdene som har vært mye studert i ASF. Faktisk har studier av dette fenomenet vært avgjørende for ideen om at andrespråkslæring skjer i faste utviklingsmønstre (Viberg 1987:7). Ved læring av negasjon vises det tydelige overgangsformer på veien mot mål-språkskonforme strukturer. Ulike innlærere (forskjellig morsmålsbakgrunn, forskjellige læringskontekster) følger løypa på noenlunde samme måte - noe som vitner om store regelmessigheter i læringen.

Vi skal se i kap. 8 at det mønsteret vi finner i negasjonens læringsløype hos Tung, er parallelt til det vi finner i andre studier. I den første samtalen mellom Tung og Kari er det to eksempler på negasjon: *Jeg vet'ke* og *Jeg ikke spørre*. Dialogen inneholder også enklere ytringer som f.eks. *ikke venn* ('jeg har ingen venner der'). På dette utviklingsstadiet ser vi altså at Tung bruker et formular (*Jeg vet'ke*) som inneholder en postverbal negasjon i samsvar med målspråket. Men da er det viktig å huske på at et formular er en uttrykksmåte som ikke er resultat av språkinnlærers eget regelsystem, men at det er en utenat lært helhet, dvs. at språkinnlæreren ikke har noe analytisk forhold til strukturen. Han bruker også ekstern negasjon som i *ikke venn*. Det som imidlertid dominerer Tungs system, er preverbal negasjon, altså at det negerende elementet kommer før verbalet: *jeg ikke spørre*. Ser vi på den neste samtalen, som fant sted ca. tre måneder seinere, kan vi observere at han fremdeles bruker uttrykket *jeg vet'ke*. Om dette fremdeles kan betraktes som et formular, er avhengig av analysen av negasjonsmønstret ellers hos Tung. Vi ser jo at han har to andre negasjoner i samtalen: *jeg huske ikke* og *jeg fortelle ikke*. Det har helt klart skjedd en endring i hans grammatiske system. Nå er det postverbal negasjon i hovedsetninger som dominerer, selv om det også er ett eksempel på preverbal negasjon i en annen del av samtalen (ikke gjengitt her). På dette grunnlaget kan vi sette opp en oversikt over hvordan Tung utvikler sin viten om negasjon på norsk:

Stadium 1.	formular	<i>Jeg vet'ke</i>
	ekstern nekting	<i>Ikke venn</i>
	preverbal nekting	<i>Jeg ikke spørre</i>
Stadium 2.	postverbal nekting	<i>Jeg huske ikke</i> <i>Jeg fortelle ikke</i>

Hos Tung kan vi etablere to påfølgende "grove" stadier i utviklingen. Slike utviklingsløyper har vært mye studert, særlig på syntaksens område. Det gjelder negasjon, men også læring av spørsmål og leddstilling. Dette greier vi nøyere ut om i kap. 8.

MORSMÅLSPARALLELLER

Mellomspråk viser tegn på morsmålsinnflytelse. For ikke å innta en bestemt teoretisk posisjon når det gjelder synet på morsmålets rolle ved andrespråkslæring, kan vi i første omgang tale om morsmålsparalleller: Vi kan observere fenomener i mellomspråkstekstene som minner om (er paralleller til) språklige forhold i innlærerens morsmål. En forutsetning for å få øye på slike paralleller er selvsagt at en behersker begge aktuelle språk. Vi velger derfor å ta utgangspunkt i en skriftlig tekst på norsk, skrevet av en student med engelskspråklig bakgrunn.

- 01 Etter norskkurset i dag, skal jeg gå til Universitetsstudentsenteret
- 02 å finne ut hvor mye koster en flybillett til England. Som jeg er en student
- 03 kan jeg få en billigere billett på flyreiser.
- 04 Jeg er ikke når 26, altså det er mulig å få slik en billett.
- 05 Etterpå, skal jeg gå til supermarkedet å kjøpe ingredienser til å bake en
- 06 banankake fordi en vennine til meg har bursdag på lørdag og vi har
- 07 sammen organisert at jeg skal bake kakene til bursdagpartyen. Det
- 08 skal være gøy. Jeg kan ikke koke god, men jeg kan bake søte kakene
- 09 veldig god nå jeg har nok penge å kjøpe nok ingredienser. Mange
- 10 vennine skal komme til partyen og vi håper at noen/(menneske) venne
- 11 hvem spille instrumente skal spille litt jazz. Da blir partyen noe spesiell.
- 12 Neste morgen, på søndag skal venne kommer til meg til frokost.
- 13 Som jeg har allerede sett, jeg kan ikke koke godt, så må jeg invitere
- 14 venne bare til frokost. Da blir ingen problem. Alle liker brød.

De fleste norsk- og engelsk-kompetente som leser denne teksten, vil intuitivt oppleve at den norske teksten bærer preg av innflytelse fra engelsk. Det er formuleringer som (linje 06) "en vennine til meg", (linje 02) "som jeg er en student" og (linje 10-11) "noen venne hvem spille instrumente" som lett faller i øynene. En tenker umiddelbart på de korresponderende engelske uttrykksmåtene:

- | | |
|----------|--|
| linje 02 | <i>*som jeg er en student</i>
<i>as I am a student</i> |
| linje 06 | <i>*en vennine til meg</i>
<i>a girlfriend of mine</i> |
| linje 10 | <i>*noen venne hvem spille instrumente</i>
<i>some friends who play instruments</i> |

Det som eksemplene har felles, er at alle inneholder feil i forhold til norsk, og at disse feilene likner på tilsvarende strukturer i morsmålet, vi kan kalle dem "S1-like feil"⁸ eller førstespråksparalleller i mellomspråket. Feilene oppleves intuitivt å ha sitt opphav i engelsk, og det fører oss videre inn på den ideen at mellomspråket blir påvirket av morsmålet. Tradisjonelt har en kalt slike S1-like feil for "overføring". Siden slike feil kan være frekvente innslag i mellomspråkstekster, fører identifiseringen av S1-like feil til en bestemt helhetsoppfatning av andrespråkslæringen: Førstespråksinnflytelsen blir "maksimert" og oppfattet som et svært dominerende trekk ved andrespråkslæring. Det er derfor viktig å se næyere på S1-paralleller i mellomspråk for å få et bedre grunnlag for å bedømme om vår intuitive førsteforståelse på dette området er rimelig. Vi legger for øvrig merke til at studenten gjør feil på områder der norsk og engelsk er like. Se bare på leddsetningen under:

Etter norskkurset i dag, skal jeg gå til Universitetsstudentsenteret å finne ut hvor mye koster en flybillett til England.

Hvilken rolle morsmålet spiller i andrespråksinnlæringen er kanskje det spørsmålet som har vært gjenstand for mest debatt i ASF, og der oppfatningen av hvilken rolle denne faktoren spiller, har variert fra "Morsmålet betyr alt" til "Morsmålet betyr ingenting". Dette temaet kommer vi nærmere inn på i kap. 9.

OPPSUMMERING

Den som lærer norsk som andrespråk, har et mellomspråk som fungerer (med begrensninger) som kommunikasjonsmiddel i norskspråklige situasjoner. Derfor foreslår vi å omtale norskinnlærerens mellomspråk som en varietet av norsk. Vi har sett at mellomspråk (iallfall tidlig i utviklingen) kan karakteriseres ved noen generelle trekk: De er enkle, de er systematiske, de har en stor grad av variasjon, de er ulike målspråket, de har trekk fra morsmålet, og for noen språklige trekk vedkommende viser de et fast utviklingsmønster. Siden dette er fenomener en kan observere i språkbruk, er det stor konsensus om dem. Slik er det derimot ikke når det gjelder forklaringer av den observerte språkbruken og de perspektivene en vil sette observasjonene inn i. Det blir tatt opp i neste kapittel.

⁸ S1: førstespråket; S2: andrespråket.

KAPITTEL 3

FAGHISTORISK UTSYN

Vi nevnte innledningsvis at forskning på andrespråklæring er en relativt ny vitenskapelig disiplin. Disiplinen er i tillegg tverrfaglig. Først og fremst ser vi på den som en lingvistisk og læringsteoretisk disiplin, og derfor er den naturligvis påvirket av teorier innen lingvistikk og læringspsykologi. Det er typisk for "ferske" forskningsfelt at det ikke er *en* enkelt teori som har sterk oppslutning. Det fins et mangfold av hypoteser og teorier (se Larsen-Freeman og Long 1991). Noen av disse ekskluderer hverandre, mens andre kan eksistere ved siden av hverandre og til og med utfylle hverandre. Når man skal presentere noen av disse teoriene og hypotesene som mulige forklaringer på forskningsresultater og observasjoner fra andrespråklæring, kan det gjøres på mange måter. Det er tradisjon for å snakke om tre hovedretninger i ASF, forskning som er basert henholdsvis på behavioristisk, kognitivistisk og nativistisk læringsteori. Disse tre teoretiske tilnærmingene til språklæring har spilt en avgjørende rolle for utviklingen av ASL som vitenskapelig disiplin.

I tillegg til å kategorisere forskningsretninger ut fra generell læringsteori, kan en også foreta en inndeling etter hvilke dataområder en særlig arbeider med. Det gir en inndeling i teorier som særlig arbeider med interne faktorer (psykolingvistiske forhold, medfødt genetisk utrustning – universalgrammatikken osv.), teorier som særlig arbeider med eksterne faktorer (sosiale forhold, språklig samhandling osv.) og teorier som i særlig grad fokuserer på individuelle faktorer. Endelig kan en kategorisere ASF ut fra dominerende lingvistiske teorier, f.eks. i en UG-tradisjon og i en funksjonell tradisjon.

For å forstå de ulike teoretiske posisjonene vi finner innenfor ASF, er det en forutsetning å ha en viss kjennskap til den historiske utviklingen av feltet.

DE FØRSTE TEORIENE

Introduksjon

Mange hevder at vi finner de moderne røttene til ASF i den **kontrastive analysen (KA)**, en teori som var basert på strukturalistisk lingvistikk og behavioristisk psykologi, og som dominerte synet på språklæring og språkundervisning i USA i tiårene etter den andre verdenskrigen. Sentrale teoretikere var Lado (med arbeidet *Linguistics across cultures*, 1957) og Fries (*Teaching and Learning English as a Foreign Language*, 1945). Ifølge KA berodde språklæring på vanedanning. Man antok at når man skulle lære et nytt språk, ville allerede etablerte språkvaner (i form av førstespråkskompetansen) enten hindre eller favorisere S2-læringen. Områder av målspråket som hadde et tilsvar i morsmålet, ville bli lette å lære. Her kunne en basere seg på å overføre kunnskaper og ferdigheter fra morsmålet. Vanskeligheter (og dermed feil) ville oppstå ved ulikheter mellom de to språkene. Denne retningen var svært praktisk orientert og sterkt opptatt av å effektivisere fremmedspråksundervisningen, men ikke primært opptatt av å undersøke selve læringsprosessen. KA-hypotesen ga likevel helt bestemte antakelser om andrespråklæring, i form av prediksjoner omkring vanskeområder og feil. Etter hvert som en tok til med systematisk datainnsamling i ASF, viste det seg at KA tok feil på grunnleggende områder.

En sentral retning som utviklet seg i kjølvannet av oppgjøret med kontrastiv analyse og behaviorismen, var **feilanalysen (FA)** (Corder). I motsetning til KAs *prediksjoner* omkring feil og vanskeområder ved andrespråklæringen framhevet FA studier av *de faktiske feil* som innlærerne gjorde. I feilanalysen anså en feil som en viktig kilde til å få innsikt i læringsprosessen, fordi feilene var resultat av elevenes egne kreative konstruksjoner. Feilanalysen ble etablert som både et teoretisk og metodisk alternativ til kontrastiv analyse. Som vi skal se, hadde feilanalysen likevel et sterkt kontrastivt aspekt ved seg.

Mellomspråksteorien (Selinker, 1969, 1972) baserte seg på på de sentrale ideene i feilanalysen, men antok at det var flere ulike prosesser som kunne identifiseres på grunnlag av elevenes feil. Overføring fra morsmålet var bare én av disse prosessene. Mellomspråksteorien anla et mer helhetlig perspektiv på mellomspråk. Ikke bare feileksempler kunne vise fram språklæringsprosessen, også mestringseksempler måtte bringes inn i studiet.

Mens morsmålet ble sett på som en viktig kilde til feil både i feilanalysen og i mellomspråksteorien, fokuserte derimot **identitetshypotesen** (hypotesen om at S2-tilegnelse = S1-tilegnelse) på likhetene mellom førstespråklæring og andrespråklæring. Læringsprosessen ble sett på som fundamentalt lik, og ble forklart bl.a. med at mennesket har en medfødt evne til å lære språk. Denne hypotesen er basert på morfemstudiene (Dulay og Burt), som hadde som mål å vise at visse morfem ble tilegnet i samme rekkefølge ved førstespråkstilegnelse som ved andrespråkstilegnelse. Studiene ble brukt som empirisk belegg for å avvise KAs oppfatning av morsmålets avgjørende betydning i

andrespråkstilegnelsen. Identitetshypotesen blir gjerne omtalt som minimalistposisjonen i synet på morsmålets innflytelse ved andrespråklæring, i motstrid til KA som representerer maksimalistposisjonen.

Markerthetsteorien (MDH) (Eckman) ble utformet for å redde viktige verdier i KA, nemlig morsmålets avgjørende betydning i andrespråkstilegnelsen. Mens KA hevdet at beskrivelser av forskjellene mellom morsmål og målspråk både var nødvendig og tilstrekkelig for å predikere vanskeligheter i andrespråkstilegnelsen, måtte man ifølge markerthetsteorien også se på markerthetsrelasjoner mellom strukturene som var forskjellige. Det var når strukturene i målspråket var mer markerte enn i morsmålet at det ville oppstå vanskeligheter.⁹

Felles for de introduserte metodiske og teoretiske retningene som utviklet seg i kjølvannet av KA, er at de alle er **antibehavioristiske**, og at de ser på utviklingen av andrespråk som resultat av elevens kreative konstruksjoner. Vi skal i det følgende gå nærmere inn på hver enkelt av disse retningene, ikke bare fordi det er av historisk interesse, men fordi hver enkelt retning har gitt avgjørende teoretiske bidrag til forskningsfeltet. Mye av terminologien og mange av hypotesene disse første teoriene utviklet, er fremdeles sentrale i nyere teoretiske retninger.

Behavioristisk læringsteori - Kontrastiv analyse

Vår faghistoriske gjennomgang starter med retningen kontrastiv analyse (KA). Kjernen i KA var en sammenlikning av to språk, med særlig vekt på ulikheter (derav termen kontrastiv). På grunnlag av en nøyaktig gjennomgang av og jamføring av to grammatikker kunne det listes opp områder der andrespråklæringen ville bli problematisk. Det ble predikert vanskeligheter (både feil og lavt tempo i læringen) på områder med ulikheter. KA- hypotesen blir uttrykt på følgende måte:

Vi antar at studenten som kommer i kontakt med et fremmed språk, vil finne noen trekk ved det ganske lett og andre svært vanskelige. De elementer i språket som likner morsmålet, vil være enkle for ham, mens de elementene som er annerledes, vil være vanskelige. (Lado 1957:2)

Den sentrale læringsmekanismen ved ASL var ifølge Lado **transfer**, en term som fremdeles er sentral i ASF:

De strukturene som likner, vil være lette å lære fordi de vil bli overført [...] De strukturene som er annerledes, vil være vanskelige fordi disse, hvis de overføres, ikke vil fungere tilfredsstillende i det fremmede språket og må derfor endres. [...] Vi kan si at graden av

⁹ Eckmans "markerthetsteori" omtales i kapittel 9.

beherskelse av de strukturene som er annerledes, er en pekepinn på hvor mye av språket en har lært. (Lado 1957:59)

Morsmålet ble ansett som vaner. En antok at vanene ble tvangsmessig aktivisert ved andrespråklæring, noen ganger med heldig resultat (ved språklighet), andre ganger med uheldig resultat (ved forskjeller). Termen **interferens** ble ofte brukt om overføring som resulterer i feil.

Kontrastiv analyse i nord-amerikansk tradisjon baserte seg på behavioristisk læringsteori. Språklæring (og læring av andre typer ferdigheter) ble betraktet som etablering av vaner. Dakin (1973) framhevet tre generelle språklæringsprinsipper i denne fagtradisjonen: a) Ifølge **øvingsloven** blir språklæring fremmet når innlæreren reagerer (respons) gjentatte ganger på stimuli. b) Ifølge **virkningsloven** fremmes språklæring når ønsket språklig atferd (respons) bli belønnet og ikke-ønsket atferd blir korrigeret. c) Ifølge **formingsprinsippet** kan kompleks språklig atferd best formes ved å lære atferden i sine enkelte bestanddeler – bit for bit. Etter disse prinsippene består språklæring essensielt i å herme eller kopiere andres ytringer, for så å bli belønnet om hermingene er gode nok. Gjentatte, vellykkete herminger etablerer språklige vaner; slik sett bygger språklæring på enkle stimulus-respons-forbindelser.

Ved andrespråklæring skulle nye vaner etableres. Det ble da et sentralt anliggende å unngå at gamle vaner (morsmålsvaner) ble aktivisert. De ville medføre feil og læringsvansker. Siden læring oppstod ved belønning av korrekte responser, var alle typer feil av det onde. Bare via korrekte responser kunne en få etablert læring. KA kunne gi veiledning angående problemområder, slik at det ville være mulig for praktikere (lærere, produsenter av læremidler) å konstruere læringssituasjoner der sjansene for å gjøre feil ble betydelig redusert. Lados bok *Linguistics across cultures* (1957) kan betraktes som en manual for hvordan en kontrastiv analyse skal gjennomføres, altså en kontrastiv metodikk.

Kontrastiv analyse i nord-amerikansk tradisjon støttet seg på den lingvistiske teorien som stod sterkest i samtiden - strukturalistisk lingvistikk. De grunnleggende enhetene i strukturalistisk lingvistikk ble også brukt i sammenlikningen mellom morsmål og målspråk, primitiver som fonem og morfem var derfor naturlige enheter for sammenlikning. Men å basere sammenlikning på disse enhetene førte forskeren ofte ut i problem, fordi det på ingen måte er noe én til én-forhold mellom strukturene i ulike språk. Derfor er det problematisk å basere en komparasjon på todelingen lik-ulik, og bruke inndelingen for å predikere og diagnostisere feil. Lattey (1982:131) stiller følgende helt sentrale spørsmål: "What is the "same thing" in interlinguistic comparison?" Dette er et aktuelt spørsmål ikke bare for den som skriver kontrastive grammatikker, det er også aktuelt for språkeleven, læreren og forskeren. Når en vietnamesisk elev f.eks. skriver:

barn frisker igjen,

og vi ut fra konteksten kan tolke ytringen som 'Barnet er friskt igjen', hva er da "det samme" (for å bruke Latteys formulering) som "frisker" i norsk eller i vietnamesisk? Dette er ett eksempel på problemstillinger man kan bli konfrontert med i studiet av mellomspråk. Harris, som jobbet innenfor kontrastiv analyse-paradigmet og sammenlignet morfemklasser i ulike språk, poengterte ett sentralt problem i dette arbeidet:

Mange konstruksjoner og inndelinger hadde ikke noen parallell [...] vi finner - på grunnlag av oversettelse - en parallell i det ene språket til nesten hva som helst i det andre. (1954:267)

Det var hovedsakelig to ulike årsaker til at den kontrastive analysen mistet oppslutning som teoretisk grunnlag for fremmed- og andrespråklæring. Man begynte for det første å legge merke til at det ikke var slik at alle feil i det språket fremmedspråkelevne produserte, kunne forklares som overføringer fra morsmålet. Det var heller ikke slik at alle de feil som var predikert på grunnlag av KA, viste seg i innlærerspråket. Innlærere kunne gjøre feil der språkene var "like", og de kunne mestre områder der det påviselig forelå store ulikheter.

For det andre skjedde det en stor endring innenfor både lingvistikk og psykologi. Denne endringen var nær knyttet til Chomskys oppgjør med behaviorismen¹⁰ som læringsteoretisk grunnlag ved språklæring. Han hevdet at behaviorismen ignorerte den helt grunnleggende egenskapen ved menneskelig språk, at vi faktisk er i stand til å produsere og forstå setninger vi aldri har hørt før, noe som ikke kan forklares ved enkel stimulus-responslæring. Chomskys fokusering på det kreative aspektet ved språkbruk fikk store følger for oppfatningen av hvordan førstespråket tilegnes. Man skulle ikke betrakte barn som brukere av et ufullstendig og feilaktig voksenspråk, men som brukere av sitt eget språk. I førstespråkforskningen fikk dette bl.a. som metodisk konsekvens at man betraktet barn som 'talere av et ukjent språk' som skulle utforskes. Disse ideene fikk også følger for synet på andre-språklæring og -forskning.

I dag er det neppe noen som vil påstå at ASL ikke involverer vane-dannelse i det hele tatt. Men i lys av nyere teorier ser vi språklæring som en mye mer kompleks prosess enn enkel vanedannelse. Språkinnlærere produserer ytringer som ikke kan være resultat av stimulus-respons-forbindelser og heller ikke overføringer fra S1, fordi de inneholder elementer som er forskjellige både fra det eleven har erfart av målspråket, og det eleven kan i og med morsmålskompetansen. Men etableringen av KA og den enorme støtten denne teorien hadde i en lang periode, kunne neppe vært mulig dersom teorien ikke på en eller annen måte kunne finne støtte i data. Selv om forskere i ettertid og innenfor visse teoretiske modeller har hevdet at morsmålet har

¹⁰ Chomskys anmeldelse (1959) av behavioristen Skinners bok *Verbal Behaviour* reknes som sentral i dette oppgjøret.

minimal betydning, er det i dag ikke kontroversielt å anta morsmåls-påvirkning ved andrespråklæring (Ellis 1994; Larsen-Freeman og Long 1991; Towell og Hawkins 1994). Faktisk er det brei enighet om at enhver helhetlig teori om andrespråklæring også må være en teori om morsmålspåvirkning.

I denne framstillingen av KA har vi holdt oss til tradisjonen fra Lado og Fries. I nord-amerikansk kontekst var det en sterk kobling mellom behaviorisme og KA. Det skal legges til at dette ikke representerer noen nødvendig kobling. KA kan godt kombineres med andre læringsteoretiske retninger, slik en lenge har sett det i europeisk sammenheng.

Kognitiv teori

Den antibehavioristiske bølgen på 60-tallet fikk ikke bare konsekvenser for lingvistisk forskning generelt, den fikk også avgjørende betydning for andrespråkforskningen. Det var både teoretiske og empiriske grunner (feilprediksjonene slo ikke til) til at hypotesen om kontrastiv analyse mistet oppslutning.

Det læringsteoretiske grunnlaget, behaviorismen, ble angrepet og mistet sin sterke stilling. Alternativet til å betrakte språklæring som vanedanning ble å betrakte språklæring som etablering av regler om språket. Når en så på språklæring som dannelse og utprøving av hypoteser, åpnet en samtidig for et nytt syn på det språklærende individet: det aktive, kreative, sterkt utrustete (medfødte anlegg?) barnet som utforsker og bearbeider språklig informasjon fra miljøet. Dette var ideer som helt tydelig inspirerte barnespråkforskere og i neste omgang andrespråkforskerne som fulgte i kjølvannet av KA.

Oppgjøret med den behavioristisk baserte kontrastive analysen førte også til at fokus skiftet fra selve undervisningen, det å konstruere effektive undervisningsopplegg, til mer inngående studier av læringsprosessen.

Feilanalysen

Ved å studere det språket språkinnlærerne faktisk brukte, kunne man etter hvert fastslå at KAs prediksjoner om feil i innlærerspråket ikke alltid holdt stikk, og at mange av de feilene innlærerne faktisk gjorde, ikke kunne predikeres på grunnlag av kontrastiv analyse.

Det er Corders artikkel *The Significance of Learners' Errors* som er den klassiske referanse til feilanalysen som teori og metode i andrespråkforskningen. Artikkelen ble første gang publisert i 1967. Dette var i en periode da gamle ideer ble heftig debattert, og Corder gav eksplisitt uttrykk for at debatten ville få store følger for andrespråkundervisningen. Et viktig utgangspunkt for debatten var spørsmålet om eventuelle paralleller mellom førstespråklæring og andrespråklæring. Til tross for helt klare forskjeller mellom omstendighetene rundt barnets førstespråklæring og den voksnes andrespråklæring mente Corder at læringsprosessene ikke nødvendigvis var forskjellige. Han antok som en arbeidshypotese at de strategiene som andrespråkseleven benytter, vil være substansielt de samme som ved førstespråks-

læring, uten at dette impliserer at læringssekvensene er de samme i begge tilfeller. Det å gjøre feil er, ifølge Corder, en strategi som benyttes i all språklæring. Feil reflekterer forsøk på å teste hypoteser om målspråksregelmessigheter. Corder gjengir følgende mor-barn-dialog for å illustrere dette poenget:

- Mother: *Did Billy have his egg cut up for him at breakfast?*
 Child: *Yes, I showed him.*
 Mother: *You what?*
 Child: *I showed him.*
 Mother: *You showed him?*
 Child: *I seed him.*
 Mother: *Ah, you saw him.*
 Child: *Yes, I saw him.*

Her kan det se ut som om barnet tester hypoteser om personbøyning i preteritum, om betydningen av *show* og *see*, og om preteritumsformen av *see*.

At Corder er influert av Chomskys nye ideer, viser seg også i argumentasjonen for å skille skarpt mellom **feil** (error) og **glipp** (mistake). Feil er systematiske, mens glipp er tilfeldige. Det er fra feil vi er i stand til å rekonstruere språkinnlærerens kunnskaper om språket, og dermed til å fange språkinnlærerens kompetanse i språket, en kompetanse som Corder karakteriserte som overgangsaktig (transitional). Glipp er bare språkbruksfenomener av liten interesse.

En annen viktig distinksjon Corder introduserte, var **innputt** vs. **inntak**. Selv om en andrespråkselev får presentert en regel om målspråket i klasserommet (innputt), betyr ikke det nødvendigvis at regelen blir etablert i elevens kompetanse (inntak). Det er elevens språktilegnelsesmekanisme (Language Acquisition Device) som bestemmer hva som "går inn". Corder taler om elevens innebygde "pensum-progresjon" ('built-in syllabus'), til forskjell fra lærerens undervisningsprogresjon. Ved å kjenne til hvordan elevens språklige kompetanse utvikler seg "naturlig", kan læreren få et bedre grunnlag for å vurdere pensum og progresjon i undervisningen.

Selv om feilanalysen hadde sitt utspring i oppgjøret med KA, holdt feilanalysen fast ved at morsmålet hadde en avgjørende betydning i læringsprosessen. Faktisk mente Corder at andrespråksinnlæreren har en fordel i forhold til førstespråksinnlæreren. Førstespråksinnlæreren må teste et ubegrenset antall hypoteser om språket, mens andrespråksinnlæreren kan greie seg med å stille følgende spørsmål: 'Are the systems of the new language the same or different from those of the language I know?' 'And if different, what is their nature?'¹¹ Men selv om overføringer fra S1 blir tillagt stor betydning i feilanalysen, gir sammenligning mellom S1 og S2 ikke grunnlag for å predikere feil, bare for å diagnostisere feil.

¹¹ Her sitert etter Richards (1974:27).

Feildiagnostisering stod sentralt i FA. I hovedsak kan en si (se for øvrig Ellis 1994:57-63) at FA opererte med tre hovedkategorier feil (i tillegg til å skille mellom feil og glipp): a) transfer-feil, b) intralingvale feil og c) "unike" feil. Transfer-feil oppstår som resultat av "the use of elements from one language while speaking another" (Richards 1971). Intralingvale feil gjenspeiler den kreative rekonstruksjonen innlæreren utfører. Richard sier om dem at de er spor av "the general characteristics of rule learning such as faulty generalization, incomplete application of rules and failure to learn conditions under which rules apply". Unike feil er en restkategori for feil som ikke entydig kan plasseres som a) eller b), og som oftest har et individuelt opphav.

En viktig grunn til at feilanalysen har hatt relativt sterk posisjon, bl.a. i Norge, er trolig at den kan tilpasses lærerens behov for å evaluere elevens språkutvikling. Corders algoritme for feilanalyse, som forenklet kan framstilles i seks "operasjoner", er en metode som læreren kan benytte. Med elevtekster som utgangspunkt kan en bruke følgende framgangsmåte (for å eksemplifisere feilanalysen har vi brukt eksempelet med den engelskspråklige studentens tekst på s. 38):

1. Identifiser feilen!

linje 02 *som jeg er en student

2. Lag en rekonstruksjon i tråd med målspråksnormen!

fordi jeg er student

3. Påvis hva som er forskjellen mellom originalen og rekonstruksjonen!

Studenten bruker feil subjunksjon (*som* i stedet for *fordi*).

4. Identifiser målspråksregelen som er brutt i originalen!

Som innledning til en årsakssetning krever norsk en årsakssubjunksjon.

5. Formuler hypotetiske regler som generer originalen!

Som er en subjunksjon som kan brukes parallelt med *as* i engelsk.

6. Let etter parallelle eksempler i teksten som helhet for å finne støtte for den hypotetiske regelen!

linje 13 *Som* jeg har allerede sett,

Her også brukes *som* parallelt med *as* i engelsk, og her er det samsvar med norsk ("positiv overføring").

Selv om feilanalysen har blitt anvendt og betraktet som et nyttig redskap både i forskningssammenheng og i undervisning, har den blitt utsatt for rettmessig kritikk. Rent metodisk sett var det problematisk å bestemme feilenes årsak, som sagt. Man predikerte f.eks. ikke feil på grunnlag av sammenlikning mellom S1 og S2, men dersom man så feil som hadde paralleller i morsmålet, og som dermed *kunne* skyldes overføring fra S1, ble feilene klassifisert som transferfeil. Man brukte ikke lenger KA for å predikere feil, kun for å diagnostisere feil¹². Det man gjorde, var altså reint induktivt å stille diagnoser

¹² Wardhaugh (1970) foreslo å omtale hypotesen om kontrastiv analyse i en sterk og en svak versjon. Den sterke predikerer, den svake diagnostiserer.

om feilenes årsak. Man kan gjerne si at man stilte hypoteser om feilenes årsak, men disse hypotesene ble ikke nødvendigvis testet. Feilanalysen var derfor en svært begrenset metode; forskeren/læreren kunne bruke den bare til å generere hypoteser om strategier som førte til feil i andrespråkstilegnelsen. Som teori var feilanalysen derfor ikke testbar. Rent vitenskapsteoretisk kan man derfor si at feilanalysen på ett punkt representerte et tilbakesteg i forhold til KA; KAs prediksjoner var mulig å teste, mens feilanalysens diagnoser faktisk ikke var noe mer enn rent induktivt baserte hypoteser om årsaken til feil. Feilanalysen representerte for så vidt heller ikke noe alternativ til det metodiske problemet med sammenlikning av språk som KA ble kritisert for, selv om den representerte en alternativ teori til hva som førte til feil.

En annen viktig kritikk av feilanalysen dreide seg om teoriens utilstrekkelighet. Morsmålets eventuelle positive påvirkning kan nemlig ikke observeres når det kun er feilene som er studieobjektet. Dette problemet ble først tatt opp av Schachter i artikkelen med den berømte tittelen *An error in error analysis* (1974). Hun påpekte at man ikke kunne fange opp eventuell **unnngåing** av strukturer i målspråket dersom man bare fokuserte på feil. Unnvikelser består i at språkinnlæreren mer eller mindre bevisst unngår å forsøke seg på strukturer som hun syns er problematiske (se kap. 9). Unnvikelser kan derfor relateres til påvirkning fra morsmålet, ifølge Schachter. Unnvikelser setter ingen feil-spor i ytringer, likevel representerer de en form for førstespråkspåvirkning på mellomspråk.

Trass i de metodiske problemene som er forbundet med feilanalysen, og trass i teoretisk utilstrekkelighet, er mange av Corders grunnleggende ideer fremdeles i hevd i nyere andrespråksteorier. Det gjelder f.eks. følgende innsikter:

- Systematiske feil gir innsikt i elevens underliggende kompetanse.
- Å følge utviklingen av feil kan gi innsikt i hvordan språk utvikler seg på en naturlig måte.
- Distinksjonen mellom innputt og inntak problematiserer hva som er lærbart til enhver tid.

I tillegg til de nevnte punktene er det ikke tvil om at akkumulering av resultater fra utallige feilanalyser har vært en viktig kilde til innsikt i typiske trekk ved utviklingen av innlærerspråk. Bl.a. har FA vist at uavhengig av morsmålsbakgrunner har innlærerspråk fellestrekk i betydelig grad. Trekkene vi omtalte i kap. 2, er eksempler. Forskning med utgangspunkt i feilanalyser viste at KAs hypoteser om morsmålspåvirkning måtte endres. Selv om vietnamesisk er et isolerende språk, dvs. et språk som ikke har bøyning, kan ikke manglende bøyingsmorfologi i mellomspråket uten videre forklares med overføring fra morsmålet. Når en vietnamesisk elev sier:

jeg kjøpe to bil,

står en overfor flere mulige påvirkningsfaktorer. Slike feil (f.eks. *to bil) fins belagt i en rekke mellomspråktekster uavhengig av hva slags morsmål elevene har, og de kan derfor like gjerne forklares som utviklingsbestemte enkelhetsformer.

Mellomspråksteorien

Feilanalysen var både et teoretisk og metodisk grunnlag for utviklingen av mellomspråksteorien (Selinker, 1969, 1972). Ut fra en noenlunde felles oppfatning av feil og betydningen av feil i språklæringsprosessen var det tre ulike teoretikere som omtrent samtidig utviklet sine "mellomspråksteorier". Det som tilsvarer Selinkers (1972) idé om mellomspråk, blir av Corder (1967) omtalt som "transitional competence" og av Nemser (1971) som "approximate systems". Når vi ser Selinkers teori som en videreføring av feilanalysen, er det bl.a. fordi teorien baserte seg på det positive synet på feil som feilanalysen introduserte. Dessuten er også mellomspråksteorien et forsøk på å spesifisere mentale prosesser som fører til feil i andrespråkstilegnelse. Men i motsetning til Corder, som understreket likhetene mellom første- og andrespråklæring, framhevet Selinker forskjellene mellom de to læringstypene. Dette resulterte bl.a. i et forslag til en forklaring på hvorfor bare noen ytterst få voksne tilegner seg innfødt kompetanse i strukturelle trekk ved nye språk.

Psykologen Lennebergs¹³ teori om en medfødt 'latent language structure' i hjernen står sentralt i Selinkers teoriutvikling. Den latente språkstrukturen er ifølge Lenneberg den biologiske motsatsen til den universelle grammatikken (se kap. 14), en medfødt evne til språklæring som er intakt fram til individet når puberteten. Lenneberg snakker derfor om denne perioden som **den kritiske perioden for språkinnlæring**. Siden førstespråklæring i normale tilfeller alltid lykkes, mens voksnes andrespråklæring sjelden fører til innfødt kompetanse, antok Selinker at de ulike resultatene måtte skyldes at det var ulike prosesser som lå til grunn. På den ene siden måtte de få andrespråksinnlærerne som lykkes i å oppnå en innfødt kompetanse¹⁴, på en eller annen måte ha klart å reaktivisere den latente språkstrukturen som Lenneberg beskriver. For de fleste voksne andrespråksinnlærere, derimot, antok Selinker eksistensen av en annen medfødt struktur i hjernen, en 'latent psychological structure' som kan aktiviseres når man skal lære et andrespråk. Det er for å gjøre greie for det store flertallets andrespråkstilegnelse at Selinker setter fram sin mellomspråksteori. Den omfatter derfor ikke de få som får en perfekt innfødt kompetanse.

Selinker legger også stor vekt på å beskrive hva slags data man må studere andrespråkstilegnelse på grunnlag av. Ifølge ham kan vi kun relatere teo-

¹³ Lennebergs hovedarbeid heter *Biological Foundations of Language* (1967).

¹⁴ Selinker sier i artikkelen *Interlanguage* at det er ca 5% som oppnår innfødt kompetanse. Seinere har han sagt at dette tallet ikke har grunnlag i forskning, men i hans antagelse. Altså skal vi ikke legge så stor vekt på det omfanget han antyder.

riens prediksjoner til observerbare data hentet fra meningsbærende språkbruk, dvs. elevens ytringer når han forsøker å kommunisere på målspråket:

Begrepet meningsbærende språkbruk vil bli brukt her for å vise til situasjoner hvor en 'voksen' prøver å uttrykke et innhold [...] på det språket han er i ferd med å lære. (Selinker 1972:32)

Men de relevante dataene er ikke bare mellomspråksytringer, også ytringer på elevens morsmål og innfødte språkbrukeres ytringer på målspråket er relevante. Ved å basere seg på disse tre settene med ytringer har man et grunnlag for å studere de psykolingvistiske prosessene som etablerer den kunnskapen (kompetansen) som ligger til grunn for mellomspråk, noe som viser at det kontrastive eller komparative perspektivet også er sentralt i denne teorien.

Selinker foreslo at fem ulike prosesser var sentrale i andrespråkslæring; disse blir gjerne omtalt som **mellomspråkshypotesene**:

1. **Overføring fra morsmålet**
2. **Overføring fra undervisning**
3. **Læringsstrategier**
4. **Kommunikasjonsstrategier**
5. **Overgeneraliseringer av regler i målspråket**

Teksten til den engelskspråklige studenten kan tjene som illustrasjon på Selinkers fem mellomspråkshypoteser. Vi vil prøve å peke på mulige spor av prosessene i studentens mellomspråksytringer.

1. Overføring fra morsmålet

Vi har allerede sett på noen feil som kan avspeile en overføringsprosess. På leksikalsk nivå kan nevnes ordformen *marktet* (for norsk *markedet*) på linje 05, på morfologisk nivå komparativformen *billiger* (linje 03) og på syntaktisk nivå plasseringen av *allerede* i linje 13 (*Som jeg har allerede sagt..*).

2. Overføring fra undervisning

Bruken av hjelpeverbet *skal* er påfallende, ikke fordi bruken av det nødvendigvis fører til feil, heller fordi det er så frekvent brukt og brukt som eneform for å uttrykke framtidighet.

- 01 Etter norskkurset i dag, **skal** jeg gå til Universitetsstudentsenteret
 02 å finne ut hvor mye koster en flybillett til England. Som jeg er en student
 03 kan jeg få en **billiger** billett på flyreiser.
 04 Jeg er ikke når 26, altså det er mulig å få slik en billett.
 05 Etterpå, **skal** jeg gå til supermarkedet å kjøpe ingredienser til å bake en
 06 banankake fordi en vennine til meg har bursdag på lørdag og vi har
 07 sammen organisert at jeg **skal** bake kakene til bursdagspartyen. Det
 08 **skal** være gøy. Jeg kan ikke koke god, men jeg kan bake søte kakene

- 09 veldig god nå jeg har nok penge å kjøpe nok ingredienser. Mange
10 vennine **skal** komme til partyen og vi håpe at noen/(menneske) venne
11 hvem spille instrumente **skal** spille litt jazz. Da blir partyen noe spesiell.
12 Neste morgen, på søndag **skal** venne kommer til meg til frokost.
13 Som jeg har allerede sett, jeg kan ikke koke godt, så må jeg invitere
14 venne bare til frokost. Da blir ingen problem. Alle liker brød.

I undervisning blir konstruksjoner med *skal* som regel brukt som eksempel på hvordan man uttrykker framtid i norsk, selv om presens nok er den vanligste grammatiske uttrykksmåten. Derfor er det godt tenkelig at de mange forekomstene av *skal* i denne teksten er resultater av overføring fra undervisning.

3. Læringsstrategier

En læringsstrategi kan f.eks. bestå i å forenkle en læringsoppgave for å gjøre den overkommelig. Å opprette en én-til-én-korrespondanse mellom form og innhold kan være et resultat av en forenklingsstrategi. Det er mulig at studenten (uinstruert) har oppdaget at framtid uttrykkes ved hjelpeverb på norsk. Hun satser da stort sett på hjelpeverbet *skulle*, men vi kan også observere to eksempler på at *blir* brukes (linje 11: Da *blir* partyen noe spesiell, og linje 14: Da *blir* ingen problem).

4. Kommunikasjonsstrategier

Mellomspråkstekster kan også inneholde trekk som må tilskrives bruks-situasjonen. Selinker nevner eksempelet med to eldre russiskspråklige engelskinnlærere som nok ante (eller visste) at flertallsformer kreves i bestemte sammenhenger på engelsk, men som hadde gjort den erfaring at dersom de tenkte for mye på formelle forhold når de kommuniserte, ville de snakke usammenhengende og nølende, slik at andre ble utålmodige med dem. De hadde opplevd at engelske flertallsformer ikke trengtes for å bli forstått. Selinker hevder at strategier (lærings- og kommunikasjonsstrategier) kan være bevisste og ubevisste. Det er imidlertid vanskelig å vurdere denne studentteksten i forhold til eventuelle kommunikasjonsstrategier.

5. Overgeneraliseringer av regler i målspråket

Som det framgår av teksten, virker det som studenten stort sett behersker inversjonsregelen i norsk. Den er fulgt i linje 01 (*Etter norskurset i dag skal jeg..*), 03 (*Som jeg er en student kan jeg..*) og 05 (*Etterpå skal jeg..*) osv. Imidlertid fins også eksempler på overinversjon, i linje 02 (*og finne ut hvor mye koster en flybillett til England*) og i linje 13 (*jeg kan ikke koke godt, så må jeg..*). Overinversjon representerer en overgeneralisering av en regel: Inversjonsregelen får for stor rekkevidde. Inversjonsregelen gjelder hovedsetninger, men studenten har i linje 03 latt den gjelde også for leddsetninger, og i linje 13 invertert på grunnlag av en konjunksjon.

Som en kan se av forsøket på å illustrere hypotesene, er det ikke innlysende hva slags prosesser en har med å gjøre i alle tilfellene. Selinkers liste kan kritiseres for å ha et noe tilfeldig preg. I ettertid vil prosesser som transfer og overgeneraliseringer framstå som eksempler på læringsstrategier, og det er uheldig å operere både med prosesser som former kompetansen (læring) og faktorer som kommer til uttrykk bare ved bruk (kommunikasjonsstrategier). Men etableringen av disse hypotesene var et forsøk på å finne grunnleggende kognitive prosesser som skaper mellomspråk sett som helhetlige kompetanser. Det var den store betydningen til Selinkers arbeid.

Fossilisering

Et annet sentralt begrep som ble introdusert i Selinkers mellomspråksteori, er 'fossilization', fossilisering eller forsteining. Selinker hevdet at fossilisering er en mekanisme som eksisterer i den såkalte "psykologiske strukturen" (den som aktiviseres ved andrespråklæring). Fossilisering består i at enkelte språklige strukturer har en tendens til å bli værende uendret i mellomspråket uavhengig av alder, undervisning og læringstidens lengde. Det er snakk om en slags uforanderlighet på bestemte områder, der mellomspråkestrekk forblir forskjellige fra tilsvarende målspråkestrekk selv ved bevisste anstrengelser på endring. Fossilisering skjer ikke i førstespråklæring, og ifølge Selinker er fenomenet (om enn ikke helt klart beskrevet) noe som er unikt for mellomspråk. Selinker nevner forskjellige utslag av fenomenet. Innlærere kan på et gitt tidspunkt se ut til å beherske en bestemt konstruksjon. Men så snart innlæreren kommer i en situasjon "when the learner's attention is focused upon new and difficult intellectual subject matter or when he is in a state of anxiety or other excitement"¹⁵, vil han falle tilbake på en tidligere kunnskaps-tilstand slik at feilformene dukker opp igjen. Liknende ting inntreffer også når innlæreren ikke har benyttet språket en tid. Det er med andre ord tale om former for regresjon, "backsliding" kaller Selinker det.

Fossiliseringsbegrepet har seinere vært gjenstand både for diskusjon og videreutvikling (se f.eks. Selinker og Lakshmanan 1994).

Oppsummering av mellomspråksteorien

Selv om mellomspråksteorien og -begrepet er nær knyttet til Selinker, ser vi at sentrale deler av det teoretiske grunnlaget som Selinker bygde på, var utviklet i forbindelse med feilanalysen. Sann sett kunne nok feilanalysen og mellomspråksteorien vært omtalt under ett, også fordi svært like teorier ble utviklet nesten parallelt av Corder, Nemser og Selinker. Men det er Selinkers term mellomspråk som har etablert seg i fagmiljøet. Det gjenspeiler seg ganske tydelig i det norske forskningsmiljøet (se f.eks. oversikten over hovedoppgaver innenfor denne disiplinen i Kulbrandstad 1996).

Mellomspråksteoriens essens er egentlig et sett hypoteser om psykologiske prosesser som er involvert i læringen. Slik mellomspråksteorien er blitt

¹⁵ Her sitert etter Richards (1974:36).

anvendt i forskning, har den invitert til en induktiv metode. Forskeren har identifisert feil på grunnlag av sammenlikning mellom målspråk og mellomspråk, for så å klassifisere feila i tråd med mellomspråksteoriens taksonomi, de fem hypotesene.

Men mellomspråksteorien hadde også med i sitt grunnlag mentalistiske element som LAD, og kognitive element som kommunikasjonsstrategier. Dette er begreper som fremdeles er sentrale innenfor andrespråkforskningen.

En bør være oppmerksom på at mellomspråkstermen i dag brukes teorinøytralt og uten noen form for tilknytning til Selinkers fem hypoteser. Enkelte har imidlertid unngått termen bevisst for ikke å blir assosiert med Selinkers teori (se f.eks. Vibergs lærebok *Vägen til ett nytt språk*, som ikke bruker termen mellomspråk i det hele tatt).

Identitetshypotesen

Identitetshypotesen, eller hypotesen om at førstespråkstilegnelse fundamentalt sett er lik (identisk med) andrespråkstilegnelse, ble presentert som et annet alternativ til KA. Browns studie på førstespråkstilegnelse (1973) viste en tendens til at barn som lærte engelsk, tilegnet seg noen grammatiske morfem og funksjonsord i en viss rekkefølge. Inspirert bl.a. av denne studien viste Dulay og Burt (1974) at barn som lærte engelsk som andrespråk, uavhengig av hvilke morsmål de hadde, lærte noen morfem i en "naturlig rekkefølge". Bailey, Madden og Krashen (1974) fulgte opp Dulay og Burts studie og fant en naturlig rekkefølge også for voksne andrespråksinnlærere. Dermed kunne man også på empirisk grunnlag avvise synet på språklæring som passiv overføring av vaner fra S1. Identitetshypotesen innebærer at bare en minimal andel av feil i mellomspråk skyldes morsmålspåvirkning. Retningen framhevet språklæringens karakter av aktiv, mental organisering – kreativ konstruksjon, og den var klart inspirert av ideer om og studier av universalier ved førstespråklæring. Krashen (1977) formulerte følgende "naturlige rekkefølge" ved andrespråklæring av enkeltstående morfem i engelsk:

Rekkefølge	Morfem	Eksempel
1.	-ing plural copula 'be'	He is sitting down. The dogs ran away. Are they boys or girls?
2.	auxiliary 'be' articles 'a', 'the'	Is he running? He has a book.
3.	irregular past	The boy went home.
4.	regular past 3 rd person singular possessive -s	He jumped the stream. She runs very fast. The girl's dog is big.

Tabell 3.1: "Naturlig rekkefølge" ved læring av engelsk som andrespråk, etter Krashen (1977)¹⁶.

¹⁶ Her referert bl.a. etter Ellis (1994:94).

I tabell 3.1 ser en hvordan Krashen har ordnet tilegnelsesrekkefølgen i "flokker" av trekk, fordi noen trekk later til å bli lært omtrent på samme tidspunkt; det er vanskelig å bestemme læringstidspunktet deres relativt til de andre i flokken. Krashen argumenterer for at slike flokker gir bestemte stadier i læringen.

Slike tilegnelsesrekkefølger ble antatt å være uavhengige av S1. I kontrast til KA, FA og mellomspråksteorien reket Dulay og Burt identitetshypotesen som en hypotese om barns tilegnelse av et andrespråk:

Den hypotesen som påstår at S2-tilegnelse = S1-tilegnelse, går ut på at barn aktivt organiserer den S2-talen de hører, og foretar seg generaliseringer om dens struktur på samme måte som barn som lærer sitt første språk, gjør det. (Dulay og Burt 1974)

Andre forskere påstod en videre gyldighet. Krashen reket S2-læringsrekkefølger som identiske med S1-rekkefølger og gyldige på tvers av morsmål, alder og medium (tale og skrift). Vi skal seinere se at liknende ideer er helt sentrale i nyere teoriutvikling (Clahsen og Pienemann). Det er Dulay og Burts morfemstudier (1974) som er den klassiske referansen til studier av naturlige læringsrekkefølger i andrespråkforskningen. Morfemstudiene står ikke bare som en motsats til KA, men også til feilanalysen og mellomspråksteoriens fastholdelse av morsmålsinnflytelsen som sentral i andrespråklæringen. Studiene hadde sitt utspring i feilanalysetradisjonen, men var vel så fokusert mot utviklingsmønstre.

Identitetsretningen var sterkt antibehavioristisk, og nettopp fordi transfer var så nær knyttet til behaviorismen, var det av særlig interesse å finne empirisk belegg for den minimale rollen morsmålet spilte i språktilegnelsen. Selv om – eller kanskje nettopp fordi – denne retningen ikke antok morsmåls-påvirkning, fantes det store metodiske svakheter ved studiene, svakheter som nettopp kunne tilsløre former for morsmåls-påvirkning. Undersøkellesmetodikken i de langt fleste morfemstudiene (inspirert av Browns (1973) studie av S1-tilegnelse) bestod i tverrsnittsstudier. Det vil si at det var a) språket til grupper som ble analysert, ikke enkeltindivids språk, og b) språket på et gitt tidspunkt. Det som ble kvantifisert, var korrekt bruk av enkelte morfem. I Dulay og Burts 1974-studie ble det antatt at tilegnelsesrekkefølgen kunne leses ut fra grad av korrekte forekomster av 11 engelske morfem i kontekster der de var obligatoriske i målspråket. På den måten slo de fast at en gruppe spanske og en gruppe kinesiske barn tilegnet seg de engelske morfemene i samme rekkefølge. De konkluderte dermed med en støtte til hypotesen om at førstespråkstilegnelse = andrespråkstilegnelse, og at morsmålet ikke påvirker tilegnelsesprosessen.

I dag har vi tilgang til mange studier som i tråd med Dulay og Burt avdekker mer eller mindre faste utviklingsmønstre på strukturelle områder i mellomspråk. Men det er også mye forskning som tyder på at morsmålet har en betydning for hvor raskt læring skjer på slike områder (vi tar opp dette i kap. 9). Dette ble ikke tatt i betraktning i morfemstudiene, og ifølge Ringbom

(1987) så Dulay og Burt bort fra det faktum at de spanske barna faktisk konsekvent gjorde det bedre enn de kinesiske i læringsstudien. Ringbom antar at dette skyldes morsmålspåvirkning.

En annen viktig kritikk som har blitt rettet mot morfemstudiene, skal nevnes til slutt. Listene over morfem som ble undersøkt, kan virke tilfeldige. De representerer ganske ulike læringsoppgaver, og studiene formulerte sjelden forklaringer på hvorfor noe ble lært tidlig eller seinere, og hvorfor bestemte trekk opptrådte "i flokk". Rutherford (1988) kritiserer morfemstudiene fordi språktilegnelsen blir beskrevet som "accumulated entities", dvs. som tilegnelse av en og en enhet (ett og ett morfem).

Men på tross av kritikken som er blitt rettet mot morfemstudiene, representerer også denne retningen ideer som fremdeles er svært sentrale i moderne andrespråksforskning, nemlig fokuseringen på felles læringsløyper for andrespråksinnlærerne på tvers av ulike morsmål. Denne ideen var jo også til stede hos Corder i det han kalte 'built-in syllabus', men i praktisk utøvelse av feilanalyser ble dette stående som et perifert fenomen.

NYE RETNINGER

Nyere retninger i andrespråksforskningen er stort sett knyttet til kognitive læringsteorier. Men et skille som trer klarere fram nå enn på 70-tallet, går mellom de som ser på språklæring på lik linje med det å lære andre komplekse ferdigheter, og de som antar at mennesket har en medfødt språkmodul eller UG. Vi omtaler disse ulike retningene som henholdsvis kognitive og nativistiske (eventuelt mentalistiske). Disse teoretiske retningene ser den rent lingvistiske utviklingen i lys av ulike oppfatninger om universalitet, altså egenskaper som gjelder alle språk og/eller kommunikasjon generelt. Morsmålet blir i begge retninger antatt å være en av de sentrale faktorene som påvirker ASL, f.eks. ved hvor raskt utviklingen går. Morsmålspåvirkning blir imidlertid i liten grad behandlet isolert, den blir gjerne sett i samspill med andre faktorer. En av grunnene til dette er at det er vanskelig, rent empirisk, å isolere faktoren morsmål fra andre faktorer som påvirker læringsprosessen (se Tenfjord 1998).

En nyere behavioristisk retning har også vært via oppmerksomhet i det siste, det er de såkalte konneksjonistmodellene. Særlig oppmerksomhet har PDP (Parallel Distributed Processing) fått. I tråd med behaviorismen antar denne teorien *ingen* medfødte evner, men at språklæring er basert på erfaring. Den antar heller ikke at prosessering av innputt resulterer i regler om språk, men det resulterer i etablering av komplekse nervevevverk som en funksjon av stimuli-frekvens i innputt. Disse nettverkene kontrollerer det som kan oppfattes som regelstyrt språklig oppførsel, men ifølge denne teorien er språklig atferd refleksjoner av de etablerte nettverkene. En slik teori står derfor i kontrast både til kognitive teorier generelt og spesielt til nativistisk språklæringsteori. PDP blir kort omtalt i kap. 13.

Krashens monitormodell

I dette faghistoriske utsynet skal vi til slutt omtale én "nyere" teori/modell, nemlig Krashens monitormodell. Til tross for at denne teorien i dag blir betraktet som uvitenskapelig, har den historisk sett hatt en enorm betydning for fagfeltet, ikke bare for forskningen, men også for undervisningspraksisen i moderne fremmed- og andrespråksundervisning. Teorien springer helt klart ut av oppgjøret med behaviorismen, og omfatter flere av de mest sentrale spørsmålene som vi har vært innom i dette utsynet. Krashens teori var under stadig revisjon fra slutten av 70-tallet til et stykke ut på 80-tallet. Den generelle teorien er basert på fem hypoteser:

1. hypotesen om forholdet mellom læring–tilegnelse
2. monitorhypotesen
3. hypotesen om naturlig rekkefølge
4. innputt-hypotesen
5. hypotesen om det affektive filter

Hypotesen om forholdet mellom læring – tilegnelse

Den grunnleggende påstanden denne hypotesen omfatter, er at tilegnelse er noe kvalitativt forskjellig fra læring, at det er to separate prosesser. *Tilegnelse* er ifølge Krashen en ubevisst prosess, grunnleggende den samme som er i funksjon når barn lærer sitt førstespråk. *Læring*, derimot, er en bevisst prosess som resulterer i at språkinnlæreren får kunnskaper om språket. Tilegnelse er resultat av meningsfull kommunikasjon, mens læring er resultat av undervisning med fokus på form for å lære regler i et språk. Hypotesen innebærer også at læring ikke kan bli tilegnelse, i den forstand at det som er lært, ikke kan integreres i språkinnlærernes kompetanse og legges til grunn for spontan språklig produksjon.

Monitorhypotesen

Denne hypotesen tar vare på *læring*. Resultatet av læringen blir samlet i monitoren, og den har en ytterst beskjeden rolle å spille for språkinnlæreren. Når hun har god tid, er fokusert på form og samtidig kjenner den aktuelle regelen, kan monitoren kobles inn og fungere som en redaktør ved å rette formelle feil i en ytring som er under planlegging. Monitoren er ikke virksom ved spontan kommunikasjon.

Hypotesen om naturlig rekkefølge

Denne hypotesen påstår at andrespråkets regler blir tilegnet i en forutsigbar rekkefølge. Påstanden er i stor grad basert på morfemstudiene.

Innputt-hypotesen

For at tilegnelsen skal holde fram i den naturlige rekkefølge, må språkinnlærerne stadig få innputt. Innputten må være *forståelig*, og den må være på et nivå litt over det nivået innlæreren befinner seg på på det aktuelle tidspunkt.

Dersom den aktuelle kompetansen er i , må innputten være $i + 1$, som da skal tilsvare det neste steget i den naturlige tilegnelsesrekkefølgen¹⁷. Innputt-hypotesen er den mest sentrale i Krashens modell. Vi møter den igjen i kap. 7.

Hypotesen om det affektive filter

Innlæreren må altså få forståelig innputt, men innlæreren må også 'ta dette innputt inn'. Det affektive filter vil bestemme hvor mottagelig en innlærer er for innputt:

Filteret er den delen av det indre prosesseringssystemet som ubevisst filtrerer det språket som kommer inn, basert på det psykologer kaller "affekt": innlærerens motiver, behov, holdninger og følelelsesstilstander. (Dulay, Burt og Krashen 1982: 46)

Det affektive filteret er en slags buffer som språklige data må passere om de skal behandles av individet. Er en engstelig, ukonsentrert og atspredt, vil informasjon gå "hus forbi", og språklæring vil ikke finne sted.

Oppsummering av Monitormodellen

Selv om Krashens teori har hatt stor betydning for utviklingen av ASF, har den vært utsatt for massiv kritikk, som i første rekke er vitenskapsteoretisk begrunnet¹⁸. Sentrale anklagepunkt har vært at hovedbegrepene (læring – tilegnelse, $i+1$ osv.) ikke er klart nok definert og dermed at hypotesene blir umulige å teste. En kan kanskje si at det da er betenkelig at modellen har fått så stor praktisk betydning. På den annen side kan modellen ha fått oppslutning fordi den praktiske utlegningen som Krashen har foretatt, har bestått av gode undervisningsidéer. I praksisfeltet blir nok ikke teorier målt etter vitenskapelig soliditet.

En positiv effekt av Krashens forskningsinnsats har vært at monitor-modellen har egget til motstand. Den har utløst forskningsproblemstillinger når det gjelder bevissthetens rolle ved andrespråklæring, automatisering, eksplisitte kunnskapers rolle, funksjonen til ulike typer innputt, forståelsens rolle osv. Krashen har stilt hypoteser som dreier seg om svært sentrale temaer i andrespråklæring. Kritikken av Monitormodellen demonstrerer samtidig hvor vanskelig det er å lage helhetlige teorier om andrespråklæring.

KLASSIFISERING AV TEORETISKE TILNÆRMINGER TIL ASL

Avslutningsvis i dette faghistoriske oversynet vil vi forsøke å lage noen grove klassifiseringer av typer av tilnæringsmåter innen ASF. Det er naturligvis mange måter å klassifisere eller gruppere andrespråklæringsteorier på. Ellis (1994) gir en svært omfattende oversikt over andrespråkforskningen, og hans

¹⁷ "i" står for "interlanguage", dvs. den aktuelle mellomspråkskompetansen.

¹⁸ Se McLaughlin (1987) for en grundig og kritisk gjennomgang av Monitormodellen.

viktigste klassifiseringsgrunnlag er om teoriene forklarer andrespråks-tilegnelse ved **interne, eksterne eller individuelle faktorer**.

De interne faktorene dreier seg om alle andrespråksinnlæreres generelle indre utrusting. Typisk for indre faktorer er at de i liten grad er direkte observerbare, de kan studeres via sine utslag og konsekvenser – ved språklæring som oftest ved ytringer og språklig atferd, men også ved introspeksjon og intuisjon. Indre faktorer er sider ved menneskets kognitive utrustning og kognitive virkemåte, medfødt eller ervervet under oppveksten. Dessuten er morsmålskompetansen en viktig indre faktor. Den er pr. definisjon til stede hos alle andrespråksinnlærere.

De eksterne faktorene finner vi i det sosiale miljøet der språklæring skjer. Den samfunnsmessige posisjonen til innlæreren styrer i noen grad hvilket sosialt nettverk hun er en del av (deltaking i arbeidslivet? skolegang?). Nettverket og aktuelle samværsformer der former det språklæringsmiljø man befinner seg i. Læringsmiljøet kan igjen være avgjørende for hva slags og hvor mye språklig innputt en får, og i hvor stor grad en kan bruke språket til kommunikasjon. Ellis rekner språklig interaksjon og innputtforhold som eksterne faktorer. Sosiale relasjoner kan påvirke hvor viktig språklæringen blir for den enkelte og forme innstillingen til målspråksgruppen og språklæringsoppgaven. Tilgang til undervisning er òg en ekstern faktor.

Men også **individuelle faktorer** påvirker andrespråkslæringen og gir variasjon mellom elevene. Det er tale om faktorer som elevene i varierende grad er utstyrt med ("godt språkkøre" osv.), eller som gir individuell spredning i en eller annen forstand (alder osv.). Faktorer Ellis nevner, er språkinnlærers personlighet (f.eks. om han kan karakteriseres som utadvendt eller innadvendt), legning for å lære språk, motivasjon og læringsstil. De er alle eksempler på faktorer som har betydning for den individuelle språkinnlæring. Det er typisk for andrespråkslæring at individuelle faktorer har stor påvirkningskraft.

Ellis' klassifisering tar hensyn til at andrespråkslæring er en sammensatt prosess der mange faktorer kan være med på å påvirke både selve læringsprosessen og -resultatet. Klassifiseringen av teoriene på grunnlag av om de baserer seg på interne, eksterne eller individuelle faktorer, er likevel problematisk, fordi en helhetlig teori om andrespråkslæring må si noe om samspillet mellom faktorene, og eventuelt balansere innflytelsen mellom dem. Det er her kjernen til en grunnleggende forståelse av andrespråkslæringen ligger. Men det er ikke mange ASL-teorier som har utgitt seg for å være helhetlige, i den forstand at de tar høyde for alle påvirkningsfaktorer. Det vanlige er å nøye seg med å redegjøre for faktorer på et avgrenset område. Derfor representerer mange teorier i dag ikke nødvendigvis ulike alternativ, de kompletterer hverandre. F.eks. tar Schumans akkulturasjonsteori (se kap. 16) opp ulike forhold ved den sosiale situasjonen som kan ha betydning for andrespråksutviklingen. Grad av integrering i målspråks-samfunnet og sosialpsykologiske faktorer (motivasjon bl.a.) står sentralt.

Alle moderne ASL-teorier dreier seg likevel ikke om forskjellige dataområder. Sentrale teorier står mot hverandre i grunnleggende syn på læringsprosessen. Som vi har sett i presentasjonen av de første teoriene, fulgte kognitiv læringsteori etter det fundamentale oppgjøret med det behavioristiske læringssynet. Innenfor kognitiv læringsteori er det i dag så store forskjeller at vi gjerne setter et skille mellom nativistiske og kognitive teorier. Den nativistiske retningen (som forklarer språktilegnelse ut fra medfødte prinsipper for språklæring) og den kognitive retningen (som oppfatter språklæring som resultat av menneskets generelle kapasitet til å tilegne seg komplekse ferdigheter) representerer så ulike oppfatninger av selve læringsprosessen at forskeren stilles i en enten-eller-posisjon i valg av teoretisk modell for studiet.

OPPSUMMERING AV DET FAGHISTORISKE UTSYNET

Vi har nå gitt en oversikt over teoretiske retninger i den første fasen av ASF. Kontrastiv analyse, feilanalyse og mellomspråksteorien avløste hverandre som dominerende retninger i faget fra 1950-årene til 70-tallet. Mange av de første teoriene var teoretisk utilstrekkelige, men gav oss nyttige fagtermer og problemstillinger. Videre har vi introdusert sentrale ideer og retninger i moderne ASF. Krashens monitormodell kan ses på som en siste forløper for moderne teori.

Det er i hovedsak den moderne forskningen vi vil konsentrere oss om videre i boka, men vi vil også understreke at de store spørsmålene som ble stilt i oppgjøret med behaviorismen, og som Chomskys revolusjon innen lingvistikken formulerte, fremdeles er aktuelle og sentrale.

KAPITTEL 4

SPRÅKLIGE UNIVERSALIER

Dette kapitlet skal handle om likheter og forskjeller mellom språk, ikke om mellomspråk eller tilegnelse av andrespråk som sådan. Vi har likevel en spesiell grunn til å plassere dette kapitlet foran kapitlene som drøfter fortolkninger av data fra andrespråklæring. I arbeidet om andrespråklæring støter en ofte på komparative opplysninger om språk, merknader om likheter og ulikheter mellom språk og kommentarer om at noe er uvanlig, komplisert, utbredt osv. Når vi henviser til at et bestemt språklig fenomen er utbredt i verdens språk, ganske uvanlig, eller et språklig universalium gjør vi det ut fra kunnskap som er etablert i fagdisiplinen språktypologi, som igjen er en del av lingvistikken. Slike opplysninger sier i seg selv ikke noe om læringsforhold, men som vi skal se gjentatte ganger, blir læringsdata ofte sett i relasjon til språktypologiske data om hvor utbredt eller vanlig et strukturelt trekk er.

Vi kan anta at læring i alminnelighet påvirkes av egenskapene ved det som skal læres, og at læringsforløp innebærer en bevegelse fra noe grunnleggende mot noe som er mer komplekst og utbygd. Språktypologiske data kan fortelle oss noe om hva kompleksitet betyr på det språklige området. Slik informasjon gir oss et uavhengig sammenlikningsgrunnlag når vi vurderer opplysninger om språklæring. La oss ta et eksempel. Hvorfor er det slik at det er en tydelig tendens til sammenfall mellom betydningen av de mest frekvente verb i verdens språk, og de verb som først etablerer seg i andrespråks-tilegnerens vokabular?

Språktypologiske studier prøver å kartlegge grunnleggende fellestrekk (begrensningene på variasjonen) og variasjonsbredden ved menneskelige språk: Hvilke likheter og forskjeller fins? Studiene prøver å formulere generaliseringer basert på sammenlikning av et representativt utvalg av verdens språk. Enkelte former for språklighet er imidlertid ikke knyttet direkte til språklige typer:

Språkslektskap: Språktypologi har ikke noe med studiet av genetisk slektskap mellom språk å gjøre, slikt slektskap som fins i språkgrupper med felles opphavsspråk, dvs. i språkfamilier. Typisk for genetisk beslektete språk er felles karakteristika i det basale vokabularet, som når tallord, slektskaps-termer, termer fra jakt, fiske, fangst og jordbruk, topografi, plante- og dyrelivet viser en mengde likheter. Ut over vokabularslektskapet kan genetisk beslektete språk være svært forskjellige¹⁹.

Språklige forbund: Likheter mellom språk kan også oppstå ved gjensidig (eller ensidig) påvirkning. Språk i kontakt utvikler felles trekk. Der språk-samfunn eksisterer side om side gjennom hundrer av år, legges grunnlaget for spredning av språktrekk på tvers av tidligere grenser. Slike likheter mellom språk beror altså på et geografisk, arealt forhold, på samlokalisering. Når ulike språk innenfor et geografisk område får fellestrekk, taler en om "Sprachbund", språklige forbund²⁰. Et interessant eksempel her er utviklingen av tonesystem i sør-øst-asiatiske språk (se Rosén 1999). Det er typisk for språklighet på arealt grunnlag at det er relativt tilfeldige språklige trekk som er involvert, som f.eks. fonologiske eller morfosyntaktiske detaljer.

NOEN TYPOLOGISKE PARAMETRE

Ved å se nærmere på strukturelle drag ved språk på tvers av språkfamilier og geografisk lokalisering kan en avdekke både fellestrekk og variasjon mellom språk. Slike komparative studier kan gi opphav til grupperinger av språk i typer, eller det kan resultere i oppstillinger av de lingvistiske typene (Croft 1990) som fins for et gitt grammatisk parameter. Da er det snakk om typologisk klassifikasjon.

I prinsippet kan typologiske studier ta for seg enhver strukturell egenskap ved språk, og en kan også tenke seg holistiske klassifikasjoner på språktypologisk grunnlag²¹, men i praksis har en konsentrert seg om noen sentrale sider ved språklige strukturer. Fordi to språk med mange fellestrekk i f.eks. fonologien kan være helt ulike syntaktisk sett, opererer språktypologisk forskning helst med typer på bestemte språklige nivåer: fonologiske, morfologiske og syntaktiske typer.

Fonologisk typologi

På det fonologiske nivået dreier det seg om rytmetyper (trykkrytme, stavelsesrytme osv.), inventartyper (firevokalsystem osv.), suprasegmentale

¹⁹ Indoeuropeiske språk varierer f.eks. veldig når det gjelder den grunnleggende leddrekkefølgen. Keltiske språk (walisisisk, skotsk gaelisk, irsk) har VSO, germanske og slaviske språk har SVO, mens indo-iranske (kurdisk, persisk, punjabi, urdu/hindi, bengali) foretrekker SOV.

²⁰ I Nord-Europa fins en diagonal akse fra Frankrike til Finland, der språkene fransk, nederlandsk, tysk, dansk, norsk, svensk og finsk alle har fremre, rundete vokaler. Trekket kan ikke forklares på språkhistorisk grunnlag, da egenskapen går på tvers av språkfamilier.

²¹ Se Rosén 1998 for en diskusjon av en mer holistisk forståelse av språktypologi.

typer (kvantitetspråk og tonespråk) og fonotaktiske typer (monosyllabiske språk, polysyllabiske språk).

Morfologisk typologi

Den kanskje mest vanlige klassifiseringen blir gjort på grunnlag av morfologisk type. Med utgangspunkt i det typiske antallet morfem pr. ord i et språk, kan språk plasseres på en skala **analytisk–syntetisk**. Antallet morfem pr. ord kan ses i sammenheng med hvordan språket gir grammatisk informasjon. I analytiske språk uttrykkes grammatiske forhold ved egne funksjonsord (preposisjoner, hjelpeverb, partikler), slike språk har derfor gjennomgående få morfem pr ord. I vietnamesisk, f.eks., er det stort sett slik at ord er monomorfematiske²². I syntetiske språk, derimot, vises grammatisk innhold morfologisk ved bøyings- og avledningsaffikser, og ord får derfor et større antall morfemer. Språk med flermorfematiske ord kan videre karakteriseres etter en skala **agglutinerende–fusjonerende**²³. En agglutinerende teknikk er å sette sammen morfem slik at et ord blir en lineær sekvens av klart atskilte morfem. Både sammensetninger, avledninger og bøyninger får derfor en gjennomsliktig (transparent) karakter, dvs. det blir lett å gjenkjenne deler ord består av og tilordne innhold til form. Se på bøyings-paradigmet til substantivet *adam* (mann) på tyrkisk:

	Singularis	Pluralis
Nominativ	adam	adam+lar
Akkusativ	adam+I	adam+lar+I
Genitiv	adam+In	adam+lar+In
Dativ	adam+a	adam+lar+a
Lokativ	adam+da	adam+lar+da
Ablativ	adam+dan	adam+lar+dan

Her ser vi at pluralismorfemet er *lar*, og at lokativ f.eks. blir uttrykt ved *da*. Skal du kombinere pluralis med lokativ, føyes morfemene til hverandre: *lar+da*. Dersom alle substantiver følger dette mønsteret, er det klart at en får en svært oversiktig og gjennomsliktig struktur²⁴, mens det ikke er tilfellet i fusjonerende språk. I fusjonerende språk kan grammatisk informasjon bli gitt ved såkalt indre bøyning eller samlemorfer. Ordrotta varierer (som i norsk *springe–sprang*, *bok–bøker*), og affikser kan uttrykke trekk fra flere grammatiske kategorier.

Syntaktisk typologi

Syntetiske språk har gjennomgående friere leddstilling enn analytiske språk. Kasusspråk er typiske eksempler på dette. Men selv om språk har relativt fri

²² En slik ekstrem utgave av analytiske språk kalles "isolerende".

²³ En annen term er "flekterende".

²⁴ Finsk, tyrkisk og swahili nevnes gjerne som typisk agglutinerende språk.

leddfølge, vil en vanligvis kunne fastslå hva som er den nøytrale og mest brukte ordstillingen i utsagnssetninger. Dette gir opphav til de syntaktiske typene VSO, SOV og SVO, og som vi skal se, ulikheter i styringsretning.

Opplysninger om slike nivåbaserte typologiske parametre som vi har gitt eksempler på, kan gi oss en grov antydning om hvilke læringsoppgaver andrespråksinnlærere står overfor. En rimelig antakelse i første omgang er vel at "løsninger" eller metoder for innkoding av innhold som en kjenner fra førstespråket, gir et forsprang ved andrespråkslæring fordi en ikke trenger å lære om igjen teknikker en kjenner i grunndragene fra morsmålet. I slike tilfeller blir det mer snakk om å oppdage at teknikkene blir anvendt i målspråket, altså å kjenne dem igjen, for så å ta dem i bruk. Dersom målspråket tilhører en annen type for en gitt grammatisk parameter, blir situasjonen en annen.

SPRÅKLIGE UNIVERSALIER

Innenfor et gitt språklig nivå vil en ved studiet av en stor mengde språk finne noen fenomener som forekommer i alle språk, noen som er svært utbredt, og en vil også finne fenomener som opptrer svært sjelden. Slike studier gir grunnlag for å kunne etablere språklige universalier. Den tradisjonen som har vært opptatt av å etablere universalier ved å gjennomgå paralleller mellom en rekke språk, fra ulike språkfamilier og kontinent, er knyttet til Joseph Greenbergs navn. De fonologiske og morfosyntaktiske parametrene en har arbeidet med, har vært basert på relativt overflatenære fenomen, og en har lagt vekt på dokumentasjon og representativitet. I en grunnleggende studie fra 1966 brukte Greenberg et utvalg på 30 språk for å kunne liste opp 45 universalier, 25 om ordstilling/syntaks, 20 om bøyningskategorier (se f.eks. Malmkjær 1991: 280–281). Et annet viktig arbeid i samme tradisjon er Hawkins (1983), der mer enn 300 språk ble undersøkt. Funnene kan reknes for ganske sikre, men det skal altså ikke mer enn ett motbevis til før et absolutt universalium (se nedenfor) faller. I tråd med Hawkins (1988) skal vi skille mellom tre typer universalier:

Absolutte universalier

Dersom vi kan si at "For alle språk gjelder det, at de har egenskapen X", står vi overfor et absolutt universalium. Absolutte universalier utgjør faste begrensninger på hvordan naturlige språk kan være utformet. Eksempler på slike universalier er at alle språk har vokaler, konsonanter og stavelser (Croft 1990), alle språk har pronomensystem som skiller mellom minst tre personer og to tall (Greenberg 1966). Antallet absolutte universalier er relativt begrenset.

Implikasjonelle universalier

De implikasjonelle er av typen "hvis p , så q ". Hvis et språk har egenskapen p , har det også egenskapen q . Slike implikasjoner mellom trekk legger begrensninger på mulig variasjon mellom verdens språk. Implikasjoner

definerer mulige og ikke-mulige kombinasjoner av forekommende trekk. Se f.eks. på følgende implikasjonelle universalium (etter Greenberg 1974): "Hvis et språk har leddstillingen VSO, har språket preposisjoner." Språktrekkene VSO og preposisjon kan tenkes kombinert på fire ulike måter:

- | | |
|----|-----------------------------------|
| 1) | VSO-språk med preposisjoner |
| 2) | VSO-språk uten preposisjoner |
| 3) | Ikke-VSO-språk med preposisjoner |
| 4) | Ikke-VSO-språk uten preposisjoner |

Typologiske studier gir belegg for følgende kombinasjonsmåter:

	Preposisjoner	Ikke preposisjoner
VSO	f.eks. walisisk	ingen språk
Ikke-VSO	f.eks. engelsk	f.eks. japansk

En vet altså ikke om et eneste VSO-språk som ikke har preposisjoner, og da står en overfor et implikasjonelt universalium. Implikasjonelle universalier er prototypen på typologiske generaliseringer.

Tendensielle universalier ("frekvensuniversalier")

Mens alle språk har vokaler og konsonanter (det gjelder dermed som absolutte universalier) er det bare *nesten* alle språk som har nasale konsonanter. I et slikt tilfelle kan vi snakke om et tendensielt universalium. Ofte kan en fastslå at ett fenomen er utbredt i verdens språk, mens et annet forekommer relativt sjelden, uten at forholdet kan knyttes til tilstedeværelsen/fraværet av andre fenomener (implikasjoner). Det er f.eks. en sterk tendens til at språk har færre rundete enn urundete vokaler²⁵. Innenfor gruppen av VO-språk er det slik at jo lenger til venstre S forekommer, jo flere språk hører inn under gruppen (Hawkins 1988): SVOX (flest), VSOX (færre), VOSX (enda færre) og VOXS (færrest). Forholdet mellom de ulike typene universalier kan vises i en firecellers tabell (tab. 4.1).

	Absolutte universalier	Tendensielle universalier
Ikke-implikative universalier	Alle språk har vokaler	Nesten alle språk har nasale konsonanter.
Implikative universalier	Dersom et språk har reflektivt pronomen i 1.person, har det også refleksive pronomen i 2. og 3.person.	Hvis et språk har leddfølgen SOV, har det vanligvis postposisjoner.

Tabell 4.1: Forholdet mellom ulike typer universalier, etter Hawkins (1988) og Croft (1990).

²⁵ Norsk er et unntak!

Språklige universalier er ikke bare knyttet til denne dataorienterte, empiristiske retningen, men også til en helt annen tradisjon, en rasjonalistisk og deduktiv retning, den chomskyanske, som har satt seg fore å formulere mer eller mindre abstrakte prinsipper og parametre som sies å utgjøre den medfødte, universelle grammatikken. Ifølge Chomsky er mennesket født med et slags grammatisk rammeverk som sørger for at en språkspesifikk grammatikk trer i funksjon når barnet i løpet av de første leveårene blir utsatt for språklig innputt. Dette rammeverket, universalgrammatikken (UG), er en del av vår genetiske arv, og er spesifikk for menneskeslekten. Vesentlige sider av menneskets språkkunnskaper er en del av hjernen fra fødselen av, derfor er alle språk skåret over samme lest.

De to fagtradisjonene kan virke som diametralt motsatte, men i virkeligheten deler de fundamentale karakteristika (Croft 1990:3). Begge retningene tar utgangspunkt i språklige strukturer. Den greenbergske tilnæringsmåten forklarer språklig form med funksjon, mens chomskyanerne søker "formale" løsninger i tråd med oppfatningen at språk er uavhengige (autonome) størrelser. Begge retningene stiller det samme fundamentale spørsmål: "Hva er et mulig menneskelig språk?" De går også ut fra at det fins en rekke universelle begrensninger på naturlige språk, men greenbergianerne benytter en empiristisk metode for å avdekke begrensningene, mens chomskyanerne langt på veg er rasjonalister. Et siste fellestrekk er en solid dose abstraksjoner, der empiristene abstraherer mønstre på tvers av språk, mens Chomskytradisjonen i tidlige stadier stort sett holdt seg til ett språk om gangen (første og fremst engelsk) og først i nyere tid har blitt komparativ. Men vi skal også se at retningene faktisk er opptatt av til dels samme språklige fenomen.

Universaliumeksempler

Vi tar med noen eksempler på universalier som de to retningene har arbeidet med, og starter med **Greenberg-tradisjonen**. Først noen enkeltteksempler for å vise hva slags regelmessigheter det kan være tale om:

- I deklorative setninger med substantivfraser som subjekt og objekt er den kanoniske rekkefølgen nesten alltid slik at subjektet kommer før objektet.
- Språk med SOV som kanonisk leddrekkefølge har nesten alltid postposisjoner.
- Inversjon i deklorative setninger (slik at verbalet kommer før subjektet) forekommer bare i språk der spørreord står initialt. Inversjon forekommer i ja/nei-spørsmål bare hvis den også fins i spørreordsspørsmål.
- Når demonstrativer, tallord og adjektiver står foran substantivet, kommer de alltid i den nevnte rekkefølgen. Dersom de følger etter substantivet, er rekkefølgen enten den samme eller helt motsatt.

Flere av Greenbergs universalier dreier seg om korrelasjoner mellom leddrekkefølge for hovedleddene (S og V og O) og leddintern ordstilling. Språk

kan tenkes å ha ett av følgende seks mønstre for sekvenser av subjekt, objekt og verbal: **SOV, SVO, VSO, VOS, OVS, OSV**.

Den store majoriteten av verdens språk tilhører en av de tre første typene (der subjekter kommer før objekter). Bare et fåtall språk tilhører VOS-gruppen, enda færre kan reknes som OVS, og det er ikke med sikkerhet påvist noen språk som har OSV som grunnleggende ordstilling²⁶. Dersom vi konsentrerer oss om de to typene SOV og VSO, ser vi at de har helt motsatt plassering av V.

VSO	SOV
Kjerne + adledd Styringsretning mot høyre	Adledd + kjerne Styringsretning mot venstre
Preposisjon + styring	Styring + postposisjon
Substantivfraser: Substantiv + adjektiv Substantiv + possessiv Substantiv + demonstrativ Substantiv + tallord	Adjektiv + substantiv Possessiv + substantiv Demonstrativ + substantiv Tallord + substantiv
Relativsetninger: Korrelat + relativsetning	Relativsetning + korrelat
Adjektivfraser: Adjektiv + adverb Adjektiv + markør/standard ²⁷	Adverb + adjektiv Markør/standard + adjektiv

V er i begge tilfellene plassert helt ute i kanten av forløpet. Verbalet betraktes som kjerne i forhold til objektet, idet verbalet er overleddet og "styrer" objektet. VSO-språk reknes derfor som "kjerneinitiale" språk, mens SOV er "kjernefinale". En annen måte å si det samme på er å kalle VSO-språk for høyre-styrende (de styrte adleddene står til høyre for kjernen) og SOV-språk for venstre-styrende. Et sentralt poeng som framgår av Greenbergs universalier, er at rekkefølgen mellom hovedleddene (styringsretningen) har sammenheng med fraseinterne rekkefølgeforhold. Når SOV-språk styrer mot venstre, har de adleddene i substantivfraser foran kjernen (substantivet), og når VSO-språk styrer mot høyre, har de adledd i substantivfraser etter kjernen. Et språk bestemmer seg altså for én styringsretning, og ordner sekvenser etter ett rekkefølgeprinsipp. Preposisjoner utgjør kjernen i preposisjonsfraser, derfor innebærer preposisjoner høyrestyring. Ved postposisjoner blir det motsatt, de innebærer venstrestyring. Setter vi dette opp samlet, får vi en oversikt over styringsretningsfenomenet:

SVO-språkene står i en mellomstilling, de har større variasjon i styringsretningen. I likhet med VSO-språkene har de verbalet foran objektet. Dermed

²⁶ Comrie (1989:35) opplyser at "preliminary indications suggest that some languages of the Amazon region do have OSV as their basic word order".

²⁷ I frasen "grønnere enn gress" kan vi se på *grønn* som en adjektivrot, elementene *-ere* + *enn* er markører av komparasjon, og *gress* er standarden det hele måles mot.

skulle man anta at også disse språkene har styringsretning mot høyre. Men tar vi f.eks. norsk og vietnamesisk, som begge er SVO-språk, ser vi at det er variasjoner. Noen trekk ved vietnamesiske og norske substantivfraser kan illustrere dette (de som er understreket har høyrestyring som forventet ut fra VO-strukturen):

Norsk	Vietnamesisk
Tallord + substantiv	Tallord + substantiv
Demonstrativ + substantiv	Substantiv + demonstrativ
Adjektiv + substantiv	Substantiv+adjektiv ²⁸
Possessiv + substantiv/ <u>substantiv + possessiv</u>	Substantiv + <u>possessiv</u>
<u>Korrelat + relativsetning</u>	<u>Korrelat + relativsetning</u>

De vietnamesiske og norske substantivfrasene viser at rekkefølger mellom enheter ikke bare fastlegges etter ett styringsprinsipp. Hawkins (1980, 1983; se også Faarlund 1980 og Hagen 1998) har introdusert *tyngde* som en viktig motivasjon for posisjonell variasjon. Visse typer modifikatorer eller adledd er tyngre enn andre i den forstand at de har en tendens til å omfatte et større antall enheter (flere fonem, stavelser eller ord). Han foreslår følgende rangering av adledd etter tyngde: **Rel < Gen < Adj < {dem, num}**²⁹. Tyngre adledd som relativsetninger har en tendens til å følge etter kjernen, lettere (som tallord) har en tendens til å komme foran. Ser vi på sammenligningen av norsk og vietnamesisk, viser det seg at det kun er adleddet tallord i vietnamesisk som kommer foran kjernen (det tilhører jo det "letteste" adleddet), alle de andre som er listet opp, følger etter kjernen. I norsk, derimot, er det bare det tyngste, relativsetningen, som følger etter kjernen, og det er også interessant å se at det som er rangert som det nest tyngste hos Hawkins, har variasjon i norsk, det kan stå både før og etter kjernen. Hawkins setter "tyngdeprinsippet" i samband med prosesseringsforhold:

Dette forholdet har en plausibel og veldokumentert funksjonell forklaring: konstituentfølgen samsvarer med konstituentstørrelse av grunner som har med prosessering å gjøre. (Se Hawkins 1983: 98-106)

I "jakten" på språklige universalier skiller **Chomsky-retningen** mellom grunnleggende prinsipper som gjelder for alle språk og parametre med variable verdier. Et ofte sitert eksempel på et **prinsipp** er strukturavhengighetsprinsippet. Når deler av en setning blir flyttet på ved danning av spørsmål, tematisering osv., kan ikke operasjonene skje uten at en tar hensyn til strukturelle relasjoner i setningen. Noen norske eksempler viser problemet:

²⁸ Vietnamesisk har egentlig ikke en egen ordklasse som kan kalles adjektiv, se Rosén (1999).

²⁹ Referert etter Croft 1990:58.

- (1) Jon er₁ høy.
 (2) Mannen som er₁ høy, er₂ Jon.

Ved danning av setningsspørsmål flyttes subjektet til midtfeltet, og det finitte verbalet i helsetningen blir stående i spisstilling:

- (3) Er Jon høy?
 (4) Er mannen som er høy, Jon?

I setning (1) fins bare ett finitt verb, men i eksempel (2) fins to. I eksempel (2), hvordan kan språkbrukeren vite hvilket *er* det er som skal spisstilles? Hvordan kan hun velge mellom alternativ (5) eller (6)?

- (5) Er₁ mannen som høy er₂ Jon?
 (6) Er₂ mannen som er₁ høy Jon?

Språkbrukeren kan bare finne fram til rett verb dersom han også har tilgang til informasjon om strukturen i setningen: Ett finitt verb tilhører oversetningen, det andre tilhører undersetningen. Chomsky (1971:30) sier: "all known formal operations in the grammar of English, or of any other language, are structure-dependent". Logisk sett kunne en ha tenkt seg at andre prinsipper lå til grunn for flyttinger. Ved spørsmål kunne en jo reversert ordrekkefølgen, f.eks., datamaskiner kan utføre en slik operasjon ganske enkelt. Vår setning (1) kunne da omkastes slik:

- | | | | |
|-----|-----|----|------|
| (1) | Jon | er | høy. |
| | 1 | 2 | 3 |
| (7) | Høy | er | Jon? |
| | 3 | 2 | 1 |

Likevel fins det ikke naturlige språk som fungerer på denne måten, det er aldri den lineære ordrekkefølge som danner utgangspunktet for flyttinger, men rekkefølgene til strukturelle elementer (Cook og Newson 1996). Chomsky (1986:7-8) mener dette er et paradoks: "how children unerringly use computationally complex structure-dependent rules rather than computationally simple rules that involve only the predicate "leftmost" in a linear sequence of words". UG-teorien trekker ganske vidtgående konklusjoner av slike eksempler:

UG-teorien hevder at slike prinsipper er prinsipielt umulige å lære; og siden de ikke kan læres, må de være en medfødt del av menneskets mentale utrustning. (Cook og Newson 1996:13)

Parametrene er åpne prinsipper som kan forklare variasjonen mellom ulike språks grammatikker, de angir muligheter som det kan velges mellom.

Parametrene har ulike verdier, vanligvis to. Styringsretning som vi nettopp omtalte innafør en språktypologisk ramme, kan i chomskyansk teori ses på som valget mellom høyrestyring eller venstrestyring. Parametrene slik de forstås i Chomsky-retningen, har et interessant aspekt, nemlig at de antas å styre et knippe med tilsynelatende usammenhengende fenomener i språket. Parameterteorien antar at knipper av egenskaper kontrolleres av en parameter, og at de blir tilegnet samlet ved at en egenskap i knippet fungerer som "trigger" eller utløser av tilegnelsen av parameterverdien. En parameter som vi senere skal studere mer inngående, har fått navnet pro-drop. Parameteren dreier seg bl.a. om muligheten for å utelate pronomensubjekter. Vi skal se nærmere på denne parameteren i kap. 14.

MARKERTHET

Så langt har vi konsentrert oss om typologiske likheter og forskjeller mellom språk. Vi skal nå vende oss til spørsmålet om kompleksitet. Fins det på ulike nivåer/områder noe som er grunnleggende, noe som kan reknes som enkelt i verdens språk, eventuelt noe som er komplekst, avansert? En måte å nærme seg denne problemstillingen på har vært å leite etter asymmetrier eller ulikheter mellom ellers like grammatiske størrelser. En spesiell type asymmetri har blitt kalt **markert**. Termene markert og umarkert henspiller opprinnelig på distinktive trekk i fonologien. I tråd med Trubetzkoy (1939) har en i strukturell fonologi reknet med at foner som står i distinktiv motsetning til hverandre, kan analyseres i forhold til lister av trekk (egenskapslister). Ved par av ganske like foner, f.eks. [k] og [g], kan en identifisere trekk³⁰ som bærer skillet mellom fonemene /k/ og /g/:

/k/ (ustemt, velar plosiv)	/g/ (stemt, velar plosiv)
+ oralt lukke	+ oralt lukke
+ velar	+ velar
- stemthet	+ stemthet

Av listen over distinktive trekk kan vi se at den stemte lyden har ett trekk, *ett merke*, som den ustemte ikke har. /g/ har trekket [+stemthet], mens /k/ kan reknes som merkeløs [-stemthet]. I opposisjonen mellom de to plosivene reknes da /g/ for merket, eller markert³¹. Eksempelet dreier seg om strukturell kompleksitet. Nå viser det seg at den umarkerte enheten også har den videste distribusjonen i norsk. Se på følgende veksling mellom ordformer i norsk:

³⁰ Trekkene vi bruker i dette eksempelet, er ikke valgt med tanke på noen fonologisk systematikk. For trekkinventaret som kan brukes for å spesifisere norsk fonologi, se Kristoffersen (1998:111-119).

³¹ Vi har i denne boka valgt paret "markert – umarkert", da det later til å være det vanligste i norskspråklig faglitteratur etter Borgstrøm (1958). Hagen 1998: 27 og Husby og Kløve 1998: 28 bruker imidlertid merket–umerket.

skrift	tale	skrift	tale
<i>trygg</i>	[tryg]	<i>trygt</i>	[trykt]
<i>lav</i>	[la:v]	<i>lavt</i>	[la:ft]

Eksemplene viser at opposisjonen mellom stemt og ustemt plosiv (og frikativ) oppheves i kodaposisjonen framfor den utlydende [t]. En snakker i slike tilfeller om nøytralisering (av opposisjonen). Viktigst i denne sammenhengen er at det er den stemmeløse konsonanten som opptrer i nøytraliseringsposisjonen. Den umarkerte enheten har derfor den videste distribusjonen.

Også ved grammatiske kategorier kan en finne liknende asymmetrier. Numerus ved substantiver i norsk bokmål har to trekk, singularis og pluralis. Ved å studere formlistene i de to første boksene under, der verdien for bestemthet er holdt konstant (vi holder oss til svake substantiv, se Hagen 1998:61), ser vi at a) entallsformen som kan oppfattes som utgangsform, er enklere, strukturelt sett, enn flertallsformen som framkommer ved et tillegg +r.

- bestemt - pluralis	- bestemt + pluralis	+ bestemt - pluralis	+ bestemt + pluralis
time gate eple	timer gater epler	timen gata eplet	timene gatene eplene

De to neste formlistene [+bestemt] godtgjør at b) entallsformene er mer varierte, internt betraktet (allomorfisk variasjon). Mange språk skiller mellom ulike genus-, stamme- og kasusformer i entall uten å ha en tilsvarende formrikdom i flertall. Teller vi så entalls- og flertallsformer i løpende tekst (tale eller skrift), finner vi at c) entallsformene er langt de mest frekvente (Greenberg 1966). Vi kan da etablere *et samband mellom frekvens, strukturell enkelhet og intern variasjon*. Det er slike korrelasjoner som har fått lingvister til å karakterisere enheter i opposisjon til hverandre som umarkert-markert. Dersom en av to enheter konsekvent har hyppigere frekvens, enklere struktur og større intern variasjon, kalles denne enheten umarkert, den andre markert.

Eksemplene til nå har dreid seg om opposisjoner mellom enheter i ett språk. Men markerthet kan defineres sikrere og mer allment ved tverrspråklige studier. Særlig interesse har språklige trekk som forutsetter eller impliserer forekomsten av andre trekk; slike implikasjoner reknes som det beste grunnlaget for markerthetsvurderinger. Dersom forekomsten av et trekk 'A' forutsetter tilstedeværelsen av et annet trekk 'B', reknes B som den umarkerte enheten i relasjonen. Ta distinksjonen singularis og pluralis ved substantiver nok en gang. Det er ikke tilstrekkelig å vise til språk som norsk og engelsk for å fastlegge markerthetsforholdet mellom de to på språktypologisk basis. Norsk og engelsk har nullmorfemer i entall og ikke-nullmorfemer i flertall. Men det fins språk som ikke spesifiserer substantivene sine i tall ved bøyninger, f.eks. mandarin. Dessuten fins det språk med rik bøyningmorfologi som har egne entallsmorfemer og flertallsmorfemer, f.eks. latvisk. Hva da med

pluralis som "det mest kompliserte" trekket? Jo, det fins så å si ingen språk der entall blir uttrykt ved et eget morfem, og flertall får nullmorfem³². Se følgende firecellers tabell, basert på Croft (1990: 68):

	Fravær av singularis-morfem	Tilstedeværelse av eget singularis-morfem
Tilstedeværelse av eget pluralismorfem	norsk	latvisk
Fravær av eget pluralismorfem	mandarin	-

Tabell 4.3: *Mulige kombinasjoner av singularis- og pluralismorfem.*

Da er det én kombinasjonsmulighet som så godt som aldri blir benyttet, og implikasjonen kan uttrykkes slik: Dersom pluralis blir uttrykt ved fravær av et morfem, blir også singularis uttrykt på samme måte. Vi har nå fått et sikrere grunnlag for å vurdere pluralis ved substantiver som det markerte trekket i forhold til singularis. Dersom vi vender tilbake til det fonologiske eksempelet vi var innom, kontrasten mellom stemte og ustemte plosiver i norsk, kan vi også sette det inn i en språktypologisk sammenheng. Språk som har stemte plosiver, har også ustemte, mens enkelte språk bare har ustemte plosiver (se Husby og Kløve 1998: 28-29), altså er stemthet et markert trekk ved plosiver.

Croft (1990:91-92) oppsummerer kriteriene for markerthet i den språktypologiske litteraturen i tre punkter:

Strukturell enkelhet/kompleksitet

Det markerte trekket for en grammatisk kategori blir uttrykt med minst like mange morfem som det umarkerte, jf. entall og flertall ved norske substantiver.

Distribusjon³³

Umarkerte enheter er mer "anvendelige" enn markerte og forekommer i flere kontekster, jf. at norsk har en rekke verb som forekommer både i aktiv og passiv, men også verb som ikke kan passiv-vendes. Om en ser på passiv med s-form i bokmål, kan en si at intransitive overgangsverb (RG: 514: dø, falle, forsvinne, gulne, visne, trøtne, sovne osv.) ikke opptrer med denne formen. Dessuten forekommer s-passivformene vanligvis bare i infinitiv og presens, sjeldnere i preteritum (jf. Hagen 1998:88-89). Passivformer fins dessuten generelt bare i indikative setninger på norsk, ikke i imperative. Vi kan da

³² Croft oppgir (1990:263) at en bestemt underklasse av substantiver i russisk og klassisk arabisk viser slik alternering mellom former.

³³ Crofts term er 'behavior'. Kategorien omfatter i tillegg til generell distribusjon også et annet kvantitativt forhold: i morfologien det antallet distinksjoner som en bestemt grammatisk kategori rår over, og i fonologien tallet på fonem (eller allofoner) der et fonologisk trekk forekommer (Croft 1990:77-84).

rekne diatesetrekket passiv som en markert enhet i norsk fordi aktive former fins ved flere verb og ved flere tempus enn de passive.

Frekvens

Umarkerte enheter/trekk vil forekomme oftere enn markerte, både språkinternt (i et representativt utvalg tekster, helst muntlige) og på tvers av språk.

FONOLOGISKE OG GRAMMATISKE HIERARKIER

Som vi allerede har sett, forutsetter stemte plosiver i et språk at språket også har ustemte plosiver. Når markerthetsrelasjonene omfatter mange enheter, kan en stille opp hierarkier over trekkene. De danner da kjeder av implikasjonelle universalier. Forekomsten av trialis forutsetter forekomsten av dualis som igjen forutsetter forekomsten av pluralis, som igjen forutsetter singularis. Slike hierarkier fins både i fonologi og morfosyntaks.

Fonologiske hierarkier kan utledes ved studier av asymmetrier i segmentinventarer i verdens språk. Ofte vil "gap" (manglende segmenter), avsløre implikasjonsforhold. Det kan stilles opp hierarkier for artikulasjonssteder, men hierarkiene er lokale, dvs. de gjelder for én artikulasjonsmåte om gangen. Fonologiske hierarkier relatert til artikulasjonssted og artikulasjonsmåte kan oppsummeres slik:

Artikulasjonsmåter	Hierarki for artikulasjonssted
Ustemte plosiver	Dental/alveolar<velar<bilabial f.eks. t < k < p
Stemte plosiver	Bilabial<dental/alveolar<velar f.eks. b < d < g
Nasaler	Dental/alveolar<labial<velar f.eks. n < m < ŋ

Tabell 4.4: *Fonologiske hierarkier for artikulasjonssteder, etter Maddieson (1984: 25-40).*

Hierarkiene kan leses på følgende måte: Når et språk har /p/, impliserer det at språket også har /k/ og /t/, språk som har /k/, har /t/ men ikke nødvendigvis /p/. Språk som har den stemte plosiven /d/, har også /b/. For nasaler er det slik at om et språk har /ŋ/, har det også /m/ og /n/, og et språk som bare har ett nasalt fonem, har /n/.

Et annet fonologisk hierarki er utledet på basis av Greenberg 1978, det såkalte sonoritetshierarkiet, som gjelder segmenters rekkefølge i stavelser (se Husby og Kløve 1998:74-75).

Et kjent markerthetshierarki på syntaksens område er hierarkiet av grammatiske funksjoner, som ser slik ut: subjekt < objekt < andre ledd³⁴. Hierarkiet gjelder forholdet mellom et verb og verbets argumenter. Grammatiske rela-

³⁴ "andre ledd": preposisjonsobjekter, genitivsledd, sammenlikningsledd.

sjoner blir signalisert på ulike måter, ved kasusmarkering, ordstilling, frie markører eller bøyingsformer av verbet (som viser hvilke nominalfraser som er subjekt, objekt osv.). Teksttelling i mange språk godtgjør at intransitive verb utgjør et stort flertall av verbene som er i bruk i enhver tekst, transitive verb er sjeldnere, og verb som krever to objekter (ditransitive) enda sjeldnere. I akkusativspråk³⁵ vil da subjekter i intransitive setninger + subjekter i transitive setninger være mye mer frekvente enn direkte objekter i transitive og ditransitive, som så igjen vil være mye mer frekvente enn indirekte objekter. I ergative språk vil absolutiv (subjekt i intransitive, objekt i transitive setninger) være tallmessig overlegen i forhold til ergativ (subjekt i transitive setninger) (se Viberg 1979/1984).

Ved kasusmerking vil hierarkiet virke slik: Dersom en grammatisk funksjon i hierarkiet er uttrykt ved nullaffiks, vil grammatiske funksjoner høyere oppe (til venstre på implikasjonslista) i hierarkiet også ha nullaffiks. Latvisk har eget kasusmorfem for subjekter, da har språket også egne (andre) morfem for direkte objekter og indirekte (Croft 1990). Ungarsk har nullaffiks ved subjektskasus, men fonologisk spesifiserte kasusmerker for objekter og indirekte objekter. Her må det likevel tillegges at det fins moteksempler. I norrønt hadde visse substantiver nominativformer med *-r* (sterk bøyning, maskulinum, entall: hestr) og akkusativformer med nullaffiks (hest). Hierarkiet uttrykker med andre ord en sterk tendens i verdens språk, ikke et absolutt universalium.

Ved person- og tall-bøyning av verb slår det samme hierarkiet gjennom. En funksjon som kan utløse samsvarbøyning, er mindre markert enn en funksjon som ikke kan. Dersom verbet er samsvarbøyd med objektet, er det også samsvarbøyd med subjektet.

Ved leddstilling kan en også iaktta hierarkiet, men ifølge Croft (1990:197) dreier det seg i dette tilfellet ikke om markerhetsrelasjoner. Basal leddstilling i språk tenderer mot å følge hierarkiet, slik at den lineære rekkefølgen speiler hierarkiet direkte. Croft karakteriserer dette som en form for "ikonisitet"³⁶. Subjekter kommer i regelen før objekter. Unntakene er VOS-språk og OVS-språk³⁷.

Hierarkiet av grammatiske funksjoner ble først undersøkt i språktypologisk sammenheng i forbindelse med relativsetninger, i en studie av Keenan og Comrie (1977). Ved relativsetninger foreligger det en oversetning som leddsetningen er knyttet til gjennom et fellesledd. Fellesleddet, korrelatet, er (i

³⁵ Akkusativspråk og ergative språk: Det er to ulike typer kasusspråk. Kasus er en bøyingskategori som viser hva slags syntaktisk funksjon (subjekt, objekt) en frase har i setningen. I akkusativspråk har subjektet i transitive setninger og subjektet i intransitive setninger samme kasusmerke. I ergative språk har objektet i transitive setninger og subjektet i intransitive setninger samme merke.

³⁶ Ikonisitet: en direkte korrelasjon mellom en innholdsstørrelse og den språklige representasjon, formen.

³⁷ VOS: vanlig leddstilling i mange mayaspråk og austronesiske språk; OVS: utbredt i karibiske språk.

det vanlige tilfellet) representert i oversetningen med et substantiv, i undersetningen er det i mange språk (ikke i norsk) representert med et pronomen. Dette pronomenet kalles *resumptivt pronomen* eller *pronomenkopi* (se Hagen 1998: 251-252). I norsk parafrase ser en typisk relativstruktur i et språk slik ut:

*Jeg møtte *jenta* som jeg hadde gitt *henne* bøker.

Her er *jenta* korrelatet i oversetningen, mens *henne* representerer fellesleddet i undersetningen. Fellesleddet i undersetningen kalles gjerne relativiseringsleddet. Semantisk sett denoterer korrelatet en klasse objekter, mens relativsetningen identifiserer et subsett av klassen, de objektene som oppfyller vilkår uttrykt av leddsetningen. På norsk er fellesleddet vanligvis representert ved et substantiv i oversetningen, og ved en tom plass³⁸, et gap, i leddsetningen:

KORRELATET		GAPET RELATIVISERINGSLEDDET	
a) Jeg så apene	som	—	var skadet. SUBJEKT
b) Jeg så apene	som du matet	—	OBJEKT
c) Jeg så apene	som dyrlegen ga	—	sprøyter. INDIREKTE OBJEKT
d) Jeg så hagen	som apene bor i	—	PREP.STYRING
e) Jeg så hagen	hvis eier vi kjenner	—	GENITIVSLEDD
f) Jeg så damen	som jeg er eldre enn	—	SAM.LEDD

Språk skiller seg fra hverandre på en interessant måte når det gjelder hvilke setningsledd som kan relativiseres (representere fellesleddet) i en relativsetning. Norsk er ganske ytterliggående på dette punktet, idet vi kan relativisere en rekke nominale leddtyper³⁹: subjektet i relativsetningen (a), objektet (b), indirekte objekt (c), og preposisjonsstyring (d). En rekner også tradisjonelt med at norsk kan relativisere genitivsledd (e) og sammenlikningsledd ved komparativ (f)⁴⁰. Noen språk kan bare relativisere subjektet, andre tillater relativisert subjekt og direkte objekt men ikke andre ledd. Atter andre relativiserer subjekt, direkte objekt, indirekte objekt og preposisjonsstyring, men ikke genitivsledd eller sammenlikningsledd. Systematikken i dette kan uttrykkes ved en implikasjonskala eller et markerthetshierarki som ser slik ut:

[SUBJEKT < OBJEKT < IND.OBJEKT < PREP.STYRING < GEN.LEDD < SAM.LEDD]

Skalaen kan leses slik at et språk som kan relativisere ett av disse leddene, også kan relativisere alle ledd til venstre på skalaen, men ikke nødvendigvis leddene til høyre. Et språk som f.eks. kan relativisere indirekte objekt, kan

³⁸ Vanlige konvensjoner for å indikere en tom plass, er å bruke bunnstrek (—) eller (Ø).

³⁹ Potensielt subjekt kan ikke relativiseres, se NRG:1055.

⁴⁰ Relativisert genitivsledd blir sjeldnere og sjeldnere brukt, og enkelte språkbrukere kan vel være i tvil om sammenlikningskonstruksjoner av typen (f) er grammatiske på norsk? Se for øvrig Hyltenstam (1984:57) for en note angående parallelle forhold i svensk.

følgelig relativisere direkte objekt og subjekt, men ikke nødvendigvis preposisjonsledd, genitivsledd og sammenlikningsledd. En grunnleggende forskjell mellom språk med hensyn til relativkonstruksjoner består da i hvor stor del av implikasjonsskalaen språk benytter seg av. Det hierarkiet skalaen er uttrykk for, kalles etter Keenan og Comrie (1977) for *Tilgjengelighetshierarkiet*. Det er et godt eksempel på hvordan variasjon mellom språk skjer innenfor felles rammer. Visstnok skal det være et språklig universalium at alle språk kan relativisere subjektet i undersetningen. Vi kommer tilbake til læring av relativsetninger i kapittel 8.

PROTOTYPER

Når mennesket danner kategorier, grupperes fenomener sammen. Norsk-talende vil stort sett være enige om hvilke vesener som kan komme inn under betegnelsene *fugl, hund, snegl* osv. Likevel venter vi ikke at alle fugleliknende vesener vi støter på, skal være like "fugleaktige"; pingviner og strutser rekner vi nok som fugler, men de er vel nokså spesielle fugler? Folk later til å ha en forestilling om egenskapene til en typisk fugl, et ideelt eksemplar. En slik kognitiv størrelse blir gjerne kalt "en prototype". Når vi støter på et vesen som det kan være aktuelt å oppfatte som en slags fugl, måler vi dette nye vesenet mot egenskapene til prototypen, det ideelle eksemplaret. Det nye vesenet trenger ikke å ha alle kjennetegn; bare det er tilstrekkelig likt, kan vi la vesenet gå for *en fugl*. En prototypisk organisert kategori består av sentrale (kjerne-) medlemmer som alle har et knippe trekk felles, og perifere medlemmer som mangler ett eller flere av de sentrale kjennetegnene (se Golden 1998:83-85 for en framstilling av prototyper på det leksikalske området).

Overført til det grammatiske området vil en ordklasse kunne avgrenses ut fra knipper av egenskaper, med en kjernegruppe av ord som oppfyller alle kriteriene for klassen, og perifere medlemmer som ikke har alle egenskapene. Det har også blitt gjort forsøk på å knytte enkelte innholdsdistinksjoner ('konsepter') til bestemte ordklasser. Dixon (1977) undersøkte hvordan språk uttrykker adjektiv-konsepter. Utgangspunktet til Dixon var en inndeling av engelske adjektiver i betydningsgrupper (dimensjon, fysiske egenskaper, fargekvalitet, alder, menneskelig følelse, verdi, hastighet). Disse betydningsgruppene rechnet han som "adjektivkonsepter". Dixon studerte så hvorvidt og hvordan konseptene ble uttrykt i språk med lukket adjektivklasse, språk med åpen adjektivklasse og språk uten adjektiver⁴¹. De typologiske mønstrene Dixon fant, var at språk med få adjektiver så godt som alltid inkluderte henvisning til adjektivkonseptene dimensjon, alder, farge og verdi. Igbo (Vest-Afrika), som har åtte adjektiver, illustrerer mønsteret (Dixon 1977:21):

⁴¹ Språk uten adjektiver uttrykker 'adjektiviske konsepter' ved hjelp av substantiver eller verb, eller begge deler.

úkwú	'stor'	’ntà	'liten'
óhú’ró	'ny'	ócyè	'gammel'
ójí’í	'mørk'	ó cá	'lys'
ómá	'god'	ójó’ó	'dårlig'

På dette grunnlaget kunne Dixon formulere følgende typologiske generalisering: Dersom et språk har en adjektivklasse, vil den inneholde adjektiver som refererer til de fire grunnleggende adjektivkonseptene dimensjon, alder, farge og verdi (god/dårlig). Dersom et språk inkluderer adjektiver som refererer til ikke-grunnleggende adjektivkonsepter, vil det også inkludere de grunnleggende konseptene.

Studien til Dixon knytter et samband mellom den typiske adjektivfunksjon attribusjon (modifikasjon) og det semantiske området 'egenskaper som har med dimensjon, alder, farge og verdi å gjøre'. Språk med lukket adjektivklasse har i mange tilfeller adjektiver som opptre predikativt, men de har alltid adjektiver som brukes attributivt. Et prototypisk adjektiv i et språk har attributiv funksjon, og det uttrykker en av de nevnte egenskapene ved substantivfrasers referenter.

Prototypisk organisering av kategorier kan i noen tilfeller knyttes direkte til egenskaper ved det menneskelige sanseapparatet, slik det har vært prøvd gjort i studier av språks farge-termer. Berlin og Kay (1969) kunne stille opp et hierarki for forekomster av basale⁴² fargeord i verdens språk:

Svart/hvit>rød>gul el. grønn>blå>brun>fiolett el. oransje el. grå el. rosa

Hierarkiet kan leses slik: Har et språk tre fargeord, dekker termene fargene svart, hvit og rød. Har et språk fem fargeord, gjelder de svart, hvit, rød, gul og grønn, osv. At det er tale om prototypiske forestillinger, viser seg ved forsøkspersoners angivelser av hva de regner som typiske eksemplarer (fargenyanser) for rød, gul osv. Her er informantene stort sett enige om fargenyansene, mens grensene mellom fargene er mye vanskeligere å trekke. Dette gjelder innenfor ett og samme språk, og på tvers av språk. Berlin og Kays hierarki stemmer godt overens med hva en vet om fargesynets funksjon. I netthinnen i øyet fins en slags fotoreseptorer ("tapper") som er sensible for lys med ulike bølglengder. Tappene er av tre typer, og gir opphav til de basale fargeperseptene rød, gul, grønn og blå. Dessuten eksisterer det en annen type reseptorer ("staver") som bare reagerer på lysmengden og gir opphav til opplevelsen av mørke og lys. Leksikaliseringsmønsteret vi ser i fargetermhierarkiet baserer seg med andre ord på menneskeorganismens virkemåte når omverdenen fortolkes via synssansen.

⁴² "Basale fargeord": usammensatte, frekvente (ikke-tekniske) termer.

Dersom fargepersepsjon kan gi opphav til prototyper, kan kanskje andre områder av sanseførmelsene gjøre det samme. Det er nærliggende å tenke på romoppfattelse, avstand og bevegelse, affekter og kausalitet (af Trampe 1990). Vibergs gjennomgang (1981) av sanserverb i forskjellige språk ledet til et hierarki av forekomster, der språk med bare ett eget verb for sansning alltid knyttet verbet til synet, språk med to ord knyttet dem til syn og hørsel, språk med tre uttrykte sansning knyttet til syn, hørsel og berøring. Smak og lukt kom nederst i hierarkiet. I Vibergs seinere studier (1990, 1991) klassifiseres verbene i språk i semantiske felt, - som 'forflytning' (*komme, gå, kaste*), 'eieendom' (*ha, gi, kjøpe*), 'persepsjon' (*se, høre*), 'kognisjon' (*vite, tro, huske*) og 'verbal kommunikasjon' (*si, prate*). Viberg påpeker en svært utbredt tendens til at språk har ett eller et par nukleære verb innen hvert felt. De nukleære verbene har høy frekvens, de kan erstatte andre verb i eget felt ved at de er svært nøytrale og generelle betydningsmessig (de er stilistisk umarkerte, kan brukes i en rekke sjangrer, er ikke kollokasjonelt begrenset), og de er syntaktisk sett svært anvendelige. Ved undersøkelse av 20 europeiske språk fant Viberg en liten gruppe verbkognater som tenderte mot å bli realisert som kjerneverb (se Golden 1998: 50) i alle språkene: 'gå', 'gjøre', 'gi', 'se', 'vite', 'si' (1991:18). Vibergs begrep 'nukleær' ligger ganske nær det som i dette kapitlet er kalt "prototypisk" og "umarkert".

Dersom organisering av eksemplarer i klasser på grunnlag av prototyper er et allment trekk ved menneskelig kognisjon, har dette naturlig nok betydning for språklæring. Vi kommer tilbake til prototypefenomenet i kapitlet om tversspråklig innflytelse (kap. 9).

FORKLARINGER PÅ SPRÅKLIGE UNIVERSALIER

De fleste forskere velger å avstå fra å knytte språklige universalier til bare én grunnleggende forklaringsmåte. Comries (1989) synspunkt er siterverdig:

... i mange tilfeller ser det ikke ut til å fins noen verifiserbar forklaring for selv veletablerte universalier; i andre tilfeller ser det ut til at forskjellige universalier trenger ulike slags forklaringer, noe som vel ikke er egnet til å overraske når man undersøker et fenomen som språk, som samvirker såpass tett med andre sider av menneskelig atferd og tankevirksomhet. (1989:23)

Likevel kan vi vise til ulike forklaringsretninger, både biologiske, funksjonelle, psykologiske og lingvistiske (se Hawkins 1988).

At språklige universalier skyldes menneskets biologi, er en nærliggende tanke når en ser hvor artsspesifikk språkeviden er. Biologiske forklaringer er særlig rettet mot to saksområder. Den første gjelder vår kognitive utrustning. At vi er utstyrt med en spesifikk språklæringsevne som er en del av vår biologiske utrustning og dermed genetisk betinget, er en oppfatning som i første rekke knyttes til Chomsky. Evnen er slik utformet at den begrenser/forenkler det hypotesearbeidet som barnehjernen må utføre for å avsløre/rekon-

struere den systematikken som ligger til grunn for språkbruken i et gitt språk-samfunn. Det andre området dreier seg om våre tale- og hørselsorganer. Vår fysiologiske utrustning setter grenser for hva som er mulige språklige former.

Funksjonelle forklaringer baserer seg på det synspunktet at språkstrukturer tilpasser seg de kommunikative funksjoner språkbruk har. I alle kulturer preges ytringer av sine avsendere, ytringene påvirker mottakere og de informerer. Disse funksjonene reflekteres i språkstrukturen. Alle språk har derfor pronomener som kan vise til taler (1. person), lytter (2. person) og de omtalte (3. person). En annen sort funksjonalitet er hensynet til 'økonomi', det at mennesker vil, av bekvemmelighetsgrunner, korte ned på språklige former som brukes ofte. Prinsippet kalles ofte "Zipfs lov", etter den amerikanske filologen George Zipf, og sier at det er en invers relasjon mellom lengden på et ord og ordets frekvens. Jo høyere frekvens, jo kortere ord. Ett utslag av loven er tendensen til å lage initialord - som edb, radar, tv osv. En annen slags funksjonalitet er ikonisitetsprinsippet (se f.eks. Givón 1984: 40), det at en språklig struktur i størst mulig grad reflekterer erfaringens struktur. Et eksempel her kan være PNO "the Principle of Natural Order" (Meisel). Vi sier: *Jeg ble trøtt og sovnet*, ikke: *Jeg sovnet og ble trøtt*.

Universalier blir også forklart ved allmenne psykologiske forhold, dvs. ved de kravene til språk som framkommer ved at mennesker skal produsere og forstå språk i konkrete talesituasjoner. Den kognitive prosesseringskapasiteten (se kap. 5) legger begrensninger på hva som er mulige konstruksjoner i naturlige språk, og den definerer hvilke konstruksjoner som er tunge eller eventuelt lette å prosessere. Språklig form er bl.a. underlagt vilkår som vår hukommelsesevne og vår evne til oppmerksomhet setter.

Behovet for intern konsistens i språk og for samvirke mellom ulike sider ved den språklige organisering inngår i lingvistisk baserte forklaringer på språklige universalier. Bortfall av uttryksmuligheter oppveies gjerne ved ekspansjoner andre steder. Strukturell kompleksitet på ett område kan gi frihet til enkelhet på andre, jf. tendensen til at kasusspråk har friere leddstilling.

SPRÅKLIGE UNIVERSALIER OG ANDRESPRÅKSLÆRING

Selv om språktypologi ikke har noe direkte med andrespråklæring å gjøre, kan resultat fra språktypologisk forskning være interessant i studier av mellomspråk og andrespråklæring. Dersom det er slik at mellomspråk er naturlige språk, må språklige universalier gjelde også for disse. Og dersom det er slik at språklæring har noe å gjøre med en utvikling fra noe som er enkelt til noe som er komplekst, kan det være interessant å stille språklæringsdata i forhold til teorier om markerthet og prototyper. Det er også slik at forklaringer som konkurrerer om å redegjøre for data fra språktypologisk forskning, også er forklaringer som konkurrerer om å redegjøre for data fra andrespråks-

Andrespråklæring

læringen, jf. inndelingen i biologiske, funksjonelle, psykologiske og lingvistiske forklaringsmåter i forrige avsnitt.

Ett vesentlig aspekt ved andrespråklæring består i at innlæreren behersker et førstespråk ved læringsstarten. Det innebærer at hun under læringen vil oppleve å stå overfor fenomener som registreres som ekvivalente, delvis ekvivalente eller ikke-ekvivalente i forhold til førstespråket. Denne subjektive erfaringen av likhet og ulikhet har naturlig nok følger for læringsforløp. Siden språktypologien arbeider systematisk med språklig komparasjon, kan den gi et ikke-subjektivt grunnlag for å bedømme nærhet eller avstand mellom språk. Det kan ha betydning for å vurdere den læringsoppgaven innlæreren står overfor.

KAPITTEL 5

SPRÅKLIG PROSESSERING

Dette kapitlet skal handle om språkbruk og språklæring sett fra psykologisk synsvinkel. Vi skal betrakte fenomenene primært som former for informasjonsbearbeiding. Den forskningsdisiplinen som arbeider med dette feltet, kalles psykolingvistik. Disiplinen omfatter bl.a. studier av kognitive prosesser forbundet med tolkning av språk, minne, språklig produksjon og endring av ferdighetsnivå. Disiplinen arbeider med spørsmål av følgende type: Hva skjer i oss fra det tidspunkt vi registrerer at noen snakker til oss, til vi oppfatter hva som blir sagt? Hva skjer i oss fra det øyeblikket vi ønsker å si noe bestemt, til taleorganene våre effektuerer våre intensjoner? Hva skjer i oss fra det øyeblikk vi begynner å lære et nytt språk, til vi har nådd et visst ferdighetsnivå? Slike spørsmål ligger samtidig mer eller mindre uttalt til grunn for mye av den moderne andrespråksforskningen.

Først noe om terminologi. Vi bruker ordet **viten** som en generell term for data/informasjon som en person rår over. Vi kan tale om **språklig viten**, og tenker da på informasjon om bestemte verbalspråk, eller verbalspråk generelt. **Ikke-språklig viten** omfatter alle andre typer informasjon: viten om verden, viten om kommunikasjon osv. Viten kan være **implisitt**, dvs. mer eller mindre ubevisst. Våre handlinger og reaksjonsmåter røper hvilken implisitt viten vi rår over, f.eks. når vi er i stand til å snakke og forstå et språk. Viten kan være **eksplisitt**, mer eller mindre bevisst, og én type eksplisitt viten skal vi kalle **kunnskaper**. Kunnskaper har vi ord for og kan redegjøre for, de utgjør et metanivå. **Prosessering** forstås vi som det å utføre en prosess, og vi tar i bruk fraser som 'læringsprosess', 'forståelsesprosess' og 'produksjonsprosess'. En prosess defineres allment som "the dynamic sequence of different stages of an object or system" (Ellis 1994: 295), altså et objekt eller systems stegvise bevegelse gjennom stadier. I vår sammenheng tenker vi på at bruken av et andrespråk og innlæringen av et andrespråk innebærer en stegvis informasjonsbehandling som er systematisk, dvs. den inntreffer hver gang personer

bruker eller lærer språk nummer to, og stegene er, i det minste til en viss grad, de samme hver gang personen bruker språket.

Så noe om perspektiv. Vi kan betrakte språklig informasjonsbearbeiding i to ulike perspektiv: 1) i et **bruksperspektiv**, den typen prosessering Sharwood Smith (1991) kaller "on-line", eller 2) i et **læringsperspektiv**, den typen han kaller "utviklingsmessig prosessering"⁴³. Det første perspektivet tas når en vil beskrive de generelle mekanismene som er involvert ved språklig produksjon og resepsjon. Ved utviklingsmessig prosessering fokuserer en mer spesifikt på hvilke mekanismer som er involvert når et mentalt informasjonslager bygges opp for et språk som er under læring. I dette kapitlet holder vi oss stort sett til et bruksperspektiv, men i kapitlet om kognitiv teori (kap. 13) vender vi tilbake til utviklingsmessig prosessering.

I det følgende gir vi et riss av noen hovedtanker ved språklige informasjons-prosesseringsmodeller slik at vi har et bedre grunnlag for å vurdere problemstillinger som er aktuelle ved andrespråklæring.

GENERELLE TREKK VED SPRÅKLIG PROSESSERING

Mennesket rår over en mengde komplekse ferdigheter, bl.a. behersker vi språk. Selv om språkferdighetene er en av menneskets mest komplekse ferdigheter (Levelt 1989), har de i et informasjonsprosesseringsperspektiv mye til felles med andre sammensatte ferdigheter, som f.eks. å kjøre bil eller å spille tennis. Særlig interessante er parallellene når det gjelder læringen av ferdighetene. De som har tatt sertifikat, vil huske hvordan de i den første tiden strevde med å treffe rett pedal, hvordan de måtte se på girspaken for å finne rett vei til neste gir og hvordan oppmerksomheten omkring pedaler, gir og instrumenter stadig forstyrret evnen til å følge med i trafikkbildet og manøvrere bilen fornuftig. Ved gjentatte øvinger kunne en så etter hvert slippe å være så konsentrert om de tekniske ferdighetene – det gikk mer og mer av seg selv å finne gir og kløtsje eller bremse. Da fikk en samtidig større evne til å fokusere på ytre hendinger, observere medtrafikanter og planlegge ferden. Slike endringer kan en også observere ved språklæring. Mens nybegynnere strever og leiter etter ord og formuleringer og bruker mye energi bare på å ordne det de vil ha sagt, kan viderekomne konsentrere seg om innholdet i en samtale og bruke minimal energi på å tenke på hvordan de skal formulere seg, den delen går av seg selv. Det er slike paralleller som gjør det interessant å betrakte språkbruk som en ferdighet i systematisk informasjonsbearbeiding.

En grunnleggende antakelse i den informasjonsteoretiske synsmåten er at informasjon gjennomgår en sekvens av ulike bearbeidingsstadier. Slike sekvenser vil gjenspeile seg i den tid det tar for en person å reagere, å svare, å

⁴³ Liknende distinksjoner fins i de fleste oversiktsverk, jf. Ellis (1994:348), som skiller mellom 'acquisition' og 'procedural ability'.

forstå osv. Nettopp fordi prosessering skjer trinnvis, tar den tid (McLaughlin og Heredia 1996). Vanligvis antas følgende prosesseringsmekanismer:

- et perseptuelt/reseptivt system
- et produksjonssystem
- et hukommelsessystem
- et system for indre resonnering (intrinsic reasoning)

Prosesseringskapasiteten har imidlertid begrensninger, og derfor må den utnyttes effektivt. Står man overfor nye oppgaver som krever mye oppmerksomhet, er det tale om **kontrollert** informasjonsprosessering. Oppgaver som har vært løst mange ganger, kan kreve minimalt av oppmerksomhet; da er det tale om **automatisert** prosessering. Utviklinga av enhver kompleks kognitiv ferdighet innebærer at en bygger opp og automatiserer et sett av effektive prosedyrer for prosessering, slik at kapasitet kan frigjøres til nye oppgaver som krever oppmerksomhet og dermed tid. Det at en prosess blir automatisert og dermed ikke legger beslag på vår begrensede evne til konsentrasjon og oppmerksomhet, er en av flere mulige forklaringer på utvikling og læring⁴⁴. Figur 5.1 under gir en foreløpig oversikt over innholdet i kapitlet .

språk i omgivelsene → inntak → inntak → mellomspråkskompetansen → ytringer

Figur 5.1: En modell for språklig prosessering.

Den som lærer et språk, oppfatter bare brokker av språkbruk i omgivelsene, **inntak**. Disse blir så underkastet en bearbeiding, **inntak**, som bl.a. resulterer i at innlæreren lagrer del-informasjoner om brokkene permanent. Den samlede, opparbeidete viten om målspråket utgjør **mellomspråkskompetansen**. Denne legges til grunn når innlæreren ytrer seg på språket. **Resepsjon** omfatter prosessen fra inntak til kompetanse, og **produksjon** omfatter prosessen fra kompetanse til ytring.

RESEPSJON

Når vi forenklet omtaler resepsjon som prosessen fra inntak til kompetanse, omfatter det at vi sanser ytre stimuli og bearbeider dem mentalt for så å lagre inntaket i hjernen. La oss starte med et eksempel. Anta at du blir tilsnakket av noen. Vedkommende sier:

Jeg kommer innom i dag!

⁴⁴ Kortfattede oversikter over andrespråksprosessering kan en finne i Færch og Kasper (1980; 1986), Gass (1988), Gass og Selinker (1994) og R. Ellis (1994b). Vi minner også om at leseren kan finne mer spesifikke opplysninger om prosessering av lyd- og ordenheter i henholdsvis Kløve og Husby 1998 (kap. 8) og Golden 1999 (kap. 7).

Hva slags typer informasjon fins i en slik henvendelse? Hva er det i den som du kan arbeide videre med dersom du vil prøve å skjønne hva den andre mener?

Den andres ytringer når deg i form av et akustisk signal som kan registreres av hørselen din. Samtidig kan du observere den samtalesammenhengen ytringen forekommer i (hva som er sagt tidligere, hva som nettopp har vært omtalt), og det er mulig for deg å registrere trekk ved den samtalesituasjonen som foreligger (hvem den andre er, hvilken sinnsstemning vedkommende befinner seg i, hvilke kroppsbevegelser og kroppstilstander som følger den verbale ytringen osv.). La oss i utgangspunktet anta at det foreligger en stor mengde informasjon i og omkring henvendelsen som det er mulig for deg å starte å bearbeide. Vi kan kalle denne potensielle informasjonen for innputt. Innputt består grovt sett av meningsfulle utsagn plassert i bestemte sammenhenger (samtalesammenheng, situasjonell sammenheng). Den informasjonen som det er mulig for deg å sanse og prosessere, innputt, kan vi i tråd med Klein (1986) dele i to slag:

- a) en kompleks sekvens med akustiske signaler:
den egentlige språklige informasjonen
- b) et kompleks av samtidige signaler, hovedsakelig visuelle:
den parallelle informasjonen (eller kontekstuelle informasjonen)

Lytterens primære oppgave ved resepsjon består i å segmentere strømmen av akustiske signaler, dvs. å dele den inn i enheter som tilsvarer etablerte enheter i det verbalspråket det blir kommunisert på, og å bringe informasjonen om disse enhetene i samsvar med den parallelle informasjonen som kan utledes fra samtalesituasjonen. Denne oppgaven kaller en gjerne den analytiske. Den kan være vanskelig nok på morsmålet, på et språk du behersker bare delvis, er problemene ikke sjelden uoverstigelige. Grunnen til dette ligger i det enkle forholdet at segmentering i stor grad baserer seg på å finne igjen enheter du kjenner fra før. Det akustiske signalet er nemlig kontinuerlig til en stor grad, det er lytterens oppgave å oppdage og "lese inn" hvilke enheter det består av. Ved analyse av ytringen *Jeg kommer innom i dag* kommer du et godt stykke på veg dersom du har språklig viten som omfatter 1) foneminventaret i norsk, 2) norsk bøyningsmorfologi, 3) viten om de individuelle orda som forekommer i ytringen, og 4) syntaktiske regler for norsk. Men språklig viten av de nevnte slagene rekker som oftest ikke dersom en vil nå en fullstendig forståelse av et utsagn i en samtalesammenheng. For å skjønne at du bør svare *Det er bra, men kom ikke før etter klokka sju!*, må du i tillegg støtte deg til kontekstuell informasjon. Du må vite hvem *Jeg* er, hva *i dag* innebærer, og hvilket sted *innom* refererer til. Hører du ytringen på din telefonsvarer uten å kunne fastslå hvilken dag den er innlest og uten å gjenkjenne taleren, står du uten holdpunkter, bare *innom* er relativt forståelig, all den tid meldingen er innlest på din telefonsvarer!

Eksempelet gir forhåpentligvis et inntrykk av hvor komplisert språklig resepsjon er, selv om vi holder oss til et språk der vi er "fullkompetente": morsmålet. Samtidig må en ha for øye vilkårene som prosesseringen foregår under. Analyse og fortolkning skjer kontinuerlig og forbausende raskt ved morsmålsnær språkbeherskelse. Aitchison (1994:7) opplyser at en normal talehastighet er på seks stavelser i sekundet; på et språk som engelsk gir det tre-fire ord pr. sekund. På morsmålet kan vi gjenkjenne et ord etter 200 ms (millisekunder)⁴⁵ eller mindre, i mange tilfeller vil det si at vi oppfatter ordinnholdet før vi har hørt hele ordet. (I eksperimentene Aitchison refererer til, hadde forsøksordene en gjennomsnittslengde på 375 ms.) Når vi vet hvordan samtalepartnere veksler på å ta ordet, kommentere og supplere hverandres ytringer helt uanstrengt og spontant, skjønner vi hvor kraftige informasjonsbearbeidingsmekanismer mennesket rår over. Noen generelle aspekter ved resepsjon kan oppsummeres slik:

a) Det rekkes ikke med lingvistisk viten for å nå en full forståelse av en ytring i en kontekst. Å forstå innebærer å innse hva taleren mener med sin ytring. Individuer med innfødt-lik språklig kompetanse kan forstå en ytrings rent strukturelle betydning løsrevet fra enhver faktisk situasjon, men skal en forstå hva en bestemt avsender mener i en bestemt kommunikasjonssammenheng, må lytteren gjøre en situasjonell fortolkning. Om du ikke får med deg hva det er taleren sikter til i den utenomspråklige virkeligheten, kan en ikke si at du har forstått ytringen eller talerens kommunikative hensikter.

b) Enkelte verbalspråklige elementer kan bare forstås fullt ut på bakgrunn av en talesituasjon: Det gjelder i første rekke deiktiske ord (*jeg, du, her, der, nå, før* osv.), men også andre typer refererende enheter (se Hagen 1998: 38). Når en kommuniserer på et språk en har svak beherskelse av, gjelder det mye oftere at innhold bare kan fastlegges ved å trekke slutninger ved hjelp av parallell informasjon fra talesituasjonen.

c) Lytterens rekonstruksjon er en aktiv prosess, der informasjon velges ut, suppleres og organiseres.

d) Ytringers innhold rekonstrueres av lyttere ved at de baserer seg på ulike typer informasjon. Noe informasjon utløses av egenskaper ved det umiddelbare innputt, mens annet innhold kan suppleres ved vår viten om verden, vår viten om talesituasjonen, vår hukommelse for hva som tidligere har vært sagt og vår internaliserte viten om det aktuelle språket og andre språk.

Dette siste momentet skal vi bruke noe mer tid og plass på. Det er viktig å forstå hvordan en språkinnlærer støtter seg på en rekke ulike typer ressurser når

⁴⁵ 200 ms=1/5-dels sekund.

hun prøver å kommunisere på et nytt språk. Vi kan tale om ressurser i form av et indre og et ytre tilfang.

Tilgjengelig informasjon ved analyse

For å løse analysens problem tar lytteren i bruk de ressurser hun rår over – og ressurser skal i denne omgang forstås som informasjon. Vi kan skille mellom et ytre tilfang: informasjon som lytteren konfronteres med i form av (øyeblikkets) innputt (lingvistisk og ikke-lingvistisk) og et indre tilfang: alle typer informasjon som lytteren tidligere har lagret, midlertidig eller permanent i sitt hukommelse, og som kan aktiveres når innputt skal analyseres. Vi starter med det indre og tenker oss at lytteren er en språkinnlærer.

Indre ressurser

På et hvilket som helst tidspunkt under analysen kan innlæreren støtte seg på flere ulike vitensområder. I hovedsak dreier det seg om implisitt viten i det følgende, men kunnskaper som en del av vår generelle viten utelukkes ikke:

- A. generell viten om naturlige språk og verbal kommunikasjon
- B. spesifikk viten om strukturen i førstespråket (og eventuelt andre språk en måtte beherske)
- C. spesifikk viten om målspråket
- D. alle typer ikke-språklig viten
- E. hukommelse for det som fram til nå har vært omtalt i samtalen eller monologen ("ko-teksten")

A. Generell viten om naturlige språk og verbal kommunikasjon

Vi kan anta at lytteren støtter seg på (ubevisste) formodninger og slutninger om hva som er **mulige data** i språklig innputt når hun går til den analytiske oppgaven. Slike formodninger utgjør faktisk en svær informasjonsmengde. Med utgangspunkt i en liste fra Klein (1986:64) kan vi rekne opp noen antakelser som lytteren kan arbeide ut fra ved analysen:

- En ytring kan inndeles i ord, ord i stavelser, og stavelser i fonem.
- Fonem kan deles i konsonanter og vokaler.
- Stavelser tenderer mot å ha vokalisk kjerne, flankert av konsonanter.
- Vokaler og konsonanter har det med å alternere i en stavelse, konsonantklynger kan derfor indikere stavelsesgrenser (og ev. ordgrenser).
- Dersom pauser forekommer, kan de signalisere ordgrenser (men de fleste ordgrenser blir ikke markert slik).
- Det fins ord som hovedsakelig har grammatisk innhold (funksjonsord som preposisjoner/ postposisjoner, artikler, hjelpeverb) og ord med leksikalsk innhold.
- Funksjonsord tenderer mot å være korte (typisk: én stavelse), frekvente og

trykksvake.

- En generell regel er: ett ord, én betydning.
- Rekkefølgen til enhetene kan ha betydning.
- Enheter som forekommer sammen, har en tendens til å være betydningsmessig relatert.

Ganske ulike teorier om andrespråklæring er samstemte i å anerkjenne betydningen av innlærernes språklige forhåndsviten når ytringer skal avkodes. Men som vi allerede har vært inne på, er det omdiskutert hvor omfattende denne viten er, hva den spesifikt består i, hvorvidt den beror på menneskets genetiske utrustning, og i hvilken utstrekning den er tilgjengelig ved andrespråksanvendelse og andrespråklæring. Så omdiskutert er dette at vi er fristet til å kalle området for en *trekketeig i andrespråksforskningen*. Det går et hovedskille i forskningen mellom dem som antar en sterk, genetisk komponent, tilhengerne av Universalgrammatikken (se kap. 14) – og dem som antar at språklig fellesgods oppstår ved kommunikasjon og bruk (se kap. 15).

B. Spesifikk viten om strukturen i førstespråket

Innlærerlytteren har et eget vitensgrunnlag i sin førstespråkskompetanse, og denne kan også involveres ved analyse. Det er åpenbart en fordel å kunne støtte seg på kjente mønstre dersom en rekner med at de kan fins igjen i ytringene på et nytt språk. Ta en engelskkyndig norskinnlærer som hører en møbelselger si: *Den minste selger vi for fem hundre*. Det vil være relativt lett for vedkommende å identifisere ordene *selger – vi – for – hundre* og forbinde dem med et innhold som er relevant i den nevnte samtalesituasjonen. Personen vil kjenne helt parallelle form/innhold-forbindelser (*sell-we-for-hundred*). Siden en tilsvarende ytring på engelsk ville ha en liknende struktur, gir dette også nøkler til å gjette på den syntaktiske strukturen som ligger til grunn for den norske ytringen. En svært viktig side ved denne typen analytiske "snarveier" er at de frigjør prosesseringskapasitet hos lytteren. Fordi førstespråksinformasjonen kan settes inn i det analytiske arbeidet raskt og effektivt, kan lytteren konsentrere sine oppmerksomhetsressurser om mer krevende sider ved innputt, og slik sikres en dypere og mer inngående prosessering av ytringene. Innlærere står derfor overfor nokså ulike analytiske utfordringer, alt etter den strukturelle og typologiske avstanden mellom førstespråket og andrespråket.

Involvering av førstespråksviten kan imidlertid føre galt av sted. Aspekter ved innputt kan utløse feilaktige antakelser om hvilke strukturelle mønstre som foreligger. De "ferdige" løsningene som førstespråksstrukturene representerer, kan bli inntolket i ytringene og gi gal segmentering, gal komplettering og gal fortolkning av organisasjonen i ytringen. Det medfører naturlig nok muligheter for misforståelse. Slike tilfeller utgjør den reseptive versjonen av det som ofte kalles "negativ transfer". Hvordan og i hvilken grad denne type viten blir utnyttet, vender vi tilbake til i kapittel 9.

C. Spesifikk viten om målspråket

Innlærere kan benytte all sin kjennskap til et målspråk når de skal knekke den "nøtta" som en analyseoppgave er. For viderekomne lærlinger representerer dette vitensområdet de viktigste analyseredskapene. God beherskelse av fonologien gir nøkler til stavelses- og ordgrenser, som når /h/ bare forekommer initialt og /ng/ bare i kodaer, og som når trykkmønstre viser hva som er førstestavelser eller sentrale innholdsord. Rikholdig vokabular letter gjenkjenningen av en del ord, og en slik gjenkjenning indikerer grensene til andre, ukjente ord osv. For nybegynneren er **semantiske strategier** basert på et antall godt lærte leksikalske ord trolig det viktigste for å nå en helhetsfortolkning, mens Viberg (1987) vurderer det slik at **syntaktiske strategier**, som forutsetter viten om bestemte formelementer, utvikles ganske langsomt hos innlærere.

Også utnytting av dette vitensområdet kan spille lytteren et puss. Partnere som kommuniserer, er innstilt på at utsagn er meningsfulle: Den andre har sikkert sagt noe fornuftig med sin ytring. Som lyttere er mennesker beredt til å anstrenge seg for å nå en rimelig fortolkning. Derfor blir den lagrede viten om målspråket utnyttet kanskje ut over forsvarlighetens grenser. Slike mekanismer vitner barnespråk ofte om, som når barn kan si *flattform for *plattform*, eller *undervisitet for *universitet*. Eller når en vietnamesisk elev skriver *rispapir* for det dikterte ordet *ripsbærbusk*.

D. Alle typer ikke-språklig viten

Vi startet med å peke på at innputt til lytteren både består av språklige og parallelle ikke-språklige data. Hvordan klarer lyttere å prosessere parallell informasjon? La oss vende tilbake til forrige eksempel. La oss anta at selgeren pekte på et møbel, rakte fem fingre i været, og la oss si at han også var vendt mot kunden og så på ham mens han ytret: *Den minste selger vi for fem hundre*. I tillegg opptrådte han vennlig og forekommende, avbrøt ikke når kunden snakket, og lyttet oppmerksomt. Her foreligger det med andre ord en solid mengde parallell informasjon. Problemet for lyttere er at også slik informasjon må gjenkjennes for hva den representerer, den må på sett og vis også rekonstrueres av lytteren, og de visuelt baserte dataene må derfor "kjøres" mot lytterens generelle viten om verden og om grunnleggende trekk ved samtaler, og lagrede erfaringer angående den type menneskelig virksomhet det her er tale om. Lytteren har gjennom livet gjort diverse erfaringer med kjøp og salg. Hun skjønner hvilke oppgaver selgeren har, hvilke forhold selgeren kan tenkes å ytre seg om (priser, kvalitet, erfaringer med varene, betalingsordning osv.), og hvilken opptreden en kan vente av ham (tjenestevillighet, taktfullhet?). Ytringen *Den minste selger vi for fem hundre* plasserer seg midt i et slikt forventningsfelt, eller **skjema** (se f.eks. Lundh et al. 1992:111), som lytterens viten om verden mobiliserer. Lytteren registrerer peking og har lært å tolke gesten som et uttrykk for referanse; at selgeren ser på kunden samtidig med ytringen, tar lytteren som et tegn på at ytringen er rettet til henne, og fingre i været forstås greit som angivelse av tallmessige forhold. At fem fingre

innebærer innholdet 'fem hundre' (og ikke femti) utleder lytteren kanskje mer av sin bedømmelse av prisnivået på norske møbler (viten om verden) enn ved korrekt analyse av slutten på den verbalspråklige ytringen. Av denne beskrivelsen ser en at avkodingsevnen når det gjelder parallell informasjon, er basert på viten om kulturelle konvensjoner. Gester og mimikk er kulturelle tegn, og avkodingen av dem beror i stor grad på innforståthet. For innlærere kan det være svært stressende og forvirrende at den parallelle informasjonen ikke forteller dem det de forventer.

E. Hukommelse om det som fram til nå har vært omtalt i samtalen eller monologen (ko-teksten)

En siste kilde til fortolkning av en ytring utgjøres av den umiddelbart foregående språklige sammenhengen, ofte kalt **koteksten**. Når en lytter til en monolog eller er innblandet i stadige replikkvekslinger i en samtale, danner det som tidligere er sagt, en basis for fortolkningen av nye ytringer. Alene eller sammen med en samtalepartner skaper vi **tekster**, dvs. sammenhengende ytringer. Når enkeltlyttinger står innvevd i en større språklig sammenheng, betyr det at visse sider ved dem er forberedt og varslet. Tydeligst ser vi dette ved anaforer, der vi fortolker et pronomen (f.eks.) ved å søke etter informasjon som har vært presentert tidligere. Den som lytter, må med andre ord holde en god del tidligere informasjon parat i påvente av seinere bruk. Dette innebærer på samme tid en belastning for vår prosesseringskapasitet, og en lette ved analysen, fordi parat informasjon er tilgjengelig. Ved kommunikasjon på et språk en behersker godt, har en utviklet rutiner for hvilke typer data som er mest aktuelle til slik "beredskap", og en kan avgjøre hvor lenge det er aktuelt å holde dem i beredskap. Dersom en kommuniserer på et språk en mestrer dårlig, glipper tekstsammenhengen svært ofte fordi en ikke har kapasitet til både den øyeblikkelige analysen, og til å holde på informasjon om de lengre linjene i tekstforløpet. La oss tenke oss følgende lingvistiske kontekst for vårt tidligere eksempel:

- Selgeren: a) *Det eneste vi har igjen fra salget, er disse kommodene.*
 b) *Den minste selger vi for fem hundre.*

Når kjerneordet er utelatt i substantivfrasen *Den minste _*, er det et signal om at tidligere introdusert informasjon kan tolkes inn på den tomme plassen. Den kompetente språkfortolker kan da støtte seg på en annen substantivfrase i umiddelbar nærhet, nemlig *disse kommodene*. At informasjonen i denne substantivfrasen har relevans for fortolkningen av neste ytring, følger av et allment informasjonsstrukturelt prinsipp: Ny informasjon i ytring a) tas som utgangspunkt (gammel informasjon) i ytring b). (Se Hagen 1998 om anaforisk referanse og anaforisk kjerneløshet.)

En annen viktig side ved koteksten er at den aktiviserer helt bestemte skjemaer i oss, de som organiserer våre erfaringer med tekststrukturer og

tekstforløp, ja, tekstsammenhenger i vid forstand. Tenk deg at du lytter til en fortelling⁴⁶. Den åpner slik:

Kari hørte at isbilen kom ringende nedover gata. Hun husket pengene hun hadde fått til fødselsdagen og løp inn i huset.

Selv om åpningslinjene ikke gir mye direkte informasjon om Kari, om hvor gammel hun er og hvorfor hun løper inn i huset osv., gjør lytteren seg uvegerlig noen tanker om dette. Hvor gamle er jenter som får penger til fødselsdagen? Ser vi ikke for oss en liten jente, fem-seks år gammel, som har lyst på iskrem? Slike "innlesinger" av mening i teksten beror på at vi utnytter vår viten om verden: Små jenter liker iskrem, når isbilen kommer maser de på foreldrene om å få kjøpe osv. Vi kobler de informasjonsbitene innputt gir oss med skjematisk informasjon fra minnet. Så langt støtter vi oss på vår generelle livserfaring. Men tekstforløpet utløser også en annen type forståelsesrammer i oss. Vi registrerer at vi står overfor en fortelling. I vår kulturkrets følger narrative tekster spesielle mønstre, og vi begynner å lese våre forventninger om typiske narrative elementer inn i denne konkrete teksten. Kari er første person som er blitt nevnt. Hun er trolig hovedpersonen og heltinnen? Hvor er motmannen (eller motkvinnen)? Fortellingen er holdt i preteritum, det er vel snakk om en tenkt verden? I siste setning får vi høre at hun løper inn i huset. Hva fører det til? Oppstår det en komplikasjon nå?

Koteksten bidrar med andre ord med mening både lokalt og globalt. Den gir støtte til fortolkning av konkrete punkt i forløpet, som ved anaforier, men den utløser også en generell fortolkningsramme som ytringene kan plasseres innenfor. Det siste skjer når koteksten kan stilles i korrespondanse med våre etablerte skjemaer for forskjellige teksttyper, vår sjangerkompetanse.

Ytre ressurser: strukturelle egenskaper ved innputt

Persepsjon er organismens mottak av sanseinntrykk, men talepersepsjon er aldri en tolkningsfri registrering av ytre signaler. Det vi oppfatter, er alltid et samspill av innputt og tidligere lagret viten. Vi kan anta at lytteren av og til avkoder så signalnært som mulig (fonetisk), av og til primært fonologisk-leksikalsk. Hvilken analyse-modus som er mest aktuell, avgjøres bl.a. av hvor rikholdig informasjonstilgangen er for lytteren. Dersom det er mye parallell informasjon tilgjengelig og det verbale signalet også er rikt på data, blir en innholdsbasert fortolkning naturlig. I det motsatte tilfellet må lytteren velge en annen strategi, og den består i å la seg informere maksimalt av det språklige signalet alene. Ved begge analysemoduser foreligger det strukturelle egenskaper ved innputt som gjør deler av innputt mer "prosesserbart" enn andre deler. To slike strukturelle egenskaper vil bli drøftet i det følgende: saliens og frekvens.

⁴⁶ Eksempelet er hentet fra Dechert (1984:219).

Saliens

Enkelte deler av en innkommende språklig streng later til å være lettere å legge merke til, å registrere detaljene i, og å holde i arbeidsminnet. Dette fenomenet blir ofte kalt 'saliens'. Det har å gjøre med i hvilken grad elementer tiltrekker seg oppmerksomhet ved å være mer prominente, iørefallende, enn andre. Ett aspekt ved saliens er posisjonen i ytringen. Når en lydsekvens skal prosesseres auditivt og holdes i arbeidsminnet (noen øyeblikk), vil noen deler av ytringen prioriteres:

startenhetene
sluttenhetene
enheter som forekommer før og etter pauser

Minneforskningen (se f.eks. Garman 1990:184ff.) har påvist at en husker de første og siste elementene i en rekke av ellers likeartete elementer, "serieposisjonseffekten". At de siste huskes best, antar en beror på at de fortsatt fins i arbeidsminnet når ytringen er over. En forklaring på at også de første enhetene huskes bra, er at de tas inn i arbeidsminnet på et tidspunkt med mye ledig kapasitet og rekker å bli analysert før arbeidsminnet får for mange data å forholde seg til (Lundh 1996). Dette fører til at informasjon om initiale enheter blir overført til langtidsmminnet i større grad enn enheter midt i en sekvens. Clahsen (1984:222) knytter dette forholdet direkte til setningsprosessering:

...når det gjelder setningsprosessering, er resultatet av permutasjoner som beveger konstituentene til første og siste plass lettere å legge merke til, de er mer saliente, og lettere å memorere enn setningsinterne permutasjoner.

Vår persepsjon er også sensitiv overfor påfallende endringer i innputt. En type lett registrerbar endring er skiftet fra lydsekvens til stillhet eller motsatt. Derfor blir vår oppmerksomhet skjerpet ved pausefenomener i ytringer. Enheter som ligger opp til en pause (før, etter), merker vi oss særskilt.

Enkelte partier av ytringer kan være saliente fordi de prosodisk sett er prominente. Prosodisk prominens materialiserer seg som relativt lengre varighet, høyere tone og relativt økt lydstyrke, alt sammen fysiske korrelater til språklige størrelser som trykk, tonelag og lengde. Deler av ytringer som blir framhevet rytmisk eller tonalt, fanger vår oppmerksomhet. Det er sentrale innholdsord og ny informasjon som vanligvis blir signalisert på denne måten. Trolig er dette universelle forhold (men se Viberg 1987: 21 for et forbehold angående typiske tonespråk).

Frekvens

Når en lærer et nytt språk, står en ikke bare overfor enkeltytringer, en står i stor grad overfor gjentatte ytringer, eller deler av ytringer som har det med å dukke opp, om og om igjen. Frekvente ord har større sjanse for å bli oppfattet og gjenkjent, allment sett. Dette kan bero på organiseringen av leksikon ved at

frekvente ord er lagret for seg og mer umiddelbart tilgjengelige, eller det kan ha sin årsak i at frekvente ord har fått styrket sine forbindelser til den øvrige språklige organiseringen slik at de har lettere for å bli "utløst" av eksterne stimuli. Leseforskere har bereknet at innlærere trenger fra seks-sju til ti repetisjoner for å kunne huske leste ord (se Golden 1998: 118-122 for en oversikt).

Det foreligger imidlertid en rekke forhold som er med på å dempe effekten av frekvens på læring. For det første er svært mange av de mest frekvente ordene lite saliente: Funksjonsord er i det store og hele mer frekvente enn innholdsordene, men de er ofte lite prominente, prosodisk sett. Innholdsord har det med å bli skiftet ut fra samtalekontekst til samtalekontekst og har gjennomgående lav frekvens (Golden 1998:34). For det andre er de mest frekvente ordene, altså funksjonsordene, slike som vanskelig kan kobles til parallell informasjon fra den situasjonelle konteksten, derfor har de et meningsinnhold som er tyngre å rekonstruere. For det tredje må det framheves at innlæreren primært møter frekvensfenomenet som mer eller mindre frekvente stavelser, og det er en del av innlærerens analytiske problem å skille mellom frekvente stavelser som ikke har et eget innhold, og de som har det. Sist kan det nevnes at forskere har foreslått at frekvens muligens ikke har en gradert (kumulativ) effekt (jo hyppigere, jo hurtigere lært), men at det heller er tale om en slags terskel. Innputtenheter må forekomme med en viss hyppighet for å bli registrert, ut over dette har relativ frekvens liten betydning (Snow og Hoefnagel-Höhle 1982). Dersom det forholder seg slik, kan det være en av grunnene til at det ofte har vært vanskelig å finne statistiske samband mellom relativ frekvens og læringsrekkefølger (Ellis 1994: 270).

Korrespondanse med parallell informasjon

Enkeltdeleer av en ytring kan ofte stilles i forbindelse med parallell informasjon. For noen delers vedkommende kan dette skje lett, som når innholdsord korresponderer med observerbare størrelser i rommet (m.a.o. ved fysisk nærvær av referenter). I andre tilfeller kan dette vanskelig skje. Gjennomgående er det mye vanskeligere å knytte forbindelser mellom aspekter av en kontekst og funksjonsord. Det er likevel mange unntak fra denne generelle tendensen. Bruken av preposisjoner for stedsangivelse kombineres ofte med gester, mens en ved abstrakte substantiver sjelden kan støtte seg på parallell informasjon. Det er likevel alltid slik at en ved utnytting av parallell informasjon må ty til slutninger når korrespondanser med ytringsdelene skal etableres – det er avkoderen som aktivt skaper forbindelsene for seg selv.

Arbeidsminnet og langtidsmminnet

Standardoppfatningen av **arbeidsminnet** (Haberlandt 1997) er at det er en kognitiv prosessor med avgrenset kapasitet. Det omfatter ulike prosesser som konkurrerer om eksisterende ressurser. Arbeidsminnet fungerer både som et minnelager og en informasjonsprosessor, kan vi si. Informasjonen som blir

bearbeidet i arbeidsminnet er høyaktivert, og visuell-spatial og fonologisk informasjon dominerer. I arbeidsminnet fastholdes informasjon ved at den holdes aktivert, enten ved såkalte "sløyfer/løkker" der individet gjentar informasjonen (f.eks. ved å si et telefonnummer du har hørt gjentatte ganger til du har fått skrevet det ned), eller ved andre typer oppmerksomhetsmobilisering/bearbeiding som får aktiveringen til å vare ved. Ved taus repetisjon kan vi holde informasjonen i arbeidsminnet til deler av den kan overføres til langtidsminnet. Vår kapasitet til holde fast informasjon ved repetisjon er imidlertid begrenset. Gjennomsnittskapasiteten beskrives gjerne som 7 ± 2 (Miller 1956), noen klarer å huske åtte-ni enheter, mens andre bare fem-seks. Enhetene det er tale om kan være lyder, ord eller mer omfattende størrelser, det er altså tale om meningsfulle enheter. At det spiller en mindre rolle hvor internt komplekse enhetene er, viser at fastholdingen av enheten i korttidsminnet er avhengig av en kobling til allerede etablert viten i langtidsminnet. Enhetene kan huskes og fastholdes fordi de aktiviserer våre forkunnskaper. Det er derfor ganske vanlig å anta at arbeidsminnet rår over den informasjonen fra langtidsminnet som i det aktuelle tilfellet er blitt aktivert, og at disse ulike typene informasjon interagerer. Endelig antas det at en sentral overvåkingsinstans styrer plasseringen av de begrensede oppmerksomhetsressursene og planlegger og organiserer delprosessene i arbeidsminnet (Haberlandt 1997). Det viktigste ved arbeidsminnet er at informasjon kan holdes fast/bevares mens vi utfører forskjellige typer mentale operasjoner på den.

Arbeidsminnet spiller en sentral rolle ved avkoding av ytringer. Vi må holde relativt lange ytringsstrekninger i dette minnet til vi er ferdig med å fortolke dem. Det er vi i det øyeblikket vi har forstått. Ta ytringen under:

Et velkjent eksempel for å illustrere hvordan korttidsminnet fungerer, er måten vi prøver å huske et telefonnummer på, fra det øyeblikket vi slår det opp i en telefonkatalog til vi taster det inn på et apparat.

Ta den siste forekomsten av ordet *det* som utgangspunkt. Ordet viser tilbake til frasen *et telefonnummer*. Mellom de to punktene i ytringen befinner det seg 14 andre ord. For å forstå pronomenet må lytteren holde referenten (*et telefonnummer*) aktiv i arbeidsminnet for så å koble dem.

Langtidsminnet utgjør vårt permanente informasjonslager. Her samles spor av våre erfaringer, kodet i en form som gjør dem håndterbare for hjernen og lagret på en måte som gjør gjenfinning mulig. Langtidsminnet har enorm kapasitet, det kan operere sine delprosesser parallelt og trenger ikke bevisst kontroll for å virke.

Psykologvister forsøker å karakterisere og modellere prosessene som frambringer forståelse når vi lytter. Prosessene omfatter en rekke komponenter (instanser) og språklige nivåer (ordnivå, frasenivå, setningsnivå, diskursnivå). Et hovedproblem har vært å bestemme hva relasjonene mellom delprosessene består i. Arbeider delprosessene hver for seg på en uavhengig

måte – som **moduler**, eller er det tale om stadig interaksjon og informasjonsutveksling mellom nivåer, en **interaktiv** funksjonsmåte. Det er ingen konsensus om dette spørsmålet (Haberlandt 1997).

Noen problemstillinger ved resepsjon

I vår framstilling av reseptiv prosessering så langt har vi reknet med a) to typer stimuli, kalt innputt, b) sanseapparatets registrering av samme innputt, c) overføring av informasjonen fra sanseapparatet til et arbeidsminne som holder deler av informasjonen "fast" i vår oppmerksomhet, og d) langtidsminnen, et mer permanent informasjonslager som vi kan støtte oss på når arbeidsminnet skal bearbeide inngående informasjon (gjenkjenne, supplere, strukturere). Vi skal nå ta opp noen få viktige problemstillinger som har vært reist i samband med resepsjon på andrespråket. Det vil føre for langt å forsøke med en grundig presentasjon av ulike teoretiske perspektiver, men en pekepinn om grunnleggende teoretiske spørsmål vil leseren forhåpentligvis få. Kapittel 12 representerer en fortsettelse, idet det gir et oversyn over teoretikere som i særlig grad har prøvd å forstå andrespråklæring i forhold til prosesseringsmekanismer.

Resepsjon dreier seg altså om prosessen fra innputt til inntak. Problemstilling nummer én dreier seg nettopp om inntak. Hvordan kan dette fenomenet bestemmes nærmere?

Innputt og inntak

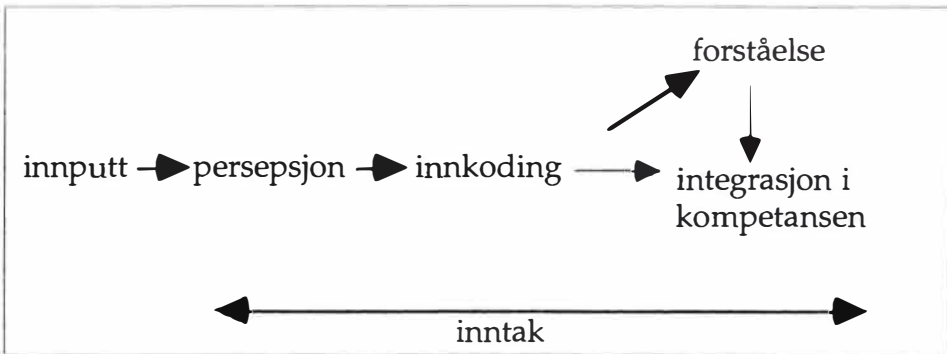
Innputt er ett av de sentrale begrepene i informasjonsprosesseringsmodellene. I sammenheng med språklæring er begrepets mest alminnelige betydning språklige data innlæringen blir eksponert for – eller språkinnlærerens erfaringer med målspråket i alle dets forskjellige manifestasjoner (Sharwood Smith 1994:8). Men det er forskjell på all den språkbruk som faktisk forekommer i innlærerens fysiske omgivelser og som det er sansemessig mulig for henne å registrere, og den språkbruken som innlæringen klarer å registrere. Også ytringer som er rettet direkte til innlæringen kan inneholde elementer som "går hus forbi". Sharwood Smith (op. cit.) foreslår derfor følgende presisering: *Innputt er potensielt prosesserbare (språklige) data som blir gjort tilgjengelige for en innlærer*. Ifølge en slik oppfatning utgjør innputt et atskillig mer avgrenset datatilfang enn den faktiske språkbruken som kan dokumenteres i innlærerens fysiske omgivelser.

Det som faktisk blir prosessert og dermed kan bli en del av språklæringens viten, blir omtalt som **inntak**. Også dette begrepet blir brukt ulikt⁴⁷. Chaudron (1985) bestemmer inntak som hele den interne prosessering av innputt:

⁴⁷ Corder brukte allerede i 1981 *innputt* og *inntak* på noenlunde samme måte som vi bruker termene her, mens Krashen (1981; 1982), derimot, legger noe annet i begrepene.

... et komplekst informasjonsprosesserings-fenomen som omfatter flere stadier. Grovt sett kan det beskrives som (1) de innledende stadier med persepsjon av innputt, (2) de påfølgende stadier med registrering og innkoding av den semantiske (kommuniserte) informasjonen i langtidsmminnet, og (3) en serie med stadier der innlærerne integrerer og inkorporerer den lingvistiske informasjonen i inputt i sine mellomspråksgrammatikker. (Chaudron 1985:2)

I tråd med dette snakker Chaudron om et kontinuum fra "preliminært inntak" (stadium 1) til "finalt inntak" (stadium 3)⁴⁸. Den delen av inntaket som blir brukt til læring, vil utgjøre en svært begrenset del av det totale inntaket, men danner basis for hypoteser om andrespråket. På denne måten blir noe inntak integrert i mellomspråkskompetansen, mens det totale inntaket går med for å etablere forståelse. Forstått innhold lagres i langtidsmminnet. Vi skal holde oss til denne vide definisjonen av inntak. Vår tidligere modell av språklig resepsjon kan altså bygges ut på følgende måte:



Figur 5.2: Modell av språklig resepsjon.

Oppmerksomhet

Diskusjoner om prosessering av innputt ved ASL har i stor grad dreid seg om grad av bevissthet ved språklæringen, og særlig i forhold til språklig form. Posisjonene har vært nokså forskjellige. Ifølge Krashen er det nok⁴⁹ at det blir rettet oppmerksomhet mot innholdet i forståelig innputt for at tilegnelse av språklig form skal foregå, formtilegnelsen er en sideeffekt av strevet med å forstå, mens forskere som Sharwood Smith og Schmidt har argumentert sterkt for at det også må rettes en viss form for oppmerksomhet mot språklig form for at læring skal skje. De ulike teoretiske posisjonene har gjort det svært viktig å utrede begrepsbruken nærmere.

⁴⁸ En liknende distinksjon opererer Færch og Kasper (1980) med. De skiller mellom inntak som avkoding for kommunikasjon og inntak som læring, mens Ellis framstiller inntak som den del av det prosesserte som blir en varig del av innlærerens mellomspråkssystem (jf. illustrasjon hos Ellis, 1994:349).

⁴⁹ "nok": Vi ser da bort fra affektive forhold; se kap. 7 for en framstilling av Krashens innputt-hypotese.

Å være **oppmerksom** har å gjøre med den mentale tilstanden et individ er i, det innebærer at en er våken og "til stede" og beredt. Oppmerksomhet er et gradsfenomen, og vår oppmerksomhetsevne er kapasitetsmessig begrenset. Vi mottar en strøm av auditive, visuelle og taktile sanseinntrykk, men bare en liten del av strømmen legger vi merke til og får bevissthet om. Vi må likevel rekne med at alle disse sanseinntrykkene fins tilgjengelige i oss (for et visst tidsrom) uansett om vi er oppmerksomme på dem eller ikke. Vår bevisste tankevirksomhet går i store deler ut på å styre fokus for oppmerksomheten og undertrykke distraherende informasjon (f.eks. irrelevante sanseinntrykk). Ved andrespråklæring kan en stille spørsmål om hva som er effekten av at vi fokuserer grader av oppmerksomhet mot bestemte typer informasjon, og hva som eventuelt er effekten av at vi ikke er oppmerksomme. Kan vi ta inn språklige data på et ubevisst plan, og kan denne type data i så fall få betydning for seinere resepsjon og læring?

Studier av selektiv lytting ("filtrering") kaster lys over dette problemområdet. Forsøk med såkalt "skygging", dvs. at forsøkspersonene skal gjenta høyt det verbale budskap de hører i en hodetelefon, viser at mennesker kan konsentrere seg om det de hører på ett øre og stenge konkurrerende budskap på det andre øret ute. Likevel vil informantene sitte igjen med et generelt inntrykk av det ikke-bemerkete budskapet, f.eks. om de hørte en kvinne- eller mannsstemme, og om stemmen ble forandret undervegs. Vanligvis kan de ikke gjengi noe innhold fra det ignorerte budskapet, men studier har påvist at egenskaper ved det ikke-bemerkete budskapet påvirker fortolkningen av det bemerkete. McKay (1973) ga sine forsøkspersoner i oppgave å skygge tvetydige utsagn av typen *They threw stones toward the bank yesterday*. En gruppe av informantene fikk samtidig presentert ordet *money* i det andre øret, en annen gruppe ble utsatt for ordet *river*. Det antatt ignorerte budskapet viste seg å påvirke oppfatningen av det tvetydige utsagnet, *bank* ble oppfattet henholdsvis som 'finansinstitusjon' eller som 'elvebredd'. Studier av filtrering synes å vise at vi evner å ta inn perseptuelle data på et ubevisst plan og at disse dataene gjennomgår en sort bearbeiding som omfatter kartlegging av ords betydning. Det er en vanlig oppfatning at slike former for før-oppmerksom prosessering skjer på et ganske "grunt" nivå, Haberland (1997:74-75) sier at analysen vedrører "relatively simple features of the stimulus", og at den bare innebærer "some minimal semantic analysis". En forutsetning for en slik før-oppmerksom bearbeiding antas å være at den kan utføres svært kunnskapsdrevet, den skjer **automatisk**, dvs. på bakgrunn av et stort og effektivt arbeidende vitenslager som kan reagere uten å være viljestyrt. Denne typen databearbeiding har sine grenser: Det er bare det forutsigbare og velkjente som kan håndteres på denne måten (Shiffrin og Schneider 1977), det som er trent og praktisert over tid slik at reaksjonsmønstrene har festet seg som "oppgåtte stier". Det er med andre ord mer tale om at viten blir utløst, eller som Schmidt (1993: 210) uttrykker det, "the activation of already very well learned material in memory". Dersom vi står overfor uvante situasjoner og fenomener vi har begrenset kjennskap til, er

vi henvist til å benytte bevisst oppmerksomhet og anstrenge oss mentalt. Da taler en om en **kontrollert** informasjonsbearbeiding. Kontrollert bearbeiding har begrenset kapasitet, slik at kontrollert bearbeiding av ett dataområde ikke kan utføres samtidig med kontrollert bearbeiding av andre. En naturlig følge av disse oppfatningene av såkalt føroppmerksom prosessering, er at de i minimal grad kan være knyttet til læring. Føroppmerksom prosessering er så hardt basert på allerede etablert viten at prosessen ikke tilfører langtidsmindet mye ny signalinformasjon. Schmidt (1990) har gitt en oversikt over faktorer som har innflytelse på hva en legger merke til eller enser (Schmidts term er "noticing", se kap. 13). Faktorene er:

- frekvens
- perseptuell saliens
- ytre styring
- individuell prosesseringsevne
- språklig ferdighetsnivå
- omstendigheter ved oppgaven/aktiviteten

Schmidt regner frekvens som første påvirkningsfaktor. Former som forekommer ofte, vil før eller siden bli lagt merke til. Også perseptuell saliens har stor betydning. Prominente, påfallende former skiller seg ut og tiltrekker seg oppmerksomhet. De blir i lengden lagt merke til. Denne faktoren leder over til den neste. Perseptuell saliens er ikke noe som er fastlagt en gang for alle. Innputtfaktorer kan manipuleres, f.eks. ved redigering av innputt i undervisning, slik at bestemte sider ved innputt får endret sin saliens, jf. teknikken med å utheve enkelte ord i skrift. Ved undervisning kan en også påvirke ved forberedelse. Innlærere kan styres mot et bestemt oppmerksomhetsfokus uten at saliensforhold er endret. Innlæreren velger selv hva som skal prioriteres i innputt, men valget er påvirket av tidligere trening. Slik kan mindre påfallende deler av innputt løftes til oppmerksomhet. Undervisningens rolle består i å kanalisere oppmerksomheten og medvirke til at lavsaliente trekk blir enset. Fjerde påvirkningsfaktor er den individuelle prosesseringsevnen. Her kan det eventuelt være tale om forskjeller i oppmerksomhetskapasitet i arbeidsminnet og/eller at analytiske prosesser i arbeidsminnet skjer i ulikt tempo – meningene er delte (se Skehan 1998, kap. 8 og 9 for en oversikt). Schmidts femte faktor har sammenheng med innlærerens aktuelle mellomspråksnivå: Hva er innlæreren moden for å legge merke til? Flere teorier om andrespråklæring vektlegger en viss "beredthet" for prosessering, jf. omtalen av Pienemanns prosessabilitetsteori (se kap. 13). Den siste faktoren som påvirker merking, dreier seg om omstendigheter ved aktiviteten/oppgaven som innlæreren er opptatt av. Vi kommuniserer målrettet, og de kommunikative mål vi har satt oss, eller som en bestemt oppgave setter for oss, styrer innretningen på vår oppmerksomhet.

Forståelse

Vi har tidligere nevnt at arbeidsminnet har begrenset kapasitet. Uten noen form for repetisjoner (f.eks. tause) kan ikke informasjonen holdes aktiv særlig lenge, ifølge Matlin maksimum 30 sekunder (Viberg 1987:24). Ved rutinemessig fortolkning av ytringer på et språk vi behersker godt, er vi til vanlig bare bevisst det meningsinnholdet vi klarer å utlede av signalanalysen og den parallelle informasjonen. Forskjellige formelle trekk blir utnyttet automatisk på mer eller mindre ubevisst nivå. Kort tid etter signalregistreringen er også innholdet det eneste vi husker. Det er vanlig å se det slik at arbeidsminnet renses for fonologisk informasjon når personen har nådd en tilfredsstillende forståelse av signalet. Det konstruerte meningsinnholdet bevares fordi det overføres til langtidsminnet der det i prinsippet kan holdes intakt livet ut. Sachs (1967) har gjort en kjent undersøkelse som kaster lys over disse forholdene. Forsøkspersoner lyttet til noen korte tekster med saksopplysninger og ble deretter presentert for en testytring. Oppgaven bestod i å avgjøre om testytringen hadde forekommet i den oppleste teksten eller ikke. Testytringene var laget slik at de enten var

1) identiske med en tidligere forekommende tekstbit:

He sent a letter about it to Galileo, the great Italian scientist, eller de var

2) formelt endret men innholdsmessig like:

He sent Galileo, the great Italian scientist, a letter about it, eller de var

3) innholdsmessig endret:

Galileo, the great Italian scientist, sent him a letter about it.

Avstanden i tid mellom testytringen og den oppleste teksten ble også variert. I noen tilfeller forekom utgangsytringen helt til sist i teksten, slik at testytringen fulgte umiddelbart etter, i andre tilfeller befant utgangsytringen seg inne i teksten. Dersom testytringen ble presentert umiddelbart etter at forsøkspersonene hadde hørt utgangsytringen, kunne de påpeke både formelle og semantiske endringer. Etter et relativt kort intervall var evnen til å oppdage formelle endringer gått tapt, men de semantiske forandringene ble oppdaget, til og med ved de aller lengste intervallene (46 sek.). Vi ser med andre ord at den formbaserte bearbeidelsen av innputt skjer hurtig, og at den etter kort tid ikke er tilgjengelig for bevisst redegjørelse.

På grunnlag av en undersøkelse om oppmerksomhetsprioriteringer hos andrespråksinnlærere formulerte Van Patten flere prinsipper for innputt-prosessering. To av dem berører forståelse:

1) Innlærere prosesserer innputt med tanke på å nå et meningsinnhold framfor å prosessere form restløst, dvs. signaler (verbale signaler og parallell informasjon) blir formmessig analysert inntil et visst forståelsesnivå er etablert. Trekk (ved ytringer) som bærer viktig informasjon, kan prosesserer bevisst av innlærere på ulike nivåer (Van Patten 1990: 289). Noen konsekvenser av dette er følgende:

- Innlærere prosesserer innholdsord før alt annet.
- Innlærere prefererer å prosessere leksikalske enheter før grammatiske.
- Innlærere prefererer å prosessere morfologi som er meningsfull framfor morfologi som har svakt meningsinnhold eller er redundant.

2) For at innlærere skal prosessere form som ikke er meningsfull, må de klare å prosessere det kommunikative innholdet uten å belaste oppmerksomhetsressursene for sterkt.

Det andre hovedpunktet innebærer at "conscious attention to form in the input competes with conscious attention to meaning", og at "only when input is easily understood can learners attend to form as part of the intake process" (1990: 296). Innlærere på ulike steg i tilegnelsesprosessen vil derfor ha ulike muligheter for å rette oppmerksomhet mot form. Van Patten konkluderer med at "simultaneous conscious attention to informational content and "meaningless" form in the input is difficult for the early stage and the intermediate stage learner." (1990:296). Uansett hvilket nivå andrespråksinnlærere befinner seg på, står de overfor et generelt problem som med Vibergs formulering kan sies å være følgende:

För den som håller på att lära sig ett språk kompliceras situationen genom att inläraren vid sidan av att tolka yttrandena på normalt sätt för att finna innebörden också måste kunna isolera vissa formelement och lagra dessa i långtidsminnet. Detta är en förutsättning för att kunskapen på målspråket ska kunna byggas ut. (Viberg 1987: 24)

Forståelse kan oppnås ved en "top-down"-prosessering med støtte i så vel ytre ressurser (parallell informasjon, ko-tekst) som indre (viten om verden, pragmatisk viten osv.), mens isolering av formelementer i hovedsak må baseres på "bottom-up"-prosesser. I forhold til endring av det permanente lageret spiller forståelse og formobservasjoner ulike roller. R. Ellis oppsummerer slik:

Prosesen å forstå innputt er noe annet enn prosessen å tilegne seg implisitt kunnskap; tilegnelse finner sted når innlæreren er nødt til å engasjere seg i nedenfra og opp-prosessering og erkjenner "hullene" i sitt mellomspråkssystem. (1994:106)

Sharwood Smith (1994:9) gir følgende enkle eksempel for å illustrere forskjellen på forståelse og læring:

Innputt	Forstått?	Lært?	Ytring ('output')
'I must not do it'	Ja	Nei	* I no must do it
'I ran there'	Ja	Nei	* I runned there

Det permanente informasjonslageret

Regelbasert eller enkeltteksemplarbasert?

Så langt har vi bare omtalt prosessering av innputt i form av sanseregistrering, analyse og overføring av data til det permanente lageret. Våre metaforer for/oppfatninger av hvordan informasjonen er representert i dette lageret, har nær sammenheng med vår generelle oppfatning av hva språklæring består i.

Tradisjonelle antakelser om språklæring ser læringen som regel- eller mønsterlæring. På basis av erfarte ytringer slutter språkinnlæreren seg til det regelsystemet som ligger til grunn for ytringene. En sier ofte at innlæreren "internaliserer" reglene. Innlærerens regel-rekonstruksjoner er i stor grad et produkt av en aktivt arbeidende hjerne som på grunnlag av en analyse søker ut mulige mønstre som kan være forenlige med det observerte. Dette kan gjøres enten med støtte i et genetisk basert program for språklæring, eller med basis i vår allmenne kognitive utrustning – her er oppfatningene forskjellige. I regelbaserte systemer kan en se læring som tillegg av nye regler eller endring av regler ved restrukturering, som spesifikasjoner av regler/økt kompleksitet og som styrket tilgjengelighet i bruken av reglene (jf. deklarativ og prosedyrell viten, neste side).

Et motsatt syn representerer konneksjonismen⁵⁰. Den betrakter læring som en akkumulering av viten om enkelthendinger og enkeltteksemplarer og enkeltteksemplarenes umiddelbare språklige kontekst, men ikke i form av regler. Viten blir oppfattet som "forbindelser mellom eksemplarer", og læring består i at styrken i forbindelsen mellom enheter blir endret som et resultat av erfaringer. Konneksjonistiske modeller opererer med enheter eller 'noder'. Enhetene lagrer detaljinformasjon av et eller annet slag, avhengig av hva slags atferd som blir modellert. Enheter som samforekommer i innputt, får styrket sine forbindelser. McClelland, Rumelhart og Hinton (1986) bruker eksempelet med en person vi kjenner. Sett at all vår viten om vår bekjente ligger samlet ett sted i minnet. Her fins informasjon om utseende, yrke, vedkommendes nærmeste, steder vedkommende har bodd, våre opplevelser sammen etc. Anta også at vi kan få tilgang til dette minne-området ved å gjenkalle for oss selv eller bli minnet (!) på personens navn. Ett problem med en slik samlet ordning av informasjon, er at den er vanskelig å utløse, – vi må gå veien om navnet. En smidigere løsning er å anta at informasjonen om personen er spredt på et stort antall enheter (f.eks. 'navnet', 'alderen', 'utdanning', 'yrket', 'de nærmeste') som har forbindelseslinjer til hverandre. Da kan en aktivisering av en enhet føre til aktivisering av alle tilknyttete enheter. Det samlede bildet som framstår for oss, er en "spontan generalisering", frambrakt av det forholdet at enheter har forbindelser med hverandre. En hvilken som helst enhet kan utløses i første omgang for så å aktivere sine forbindelser, derfor fins det mange stier inn til minnebildet av personen. En fordel med et slikt system er at enhetene ikke trenger å være fullstendige eller bare inneholde korrekt informasjon, og at

⁵⁰ Konneksjonismen går også under navnet "parallelt distribuert prosessering" (Ellis 1994:403ff.).

permanent viten blir lett å aktivisere. Prosessering blir primært satt i gang ved innputt som oppretter eller stimulerer bestemte enheter og enhetenes forbindelser. Læring blir på denne måten en slags bieffekt av informasjonsprosessering (Ellis 1994). Økt erfaring gir bestemte vektinger mellom enheter. Nye data blir fortolket ut fra akkumulerte vektinger. Dersom nye data stemmer godt overens med tidligere vektinger, forandres vektingene lite. Produksjon skjer på basis av etablerte vektinger mellom enheter.

Analysert og ikke-analysert viten

Dersom vår lagrete språklige viten består av akkumulering av nyttige ytringer, må lageret være temmelig kolossalt av omfang. Et regelbasert system er det vanlig å oppfatte som ikke-redundant, kompakt og med så økonomisk informasjonsbehandling som råd er. Flere forskere har foreslått at språklæringer rår over begge sortene viten – et analytisk-regelbasert tilfang, og et eksemplarbasert, helhetslært tilfang. En mye brukt terminologisk distinksjon som fanger opp de to typene implisitt viten, er skillet mellom **analysert** og **ikke-analysert viten** (Bialystok 1991). Analyse i denne forbindelsen er prosessen der permanent mental representasjon for et dataområde bygges opp og struktureres og eventuelt gjøres tilgjengelig som kunnskap. Ett aspekt ved prosessen er oppløsningen av helhetslærte fraser, formularer, i sine enkelte bestanddeler. En effekt av slik analyse er at språklige data blir tilgjengelige for spontan, kreativ bruk. Uanalysert viten kan bare brukes i standardiserte sammenhenger, akkurat i den konteksten de er blitt lært, og som helheter.

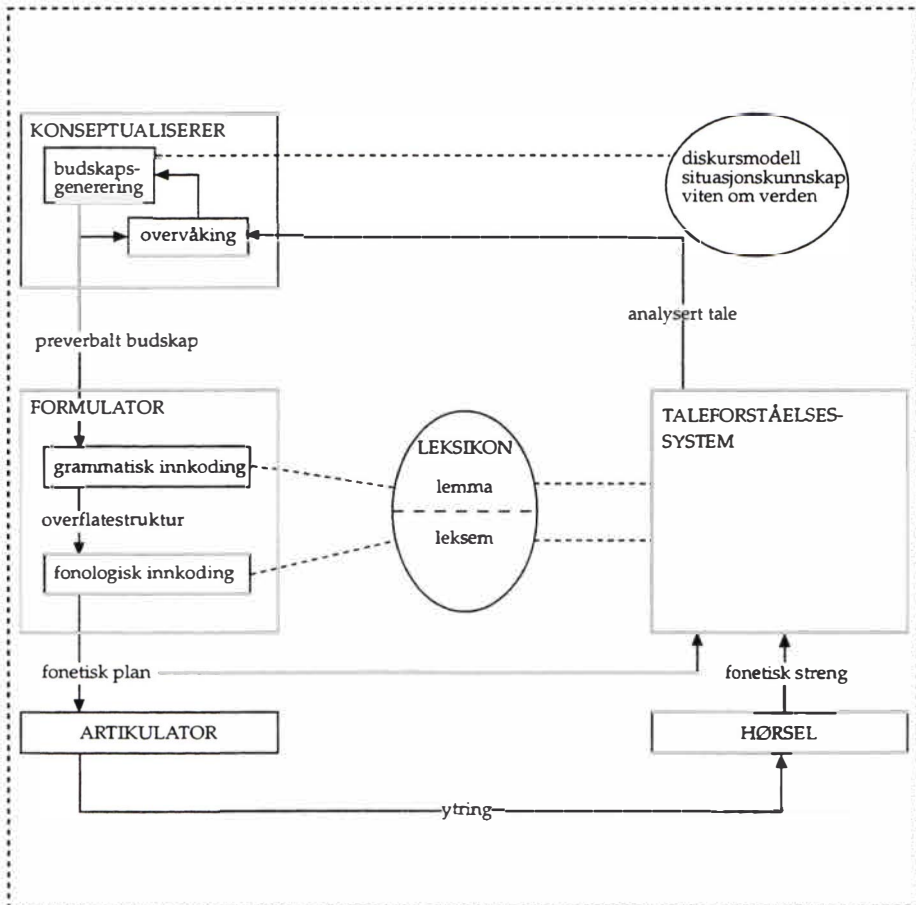
Deklarativ og prosedyrell viten

Et annet aspekt ved innholdet i hukommelsen er skillet mellom to typer informasjon: *å vite at* og *å vite hvordan*. Dette blir omtalt som to ulike typer hukommelsessystem, **deklarativ viten** og **prosedyrell viten**. Det er forskjell på å vite om ulike former for fakta, f.eks. å ha et ordforråd og kjenne noen bøyingsregler i et språk, og det å ha ferdigheter i å utføre handlinger i tråd med slike fakta. For å illustrere dette nevner Lundh (1996) eksempel fra et annet livsområde: en person som skriver etter "touch-metoden" kan sjelden fortelle nøyaktig hvor de enkelte bokstavene befinner seg på tastaturet, men personens fingre "vet det". Prosedyrell viten er ikke så tilgjengelig for bevisstheten som deklarativ viten, og regnes derfor som implisitt. Vi viser at vi besitter prosedyrell viten ved å utføre noe, men vi kan sjelden redegjøre for denne type viten rent verbalt. Faktavitene, derimot, er det mulig å gjøre rede for.

PRODUKSJON

Når vi bruker morsmålet, snakker vi med forbausende høy hastighet. Om vi konsentrerer oss om det leksikalske (og ser bort fra at ytringer skal kodes grammatisk og fonologisk-fonetisk), ser vi at vi relativt uanstrengt velger ut 100-300 ord i minuttet, alt etter taletempo. Utvalget skjer innenfor et ganske kolossalt ordlager, konservativt anslått til å innholde en 50.000-75.000 enheter

(se Golden 1998:62-68). Vi velger med andre ord enheter herfra 2-5 ganger i sekundet med stor sikkerhet. Sannsynligheten for å gjøre et feilvalg (på morsmålet) er som en til ett tusen (de Bot 1992). Modeller av taleproduksjon prøver å vise hvordan dette er mulig. Vi skal gi et kort riss av den mest brukte modellen i dag, Levelts (1989). Modellen tar sikte på å beskrive den spontane produksjonen til voksne med basis i et fullt utbyggt språk. Figur 5.3 nedenfor gjengir hovedtrekk ved Levelts forslag. Vi skal også kort gjengi de Bots (1992) tillempling av modellen med tanke på tospråklige talere.



Figur 5.3: Levelts modell for taleproduksjon (Levelt 1989:9).

Modellen antar at tale er en kompleks ferdighet som krever detaljert planlegging på flere nivåer. Modellen opererer med et hierarki av planer der planer på høyere nivå styrer planer på lavere nivå. Hver plan krever tid og oppmerksomhet for å bli utført, men ved gjentatte utførelser automatiseres de og lagres som prosedyrell viten. Planer på høgt nivå er potensielt bevisste, de

er tid- og oppmerksomhetskrevende. Planer på lavere nivåer er ubevisste, raske og krever lite oppmerksomhetsenergi når de først er automatisert. Øverste nivå i modellen tar utgangspunkt i en intensjon om å si noe (et budskap), og laveste nivå utfører ytringen.

Firkantene i figur 5.3 representerer prosesseringskomponenter (planer), dvs. prosedyrell viten, mens sirklene viser deklarativ viten. Modellen opererer med følgende deler:

(1) Et stort lager med viten av mer generell karakter: viten om verden, tekst- og samtalekompetanse, spesifikk viten som f.eks. hva som tidligere er sagt i samtalen, og relevante opplysninger om talesituasjonen.

(2) En konseptualiserer: Her velges relevant informasjon og ordnes slik at talerens intensjoner kan konverteres til språk. Sluttproduktet fra denne komponenten kalles "preverbalt budskap" – dvs. et budskap som inneholder tilstrekkelig informasjon til å formidle talerens intensjoner. En makroplan utarbeider kommunikative mål og finner informasjon som kan uttrykke målene, mens en mikroplan arbeider videre med den kommunikative intensjonen med tanke på språkliggjøring (Levelt 1989:5), f.eks. valg av høvelig språkhandling.

(3) En formulator: Formulatorene omdanner det preverbale budskapet til en taleplan (en fonetisk plan) ved å velge rette ord (leksikalske enheter) og grammatiske og fonologiske regler. Modellen antar at leksikalske enheter består av to deler, lemmaet og leksetet. I lemmaet fins data om det leksikalske oppslagsets betydningsinnhold og syntaktiske egenskaper, mens morfologiske og fonologiske egenskaper er representert i leksetet. I produksjon blir leksikalske enheter aktivisert ved at betydningsinnholdet i lemmaer blir matchet mot semantisk informasjon i det preverbale budskapet. På denne måten blir informasjon i leksikonet gjort tilgjengelig i to omganger. Først aktiviseres semantisk informasjon, så den formelle. Lemma-informasjonen gir tilstrekkelige syntaktiske data til å aktivisere syntaktiske prosedyrer. Slik dannes en overflatestruktur. Mens denne er under utarbeiding, aktiviseres også form-informasjonen i det tilhørende leksetet. Sluttresultatet fra formulatornivået er en fonetisk plan.

(4) En artikulatør: Artikulatoren gjør tale-planen til virkelig tale. Informasjonen fra formulatorene holdes midlertidig aktivisert slik at artikulatoren kan sjekke med tale-forståelsessystemet om feil kan ha sneket seg inn, og slik at taleorganene kan arbeide med normal hastighet.

I Levelts modell foregår produksjonen "fra venstre til høyre": Det som skal sies først, blir planlagt først. Dersom et høyere nivå er ferdig med å planlegge starten på en ytring, sendes det foreløpige produktet fra dette nivået til neste nivå før hele ytringen er ferdig planlagt på det høyere nivået. På denne måten vil ulike deler av samme ytring befinne seg på forskjellige prosesseringsstadier. Når starten på ytringen blir planlagt av artikulatoren, har siste del av ytringen ennå ikke forlatt konseptualisereren, f.eks. Slik virker de forskjellige nivåene sammen på et gitt tidspunkt. De øverste nivåene får store deler av vår

oppmerksomhet når vi produserer et språk vi kjenner godt, mens de laveste nivåene fungerer uten bevisst kontroll. Skal vi kunne forklare hastigheten til produksjonsmekanismen, må planlegging på nivåene kunne skje parallelt, planer på lavere nivåer må arbeide videre med produktet fra høyere nivåer, og planer må kunne automatiseres.

Ifølge de Bot (1992) må følgende forhold føre til tillemperinger av Levelts modell for å kunne gjelde for tospråklige språkprodusenter:

- (1) at tospråklige kan bevege seg utvungent mellom to språk etter behov – som studier av kodebytte viser
- (2) at det foregår tverrspråklig innflytelse
- (3) at tospråklighet ikke fører til et vesentlig nedsatt tempo i den språklige prosesseringen⁵¹
- (4) at talere ikke behersker begge språk i samme grad
- (5) at språkbrukere behersker mange språk (flere enn to!), og at det forekommer interaksjon mellom kompetansene

Hovedspørsmålet ved en tillempering av Levelts modell til tospråklige blir om de ulike komponentene (konseptualiserer, formulator osv.) kan bevares som en enhet, eller om tospråklighet må innebære at en rår over doble komponenter. De Bot understreker at forskningsgrunlaget for en tospråklig talemodell er tynt i forhold til den relativt veletablerte kunnskapen den ettspråklige modellen bygger på. Likevel foreslår De Bot (1992:21) noen endringer som tospråklighet må innebære. For det første må oppfatningene av konseptualisereren endres. De Bot antar at makroplanleggingen i konseptualisereren ikke er språkspesifikk, mens mikroplanen innebærer en overgang til det språkspesifikke, og det er i den grammatiske og fonologiske planen i formulatoren, at behovet for separate enheter er størst. Leksikonet foreslår De Bot å anse som ett lager der leksikalske enheter fra forskjellige språk er samlet, og at det utvikler seg fra ett system over mot to. Levelts modell blir altså moderert ved stundom å anta to atskilte enheter (plansystem), stundom ved å foreslå fellesplaner. Ettersom kjennskapen til et språk øker og former blir brukt oftere, styrkes båndene mellom enheter i samme språk i større grad enn på tvers av språkene. Slik gror det fram to delmengder der det blir større og større sannsynlighet for intern aktivisering. De Bot vurderer også muligheten for at formulatoren kan starte opp som ett system, ved språk som er nær beslektet og ved lavt ferdighetsnivå på andrespråket. Andrespråksformer kan da tenkes behandlet ved hjelp av det eksisterende systemet, men etter som kompetansen utvikles, oppstår mer autonome delsystem. Prosesseringsmekanismene på andrespråket vokser etter et slikt syn (og under de nevnte vilkårene) fram av mekanismene på førstespråket og blir mer og mer autonome. Likevel må modellen ta høyde for at parallelle enheter på ett språk kommer i beredskap

⁵¹ Studier (se f.eks. Mägiste 1979) påpeker noe redusert tempo ved svært krevende oppgaver hos flerspråklige med høgt kompetansenivå.

ved aktivisering av enheter på det andre. Bare slik kan en forklare at tospråklige individer kan kodebytte uten nøling og uten at det går ut over talerytmen.

Noen problemstillinger ved produksjon

Automatisk-kontrollert

I avsnittet om inntak nevnte vi at såkalt føroppmerksom bearbeiding av innputt var svært kunnskapsdrevet, dvs. baserte seg på allerede tilegnete prosedyrer for datahåndtering. Vi introduserte skillet mellom kontrollerte og automatiske prosesser (begrepene er hentet fra Shiffrin og Schneider 1977). Som det har framgått av Levelts talemmodell, er denne distinksjonen svært relevant for forståelsen av produktive ferdigheter også. Når vi begynner å lære en ny ferdighet, kreves det at informasjon blir bearbeidet via kontrollerte prosesser. Det innebærer at man retter *oppmerksomhet* mot informasjonsbearbeidingen. Oppmerksomhet medfører bruk av mental energi, og nedsetter tempoet i prosesseringen. Fordelen med kontrollert informasjonsbearbeiding er at nye dataområder kan prosesseres på en enkel måte. Den kontrollerte funksjonsmåten er lett å tilpasse til nye aspekter ved en situasjon. Ulempen er altså at kontrollen krever bearbeiding ved korttidsminnet, og at oppmerksomhet mot noe svekker oppmerksomheten mot andre forhold. "Kontrollerte prosesser er sterkt kapasitetsbegrenset" (Shiffrin & Schneider 1977:156).

Jo flere ganger man blir stilt overfor den samme oppgaven, imidlertid, jo mer effektivt blir den behandlet, i den forstand at det går med mindre oppmerksomhetsenergi for å finne fram til og aktivisere og stille sammen den viten som inngår ved utføringen av oppgaven. Utføringen blir rutinisert, – eller automatisert. Rutinisert databearbeiding kan forskyves til langtidsminnet. Da unngås kapasitetsbegrensningene til arbeidsminnet, mange typer bearbeiding kan skje parallelt, og en trenger ikke koble inn tidkrevende oppmerksomhet. Ulempene ved automatisert prosessering er flere: Når en prosess er igangsatt (utløst), kjører den sitt løp til bearbeiding er fullført, den er med andre ord vanskelig å moderere undervegs. Automatiserte prosesser er også vanskelige å få etablert, og når de først er innarbeidet, er de vanskelige å endre. De har et "bordet fanger"- preg.

De to måtene å prosessere på bør forstås som komplementære. De kan kombineres produktivt og adaptivt ved løsningen av forskjellige oppgaver. Slik får en en effektiv bruk av det kapasitetsbegrensete systemet. Det orienteres mot de aspektene ved databehandlingen som krever det mest, på et tidspunkt der slik bearbeiding er mest påkrevd. Når det så oppstår rutiner i behandling av de samme aspektene, kan det kapasitetsbegrensete systemet avlastes og frisettes til andre, nye oppgaver.

Deklarativ viten og prosedyrell viten

Som det framgår av Levelts talemmodell, baserer mennesker seg på ulike typer viten når ytringer blir konseptualisert, formulert og artikulert. Et grunnleggende skille går mellom deklarativ- og prosedyrell viten (se Levelt 1989). Anderson (1983) peker på tre viktige forskjeller mellom vitenstypene:

1. Deklarativ viten synes å være noe som språkinnlæreren har eller ikke har, en står overfor et 'enten-eller'-forhold. Prosedyrell viten, derimot, kan en delvis sitte inne med.
2. Deklarativ viten kan en oppnå helt plutselig ved å bli fortalt noe, mens prosedyrell viten oppnås gradvis ved stadig å utføre en ferdighet.
3. Man kan snakke om sin deklorative kunnskap, men ikke om sin prosedyrelle.

Flyt

I dagligtalen er flyt en ikke-teknisk term med et ganske vidt innhold. En sier f.eks. om et spesielt språkkyndig menneske at "hun snakker fire språk flytende". I slike tilfeller tenker en vel rett og slett på en global evne til å bruke språket, og da er termen lite forskjellig fra f.eks. kompetanse- eller ferdighetsbegrepet. I ASL-litteraturen brukes flyt med et mer spesifikt innhold. Det forbindes primært med et tidsmessig forhold og med prosessering av språk her og nå (Schmidt 1992). Å snakke flytende er å ytre seg uten særlig anstrengelse og spesiell oppmerksomhet slik at "the psycholinguistic processes of speech planning and speech production are functioning easily and efficiently" (Lennon 1990:391). Schmidt rekner evnen til flyt som en **automatisert, prosedyrell ferdighet**. Da gir det mening å si om en innlærer at vedkommende "snakker norsk flytende, men ikke særlig grammatisk". Andrespråklitteraturen er for øvrig full av eksempler på lærlinger som benytter et temmelig avvikende språk (i forhold til målspråksnormene), men som likevel snakker med god flyt (uten nevneverdige nølinger, stans, gjentakinger, selvrettinger osv.), se f.eks. Schumann (1990).

Den fullkompetente språkprodusenten konsentrerer seg om hva som skal sies (deklarativ viten), og ikke hvordan det skal sies (prosedyrell viten). I modellen av den modne taleren bruker konseptualisereren deklarativ viten på en kontrollert måte og formulatoren bruker prosedyrell viten på en automatisert måte. Språkinnlærere som ikke produserer med flyt, har ofte pauser, feilstarter og andre nølingsfenomener fordi de trenger å fokusere på lave planleggingsnivåer (formulator- og artikulatornivået), mens innlærere som snakker flytende, oppfører seg mer som morsmålsbrukere. De har pauser og nølingsfenomener som følger av makroplanlegging, de leiter etter det de vil si mer enn de lurar på hvordan de skal få sagt det. Raupach (1984) argumenter for at flyt i stor grad er avhengig av at innlærere har lagret ferdigmemorerte enheter (språkbrotter, formulariske enheter), og at innlærere går gjennom stadier på veg mot flyt: 1) På tidlige trinn utfører språkbrukeren planlegging i fylte og ufylte pauser, stort sett. 2) På viderekomne steg utvikler en andre nølingsteknikker, som å hale ut stavelser, sette tempoet drastisk ned, eller benytte "**pålitelighetsøyer**"⁵². Pålitelighetsøyene består nettopp av ferdigmemorerte fraser. Fordi de kan hentes lett fram, får en tid til å planlegge hva

⁵² Pålitelighetsøyer: "Islands of reliability".

en ellers vil ha sagt. Dette mer utviklete nølingsrepertoaret setter innlæreren i stand til å skyte inn planlegging mer presist i forhold til egne behov, samtidig som hun holder en viss produksjon gående. 3) Avanserte innlærere klarer å utvikle sine pålitelighetsøyer til et slikt omfang at de blir integrerte deler av tekster. Selve tekststrukturen blir en form for pålitelighetsøy.

KAPITTEL 6

STRATEGIER

Brukere og innlærere er ikke passive informasjonsbearbeidere som er prisgitt det språklige materialet som de mer eller mindre slumpmessig blir eksponert for. Barn, unge og voksne utøver en rekke aktiviteter som har til hensikt å bidra til å lette resepsjon og produksjon og å styrke oppbygningen av mellom-språkskompetansen. Aktivitetene kan være mentale eller atferdmessige, og de blir satt inn på spesielle punkter i den enkeltes læringshistorie, eller de utgjør mer eller mindre faste tiltak som innlæreren har funnet ut fungerer ved kommunikasjon. Slike tiltak eller aktiviteter kalles **strategier**. Termen innebærer at språkbrukeren/innlæreren rår over ressurser som kan forvaltes på bestemte måter, personen det gjelder, kan velge å opptre slik eller slik. Tradisjonelt har en knyttet strategier til mer eller mindre bevisste valg og til problemer andre-språksbrukere står overfor; Færch og Kaspers definisjon fra 1983 er typisk i så måte:

... strategier er potensielt bevisste planer for å løse det som for individet fortøner seg som et problem for å nå et kommunikasjonsmål. (Færch og Kasper 1983: 36)

Vi vil holde oss til denne tradisjonelle oppfatningen og skille strategier fra prosesser, der prosesser er mekanismer som beror mer på vår allmenne kognitive utrustning, f.eks. evnen til å trekke slutninger, danne hypoteser, involvere og aktivisere tidligere etablert kunnskap etc., mens strategier mer har karakter av "willful planning to achieve explicit goals" for å sitere en kjent psykologvist (Bialystok 1990:1). Skillet mellom prosess og strategi er slett ikke uproblematisk, noe leseren kan bedømme selv ved å se nærmere på opp-listingene av ulike læringstrategier i tabell 6.1. Et annet problem ved en nærmere karakteristikkk av strategier gjelder dimensjonen generell-spesifikk.

Noen strategier kan sies å bestå av mer allmenne forholdsmåter til læring, læringsstil om en vil, mens andre strategier er svært konkrete, som f.eks. å ta notater, å slå opp i ordbok etc. Følgende punkter angir fellestrekk ved strategier:

- Strategier omfatter både generelle tilnæringsmåter og spesifikke aktiviteter.
- Strategier er problemorienterte. Innlærere griper til strategier for å mestre læring og bruk av andrespråket.
- Innlærere er gjennomgående klar over at de bruker en strategi og kan til vanlig spesifisere hva de gjør, og hvorfor.
- Strategier uttrykkes ved verbal atferd så vel som ikke-verbal (f.eks. å peike på noe for å angi hva en taler om), og ved mentale så vel som atferds-messige aktiviteter. Det betyr at noen aktiviteter er direkte observerbare, andre ikke.
- I hovedsak bidrar strategier indirekte til læring, f.eks. ved at de framskaffer mer andrespråkmateriale og på den måten sikrer en økt eksponering overfor det nye språket.
- Hvilke strategier som velges, og hvor hyppig strategier blir brukt, bestemmes av kommunikasjonsomstendigheter og individuelle preferanser så vel som innlærernes alder og kompetansenivå.

En rekke ulike metoder har vært brukt for å avdekke strategier. Deltakende observasjon og dokumentasjon av kommunikatív atferd (ved hjelp av videoopptak osv.) kan gi nyttige data i tilfeller der det foreligger et ytre korrelat til strategien, men de fleste forskere har måttet benytte strukturerte intervjuer og spørreskjemaer for å få innlærernes versjoner av hvordan de har opplevd læringsutfordringer og kommunikasjonsproblemer. Dagbøker og undervisningsnotater fra innlærere er også retrospektive kilder som kan gi mye informasjon. Ulempen ved retrospektive teknikker er avstanden i tid mellom hendelser og påfølgende rapportering, noe som ofte gir unøyaktigheter i detaljer og omfortolkninger av det som i utgangspunktet skjedde. I seinere tid har en prøvd å dokumentere mental strategibruk mens informantene utfører språklæringsoppgaver. Det kan gjøres ved tenke-høyt-oppgaver, eller ved å sette informanter sammen i par og gi dem i oppdrag å diskutere seg fram til løsninger på bestemte problemer (se f.eks. Haastrup 1987).

Selv om det ikke er noe ved definisjonen på strategi som avgrenser begrepet til bestemte språklig nivåer, har forskningen i praksis særlig konsentrert seg om leksikalske vansker. Litteraturen om strategier ved andrespråklæring og andrespråksbruk er omfattende⁵³.

⁵³ Selinker 1972; Tarone 1977; Færch og Kasper 1983; Poulisse 1987; Bakkejord 1989; Bialystok 1990; O'Malley og Chamot 1990; Oxford 1993; Kasper og Kellerman 1997; Cohen 1998.

En skiller gjerne mellom **læringsstrategier** og **bruksstrategier**. Læringsstrategier er mer eller mindre direkte rettet mot å utvikle egen lingvistisk og sosiolingvistisk kompetanse på andrespråket. De kan omfatte utvelgelse av lærestoff en mener en har særlig behov for å arbeide mer med, ordning og gruppering av lærestoffet med sikte på å skaffe seg oversikt og huske bedre, oppsøking av informasjonskilder for å skaffe seg et større språklig tilfang, bruk av spesielle husketeknikker, utenatføring osv. Problemorienteringen går her på at innlæreren opplever en generell mangelsituasjon: sin egen begrensede kompetanse på andrespråket i en situasjon der behovet for å være kompetent og kunne kommunisere er sterkt. Bruksstrategier gjelder i utgangspunktet både forståelse⁵⁴ (resepsjon) og produksjon, men en har særlig beskjeftiget seg med produksjonsstrategier. Innlærere kan anvende ulike strategier når de 1) mangler andrespråksressursene som trengs for å uttrykke et intendert innhold eller 2) ikke klarer å få aktivisert de aktuelle andrespråksressursene sine hurtig nok i en bestemt språkbrukssituasjon. Hva gjør en innlærer når han gjerne vil omtale fenomenet 'ender', men ikke kjenner det norske ordet?

IT: Nei. Men dere hadde dyr. Hva kunne de dyra gjøre? Fikk dere mat fra de? Fikk dere melk fra de?

IIT: Nei jeg - jeg husk det -. Ja. - Jeg gjette -. Hva hete kau kau? (ler)

IT: Kau kau?

IIT: Kau kau. De - de svømme i -. (peker mot Lille Lungegårdsvann)

IT: Å ja. Ja ender.

IIT: Ja ender ja. (ler) Jeg gjette det.

IT: Du gjette ender?

IIT: Ja.

Bruksstrategier skiller seg fra læringsstrategier ved i høyere grad å være rettet mot akutte kommunikasjonsbehov, de er, som Ellis (1994:399) uttrykker det, "short term rather than long-term solutions to a problem". Læringsstrategier og bruksstrategier kan inndeles videre i metakognitive, kognitive, affektive og sosiale typer.

LÆRINGSSTRATEGIER

Av betegnelsen læringsstrategier kan en kanskje tro at denne typen mentale eller atferdsmessige aktiviteter virker direkte på andrespråklæring. Det er likevel vanligst å anta en indirekte effekt, selv om enkelte strategier nok kan bidra direkte. Husketeknikker rettet mot utvalgte leksikalske enheter eller mot

⁵⁴ Se f.eks. Haastrup (1991) for et oversyn over reseptive ordlæringsstrategier. Haastrup framhever slutningsstrategier som sentrale: "While in production learners use communication strategies to compensate for the absence of words for which they have meanings, in comprehension inferencing strategies are needed to compensate for the absence of meanings attached to unknown words." (1991:121)

grammatiske regler kan være eksempler på det sistnevnte. Det grunnleggende motivet for bruken av læringsstrategier kan selvsagt være ønsket om å lære, men flere forskere (bl.a. Oxford 1993) har pekt på affektive og sosiale motiver, som behovet for å redusere spenning og angst, og ønsket om å delta, hevde seg og/eller kunne knytte seg til andre mennesker.

Det fins flere aktuelle taksonomier over læringsstrategier. Av nyere oversikter som vektlegger informasjonsbearbeidingsaspekter heller enn produktklassifisering, finner vi O'Malleys og Chamots oversikt nyttig (1990). Den deler læringsstrategiene i tre typer: **metakognitive**, **kognitive** og **sosiale/affektive**. Strategiene kan etter forskernes mening ses på som komplekse kognitive ferdigheter. De rekner med at læringsstrategier først læres som deklarativ viten, siden skjer det en automatisering:

... læringsstrategier er sammensatte prosedyrer som individer anvender overfor sine oppgaver; følgelig kan de representeres som prosedyrekunnskap, som kan tilegnes gjennom kognitive, assosiative og autonome læringsstadier. Som ved andre prosedyreferdigheter på ulike læringsstadier kan disse strategiene være bevisste på tidlige stadier, men kan senere utføres ubevisst. (O'Malley og Chamot 1990:52)

Innlæreren griper til metakognitive strategier når hun prøver å regulere sin egen læring av et andrespråksmateriale. Det kan skje ved å planlegge språklige aktiviteter i forkant, ved å overvåke pågående språklige aktiviteter slik at en kommer i en så gunstig læringssituasjon som mulig, eller ved å evaluere språklige erfaringer i etterkant med tanke på å trekke nyttige lærdommer. Eksempler som O'Malley og Chamot (1990:44) gir, er innlærere som på forhånd har bestemt seg for et bestemt læringsmål og viser målbevisst oppmerksomhet mot det aktuelle språklige området ("Dette skal jeg lære meg!"), innlærere som har formeninger om hvordan språklæring skjer og hvilke aktiviteter som er særlig gunstige for læring, og ordner det slik for seg at gunstige læringsvilkår oppstår, innlærere som planlegger hvordan de skal organisere skriftlige eller muntlige tekster, innlærere som overvåker egen forståelse eller produksjon, og merker seg områder som de bør arbeide videre med. Ellis (1994:538) nevner følgende innlærerkommentarer som gode eksempler på metastrategier:

- a) Jeg setter meg framme i klassen slik at jeg kan se lærerens ansikt godt.
- b) Det er lurt å omgå ikke-latinamerikanere, for da blir du nødt til å praktisere engelsken din. Hvis du snakker med en kineser som også holder på å lære seg engelsk, må du bruke engelsk, ellers får du ikke kommunisert.

Kognitive strategier er tiltak eller operasjoner som benyttes for å forsterke eller forbedre ordinære kognitive prosesser. O'Malley og Chamot lister opp aktiviteter som "repetisjon", "å skrive notater", "å arbeide videre med et lærestoff for egen rekning – elaborering", "å gruppere og klassifisere ord i henhold til

semantiske eller syntaktiske egenskaper med tanke på å huske bedre", "å oppsummere for seg selv" osv. Sosiale/affektive strategier dreier seg om hvordan innlærere velger å omgås andre innlærere og innfødte, og hvordan innlærerne involverer andre i egen språklæring. Innlærere kan bevisst oppsøke samtalepartnere som er samarbeidsvillige og verbale, de kan gjøre det til en vane å spørre aktivt etter ordforklaringer, gjentakelser, eksempler osv. Vi gjengir et utdrag fra O'Malley og Chamots typologi over andrespråklæringsstrategier i tabell 6.1.

Det varierer naturlig nok hvor ofte andrespråksinnlærere benytter seg av læringsstrategier, og hvilke bestemte strategier den enkelte foretrekker å bruke. Cohen (1998) sier at andrespråklæringsstrategier ikke forekommer i et vakuum, men er forbundet med 1) innlærerens læringsstil, dvs. hennes generelle tilnæringsmåte til læring overhodet, 2) personlighetsrelaterte variabler som angst og selvoppfatning og 3) demografiske faktorer som kjønn, alder og etnisitet. Ellis (1994) oppsummerer en gjennomgang av påvirkningsfaktorer på læringsstrategier ved å liste opp faktorer som er påvist å være viktige. Han nevner innlærerens forestillinger om språklæring, innlærertrekk som alder, kjønn, motivasjon og personlig bakgrunn (bl.a. tidligere erfaringer med språklæring), dessuten påvirkes valg av læringsstrategier av læringsomstendighetene og hvilken bestemt læringsoppgave en står overfor.

Det fins en rekke studier av "den flinke språkinnlærer" - studier der en har plukket ut spesielt framgangsrike elever i språkklasser og prøvd å belyse disse elevenes språklæringsatferd nærmere. Flere studier har også sammenliknet "flinke språkinnlærere" med elever med svakere framgang. Felles for de fleste av disse studiene er at de konsentrerer seg om læringsatferd i undervisningssammenheng, og at undersøkelsene baserer seg på innlærernes verbale rapportering av egen atferd. Dette kan gi et skeivt totalbilde av læringsstrategier, med for stor vekt på metakognitive og kognitive strategier. Det er i tillegg nokså uklart i mange studier om de identifiserte strategiene som "flinke innlærere" benytter, er årsaker til læringsframgangen, eller om de tvert om er konsekvenser av framgangen. Likevel er det mye lærdom en kan trekke fra disse studiene, særlig om læringsatferd i formelle kontekster⁵⁵. Ellis (1994) trekker fram fem hovedfunn: Framgangsrike språkinnlærere 1) bryr seg om språklig form, 2) bryr seg om kommunikasjon (praktisering), 3) har en aktiv innstilling til oppgaver, 4) har bevissthet om egen læringsprosess, og 5) har evne til å tilpasse strategiene til læringsomstendighetene og oppgavens egenart. Alt i alt kan en si at den flinke språkinnlæreren bruker læringsstrategier oftere og på kvalitativt andre måter enn den mindre flinke.

Bruken av læringsstrategier later til å være forskjellig på ulike ferdighetsnivåer. Det er funn som tyder på at strategier som har med funksjonell bruk av språket å gjøre, og som innebærer bruk av utenat lærte helheter, blir benyttet alt på tidlige læringssteg, mens metakognitive strategier dominerer hos avan-

⁵⁵ En kjent strategiforsker, R. Oxford, har kalt en av bøkene sine *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*.

serte innlærere. Chesterfield og Chesterfield (1985) undersøkte hvordan barns læringsstrategier endret seg etter hvert som de lærte seg andrespråket bedre. Barna var 14 meksikansk-amerikanske barn i tospråklig undervisning i USA. Ved klasseromsobservasjoner fant forskerne at barna utviklet strategier i en bestemt rekkefølge. På tidlige stadier baserte de seg på reseptive strategier og strategier de kunne utføre alene (som "repetisjon", "memorering" og "bruk av formulærer"). Seinere overtok strategier basert på interaksjon (f.eks. "å be om hjelp" og "å be om forklaring, oppklaring"), mens metakognitive strategier ble seint utviklet.

Alder er en viktig faktor som påvirker hvordan strategier brukes. Sosiale og interaksjonelle strategier er trolig viktigere for barn og unge enn for voksne. Her må en imidlertid ta det forbehold at dette funnet kan være et produkt av undersøkelsesmetodene. Voksne innlæreres strategier har gjennomgående vært studert ved hjelp av selv-rapportering, introspeksjon (tenke-høyt-oppgaver) og retrospeksjon, mens en har valgt observasjon som metode for å frambringe data om barns læringsstrategier. Eldre innlærere (ungdommer og voksne) rår gjennomgående over et større strategirepertoar og benytter strategier oftere enn små barn (Ellis 1994:541). Det har vært lansert som en forklaring på hvorfor ungdommer og voksne lærer fortere på tidlige stadier av andrespråkutviklingen. Ellis spekulerer også på om dette kan forklare de fortrinn eldre innlærere har ved tidlig læring av vokabular og grammatikk. Disse læringsområdene kan en forholde seg aktivt til ved en rekke læringsstrategier, mens det fins færre strategier tilgjengelig ved læring av uttale.

Det er grunn til å ha en viss porsjon sunn skepsis overfor litteraturen om læringsstrategier. Flere arbeider har basert seg på antakelsen om at det eksisterer "gode" og "mindre gode" læringsstrategier, og at effektiv strategibruk er det samme som bruk av mange strategier. Ellis konkluderer slik:

Hvor vellykket strategier er, står kanskje i forhold til hva slags oppgaver de blir brukt til ... Effektiv strategibruk kan være et spørsmål om å bruke rett strategi til rett oppgave, men dette vet vi lite om i dag. Det er også mulig at forskjellige strategier er viktige i klasserommet i forhold til naturlige språklæringssituasjoner, og for barn i forhold til voksne. Den allmenne antakelse at effektiv strategibruk impliserer hyppig strategibruk, kan også diskuteres. Det kan hende at det viktige ikke så mye er hvor ofte innlærere bruker strategier som når de bruker dem og hva de bruker dem til. (Ellis 1994:558-559)

Diskusjonen om "gode" strategier og effektiv strategibruk har naturlig nok stor relevans for språkundervisning. På engelsk foreligger det en mengde undervisningsmaterieell som har som formål å trene innlærere i bruken av strategier. Likevel fins det forbausende lite evaluering av effekten av slike tiltak. O'Malley og Chamot (1990) peker på at de innlærerne som trenger strategitrening mest, er de som er minst innstilt på å arbeide med slikt. Golden (1998:157-159) tar opp undervisning i strategibruk ved ordlæring.

<p>1. Metakognitive strategier</p> <p>Planlegging</p> <p>Overvåkning</p> <p>Evaluering</p>	<p>Å skaffe seg oversikt over et læringsstoff på forhånd, ved å skimlese, se på overskrifter og inndeling av teksten etc.</p> <p>Å øve seg i forkant på språklige komponenter som kreves for å utføre en spesiell språklig aktivitet.</p> <p>Å bestemme seg for å være oppmerksom og aktiv ved en oppgave og ignorere distraherende faktorer.</p> <p>Å bestemme seg på forhånd for å merke seg bestemte aspekter ved innputt.</p> <p>Å ha forståelse for hva som gir språklæring, og sørge for at gunstige læringsforhold oppstår.</p> <p>Å følge nøye med når en leser eller lytter for å sikre seg at en hele tiden forstår.</p> <p>Å overvåke egne tale- eller skriveaktiviteter mens de pågår med tanke på at produksjonen skal bli så korrekt og høvelig som råd er.</p> <p>Å vurdere resultatene av egen språklæring i forhold til en standard en selv har stilt opp.</p>
<p>2. Kognitive strategier</p> <p>Repetisjon</p> <p>Aktiv bruk av kilder</p> <p>Gruppering, ordning</p> <p>Notater</p> <p>Oversettelse</p> <p>Deduksjon</p> <p>Husketeknikker</p> <p>Kontekstualisering</p> <p>Elaborering</p> <p>Overføring</p> <p>Inferenser (slutninger)</p>	<p>Å imitere språklige modeller</p> <p>Å skaffe seg tilgang til og utnytte ordbøker, leksika og lærebøker.</p> <p>Å ordne, klassifisere eller gruppere det materialet som skal læres (og å skrive overskrifter).</p> <p>Å skrive ned hovedpunkter, å lage sammendrag.</p> <p>Å bruke førstespråket som basis for å forstå og/eller produsere på andrespråket.</p> <p>Å bruke regler bevisst for å forstå og/eller produsere.</p> <p>Å relatere ny informasjon til visuelle forestillinger som er lette å aktivisere fra minnet.</p> <p>Å huske et nytt ord på andrespråket ved å identifisere et velkjent ord på førstespråket som lyder likt eller minner en om det nye ordet.</p> <p>Å plassere ord og fraser i språklige sammenhenger som gir mening.</p> <p>Å gå aktivt inn for å bearbeide ny informasjon ved å relatere den til det en vet fra før.</p> <p>Å bruke etablert viten for å mestre nye læringsoppgaver.</p> <p>Å benytte tilgjengelig informasjon til å gjette betydninger, til å danne forventninger, eller til å kompensere for manglende informasjon.</p>
<p>3. Sosiale/affektive strategier</p> <p>Utesking</p> <p>Samarbeid</p>	<p>Å få andre til å gjenta, si noe på en annen måte, forklare eller gi eksempler.</p> <p>Å gå sammen med andre for å løse et problem, framskaffe informasjon, utføre en språklig aktivitet som krever flere deltakere.</p> <p>Å skaffe seg tilbakemeldinger fra andre på språklige prestasjoner, muntlig eller skriftlig.</p>

Tabell 6.1: Typologi over andrespråklæringsstrategier, basert på Chamot (1987) og O'Malley og Chamot (1990).

BRUKSSTRAGIER

Bruksstrategier dreier seg om forholdsmåter til konkrete problemer som innlæreren møter når hun skal kommunisere på andrespråket. De innebærer "repair of discourse when trouble occurs" og tilbyr "spontaneous solutions to immediate, short-term problems" (begge sitater: Long 1983:131-132). Ofte opplever andrespråksinnlæreren at det er et gap mellom mål og midler i kommunikasjonen. Hun vil gjerne formidle noe til samtalepartneren, men har ikke tilgang til de språklige redskapene som formidlingen forutsetter, eller omvendt: Samtalepartneren prøver å formidle noe som innlæreren ikke har språklige forutsetninger for å avkode. Misforholdet mellom andrespråksinnlærernes språklige ressurser og kommunikative intensjoner gir opphav til en rekke språklige fenomener som har til hovedformål å hindre at kommunikasjonen bryter helt sammen. Bruksstrategier inkluderer "every potentially intentional attempt to cope with any language-related problem of which the speaker is aware during the course of communication" (Dörnyei og Scott 1997:179). Strategiene er forholdsmåter som skal dekke opp for manglende kompetanse. De gjelder både forståelse (resepsjon) og produksjon. **Reseptive strategier** kobles inn når en skal hankses med uforståeligheter. Det kan dreie seg om metakognitive strategier: at en er påpasselig med å registrere når en ikke forstår og raskt velger en høvelig kompenserende forholdsmåte; eller det kan innebære kognitive strategier: hvordan en kan styrke vanlige slutningsprosesser dersom de kommer til kort – ved å aktivisere sine bakgrunnskunnskaper på andre måter enn de vanlige, ved å sjekke alternativ informasjon fra konteksten nok en gang etc. Endelig kan reseptive strategier være sosiale. Innlæreren melder tilbake om sin manglende forståelse, direkte eller indirekte. Ulike former for reseptive appeller forekommer svært ofte blant innlærere (Bakkejord 1989:53). En teknikk består i å gjenta ytringen (eller deler av denne) til partneren med spørreintonasjon. Reseptive strategier involverer ofte samtalepartneren i forhandlinger for å nå fram til en felles forståelse. De kognitive reseptive strategiene er svært vanskelige å skille fra ordinære reseptive prosesser i talt kommunikasjon, kanskje av den grunn er de lite utforsket (men se Færch og Kasper 1983 for et oversyn). I leseforskningen, derimot, har en arbeidet mye med reseptive strategier (se Iversen Kulbrandstad 1998: kap. 4).

Det er **produktive strategier** andrespråksforskningen særlig har beskjeftiget seg med. Innlærere kan anvende strategier når de 1) mangler andrespråksressursene som trengs for å uttrykke et intendert innhold, eller 2) ikke klarer å få aktivisert de aktuelle andrespråksressursene sine hurtig nok i en bestemt språkbrukssituasjon, eller 3) opplever problemer med sine egne språklige produkter. De produktive strategiene som benyttes i situasjoner av type 1, har generelt med planlegging av produksjonen å gjøre. Språkbrukeren kan oppgi å få sagt det han har på hjertet, han kan nøye seg med å si deler av det han hadde tenkt, han kan ty til omskrivninger, omformuleringer osv. Strategier i situasjon 2 kan være bruken av fyllord, nølningsteknikker, å gjenta seg selv osv. Slike grep gir språkbrukeren den nødvendige ekstra tid til å leite

fram språkstoff som ikke lar seg aktivisere på stående fot. Som strategier i situasjoner av type 3 nevnes ofte forskjellige former for rettinger av hva en har sagt, omformuleringer av utydigheter og ordninger av noe som var uheldig organisert.

Det fins flere konkurrerende taksonomier over bruksstrategier. Noen fokuserer i særlig grad på de ytre resultatene av strategibruken og er sterkt orientert mot beskrivelser av den språkbruken som innlærerne produserer (Bialystok 1990; Færch og Kasper 1983; Tarone 1977). Alternativet er å fokusere på beskrivelser av de kognitive og metakognitive valg innlærerne kan gjøre når de vil styre unna problemer ved egen produksjon. Dersom en antar at det er ønskelig at taksonomier over bruksstrategier skal være generelle og psykologisk plausible, bør de vise hovedsidene ved de underliggende kognitive mekanismene som er knyttet til overvinning av bruksproblemer. En slik "nødtørfing" taksonomi er foreslått av den såkalte Nijmegen-gruppen (forskerne Bongaerts, Kellerman og Poulisse⁵⁶). Forskerne konsentrerer seg om "utterances produced by a learner to compensate for the absence of a particular lexical item in the L2" (Kellerman & Bialystok 1997:34). Gruppen antar at det foreligger valg på to nivåer når innlærere griper til kompensatoriske virkemidler. For å komme så nær som mulig i forhold til den opprinnelige intensjonen kan innlæreren enten 1) manipulere begrepet slik at det blir mulig å uttrykke ved hjelp av tilgjengelige språklige ressurser (eller kropps-språklige), eller 2) manipulere koden som blir brukt (de tilgjengelige språklige ressursene). Første løsning kalles en **konseptuell** strategi, den andre utgjør en **koderelatert** strategi. Distinksjonen baserer seg på to av nivåene i produksjonsmodellen til Levelt. En konseptuell strategi arbeider med materialet som fører fram til det preverbale budskapet, koderelaterte strategier kobles til formulatornivået. Ved konseptuelle strategier manipulerer individet med sin viten om et begrep, så som helhet-del-forhold, attributter og funksjoner. Ved koderelaterte strategier manipuleres viten om språklig form via ad hoc-former, enten former hentet inn fra andre språk (førstespråket, andre lærte språk), eller former som er nylagete ved hjelp av avledningsmekanismer i målspråket.

Når språkbrukeren tyr til en **konseptuell strategi**, kan han forholde seg på to måter. Første metode går ut på å nevne en substitutt-referent som deler egenskaper med den opprinnelige referenten (som en gjerne ville omtale i utgangspunktet). Denne løsningen er helhetlig, eller holistisk: En erstatter en enhet med en annen. Eksempler er å bruke *fugl* i stedet for 'spurv', å si *bord* for 'pult' osv. Ofte blir slike erstatninger ledsaget av innledende: "Det ser ut som en ...", eller: "Det er en slags ..." – noe som nettopp viser at det er tale om kompensasjoner. Alle slags tilnærmelser eller omtrentligheter kommer i denne kategorien. En kan velge et overordnet ord, et underordnet, eller et sideordnet.

⁵⁶ Vi baserer vår omtale på Poulisse 1987, Kellerman 1991 og Kellerman & Bialystok 1997.

Såkalte "ordvikarer" gjør denne kompensatoriske jobben effektivt: ord som "dings", "ting", "en slags ..." o.l.

Den andre konseptuelle strategien går ut på å velge ut og uttrykke bestemte egenskaper ved den intenderte referenten. Dette er en analytisk tilnæringsmåte. En foretar en slags dekomposisjon av forestillinger om referenten, der en gjør eksplisitt enkelte konseptuelle, funksjonelle eller perseptuelle trekk. Beskrivelser, parafraaser og omskrivninger er vanlige analytiske grep. Eksempel kan være: "som vi bruker på babyer så de ikke blir skitne når de spiser" (for 'smekke'). Bakkejord (1989:125) gir dette parafraseeksempelet fra sitt materiale:

IT: *hører du på radio – eller ser du på tv?*

IIT: men reidio og tv – ja – reidio – reidio – det er litt vanskelig – men nær – nær jeg ser tv – det er – det er – det er frå – det er – det er brå for meg at det er også eng – englis film – den – den da in norsk.

IT: *ja – undertekst.*

IIT: ondertekst – ondertekst – det er fint for meg.

Her tyr innlæreren til ett aspekt ved undertekstene på tv, - at de er på norsk. Dette er nok til at samtalepartneren kan "reconstruct the intended referent from the given properties", som Kellerman uttrykker det.

Koderelaterte strategier kommer også opp med en alternativ måte å omtale den intenderte referenten på, men uten at en involverer det konseptuelle nivået. Dette kan gjøres enten ved 1) å ty til språklig materiale fra et annet språk (førstespråket eller andre språk), eller 2) å utnytte produktive ordlagingsmekanismer fra målspråket. Slik myntes nye ord der og da. Ved overføringer av ordmateriale fra et annet språk står en overfor tradisjonelle lån. Lånestrategien bygger som oftest på vurderinger av hvilke språkkunnskaper mottakeren rår over. Ikke sjelden tyr en til et felles fremmedspråk (som f.eks. engelsk) ved ordmangler. En spesiell type overføringsstrategi består i å prøve å gi det lånte språkstoffet en målspråkliknende form. Bakkejord (1989:87) har igjen et godt eksempel:

IT: *går det bra?*

IIT: nei – fordi jeg har mange nytt vørd – vørden.

Informanten (førstespråket: kinesisk) låner inn ordet *word* fra engelsk, men prøver å gi det et norskliknende preg ved å putte på bøyningsendelsen -en. Teknikken kalles gjerne "foreignizing". En siste overføringsstrategi utgjør ordrette oversettelser. Denne strategien er også basert på en oppfatning av hva slags språklig materiale som kan være gangbart på målspråket, som når en danske sier *green things* på engelsk (dansk: grøntsager). Ordrette oversettelser opererer på sammensetninger og idiomatiske uttrykk.

Til de koderelaterte strategiene hører også kreativ utnytting av de ordlagingsmekanismene som målspråket rår over. Mens ordmyntinger ved

hjelp av sammensetninger (*luftball* for 'ballong') er av konseptuell natur (stort sett?), beror nydannelser ved hjelp av avledninger mer på kreativ utnyttning av koden. Dörney og Scott (1997) siterer følgende retrospektive kommentar fra en engelskinnlærer som brukte formene *dejunktion* og *unjunktion*⁵⁷ for 'street clearing':

Jeg synes selv at jeg gikk meget vitenskapelig til verks: fra ordet "junk" (=skrot) dannet jeg et substantiv, og jeg prøvde å legge til negativprefikset "de-": Ordet "unjunk" betyr å "rydde unna skrot", og "unjunction" er "gaterydding".

I Nijmegen-gruppens taksonomi blir også kroppsspråklige uttrykk⁵⁸ behandlet ut fra fordelingen i konseptuelle og koderelaterte strategier. Innlæreren som ville si at hun spilte *tverrfløyte*, og ikke *blokkfløyte*, viste dette ved ikoniske gester: Ikke slik (later som hun spiller på en fløyte i posisjon rett ut fra munnen), men slik (later som hun spiller på en fløyte i posisjon til side for munnen). Eksempellet manifesterer en konseptuell strategi: Innlæreren viser fram ett distinkt trekk ved de to typene fløyter: posisjon i forhold til munnen. Andre gestiske uttrykk kan imidlertid ha kodekarakter; Kellerman & Bialystok nevner utpeking, en "pro-lingvistisk" strategi.

Tabell 6.2 nedenfor oppsummerer Nijmegen-gruppens inndelinger av de produktive kompensatoriske strategiene:

KONSEPTUELLE STRATEGIER		KODERELATERTE STRATEGIER	
a) holistiske	b) analytiske	a) morfologisk kreativitet	b) overføringer
Tilnærming Semantisk kontiguitet - analogi - metonymi - synonymi - antonymi - hyperonymi - hyponymi	Omskrivning (ved hjelp av størrelse, materiale, fasong, funksjon etc.) Utlegning, definisjon	Ordmynting ved hjelp av avledningsmorfem "foreignizing"	lån ordrett oversettelse

Tabell 6.2: Taksonomi over produktive kompensatoriske strategier, etter Kellerman 1991.

Nijmegen-forskerne står for en bestemt posisjon i diskusjonen omkring strategier, ikke bare i synet på at taksonomier må være generelle og psyko-lingvistisk plausible, men også i oppfatningen av strategiers plass i første- og andrespråket, og i synet på om det er ønskelig å undervise innlærere i strategibruk. Posisjonen blir mer begripelig om en ser på hovedtrekk ved gruppens egne undersøkelser. Poulisse (1990) er det største arbeidet fra gruppen, og

⁵⁷ Til det engelske ordet junk: 'rot; skrot'.

⁵⁸ Kroppsspråk: omfatter mimikk, gester, kroppsholdning og kroppsbevegelser.

typisk for metode og teoretisk tilnærming. Hun undersøkte leksikalske strategier hos innlærere der etablering av referanse stod sentralt (lytterne skulle prøve å identifisere bestemte referenter på grunnlag av innlærernes utsagn). Informantene var 45 engelskinnlærere med nederlandsk som morsmål, fordelt på tre ferdighetsnivåer. Innlærerne skulle utføre fire oppgaver på engelsk: 1) beskrivelse av bilder som viste hverdagsgjensstander, men med gjenstander som var såpass uvanlige at innlærerne sannsynligvis ikke kjente de engelske termene for dem, 2) beskrivelse av abstrakte figurer, 3) et muntlig intervju og 4) en gjenfortellingsoppgave med støtte i bilder. I oppgave 4 lyttet informantene til fortellingen på nederlandsk og gjenfortalte den på engelsk. Oppgave 2 ble også utført på nederlandsk. Oppgave 3 og 4 ble tatt opp på video og spilt for informantene slik at de kunne kommentere hvordan de hadde tenkt, og hva de hadde prøvd å uttrykke under oppgavene. Informantenes ytringer under oppgave 1 og 2 var relativt lett å identifisere som kognitive eller koderelaterte strategier, mens fortolkningen av den språklige atferden i oppgave 3 og 4 i høy grad måtte støtte seg på innlærernes egne retrospektive kommentarer. Poulisses hovedfunn var følgende:

- De minst viderekomne innlærerne brukte strategier oftest. Poulisse fortolker dette som en funksjon av et lite og et lite befestet S2-vokabular.
- I noen grad var det forskjell på strategitypene hos de viderekomne i forhold til de ikke-viderekomne. Det var en tendens til at de viderekomne benyttet holistiske strategier oftere, f.eks. ved bruk av overordnede ord.
- Det var få forskjeller i måten de forskjellige strategiene ble realisert på, i forhold til ferdighetsnivå.
- Strategibruken ble sterkt påvirket av oppgavetypen. Analytiske strategier ble oftest brukt i oppgave 1 og 2. Alle innlærerne tydde også oftere til holistiske eller overføringsstrategier i oppgave 3 og 4.
- Når en sammenliknet informantens strategibruk på førstespråket (oppgave 2) og andrespråket, fant en få skilnader.

Det siste punktet har fått Kellerman (1991) til å understreke "the non-uniqueness of compensatory strategies". Han kritiserer tendensen til å vurdere bruken av kompensatoriske strategier ved andrespråksbruk som en slags "førstehjelpsutstyr" som bare kommer til anvendelse ved den typen tunge kommunikasjonsvansker en står overfor når en bruker et språk en bare behersker i noen grad. Tvert om bør en vurdere bruksstrategiene på andrespråket som "a highly visible subset of a range of behaviours representative of referential communication in general" (1991:153). Kellerman trekker fram en rekke situasjoner der språkbrukere griper til de samme typene strategier på morsmålet. Det gjelder samtalsituasjoner som er ulikevektige, dvs. samtaler der omstendigheten gjør at en av partene vet mye, mens den andre vet lite. Alle slags samtaler mellom noviser og eksperter kan utløse strategibruk; Kellerman nevner dyadene omsorgsperson-barn, lege-pasient, lærer-elev og

lokalbefolkning-turist. Kellerman et al. (1990:175) gir et illustrerende eksempel på likhetene i konseptuelle strategier på første- og andrespråket. En og samme informant produserte følgende ytringer i forsøk på å beskrive en abstrakt figur på førstespråket (nederlandsk) og andrespråket (engelsk):

- (S1): De vorm van een hoefijzer ('med form som en hestesko').
 (S2): Erm, this is the figure that erm I do not know how they call it in English ... but it is the same figure. It has the same form as ... the things that horses wear under their feet, the iron things.

Her ser en hvordan språkbrukeren anvender den samme kombinasjonen av holistisk og analytisk strategi for å etablere en referanse på begge språk. På bakgrunn av slike eksempler blir det forståelig at Nijmegen-forskerne i det store og hele argumenterer for at det ikke bør undervises i strategisk kompetanse, fordi språkbrukere ikke gjør noe annet på andrespråket enn de kjenner fra sin strategiske kompetanse på morsmålet. Et kjent Kellerman-sitat sier det meste om holdningene til undervisningsspørsmålet:

Det fins ikke noen berettigelse for å gi klasseromsundervisning i kompensasjonsstrategier. Under ellers like forhold gjelder det at hvis innlærere ser ut til å være dårligere strategibrukere i sitt S2 (enn i sitt S1), så kommer det av at de ikke har de språklige virkemidlene som skal til for å bruke disse strategiene skikkelig. Svaret synes opplagt: La innlærerne få mer undervisning, og overlatt strategiene til seg selv. (1991:158)

Vi får legge til at Kellerman har voksne andrespråksinnlærere i tankene. En rekke innvendinger har blitt reist mot disse synsmåtene, ikke bare mot standpunktet til undervisning i strategier, men også mot det generelle teoretiske utsynet til Nijmegen-gruppen. Vender vi tilbake til hestesko-eksempelet, vil kritikere nettopp fokusere på de språklige forskjellene mellom strategianvendelsen på de to språkene. Mens Kellerman et al. ville hevde at det er tale om fundamentalt sett den samme mentale operasjonen i begge tilfeller (noe de har rett i), ville det mer ubehjelpelig uttrykte andrespråksforsøket ha andre effekter på en lytter. Andrespråksinnlæreren bruker flere ord (et gjennomgående fenomen i S2-pragmatikken), dette antyder størrelsen på problemet for en lytter ("Dette er vanskelig for ham!"). Innlæreren toner også ned sin egen kompetanse (*I do not know.*) (dette må reknes som uttrykk for en egen strategi), det kan virke som en appell om støtte på lytteren. Innlæreren får til å referere på andrespråket ved hjelp av en omskrivning med høyfrekvente ord som er så generelle (f.eks. *the iron things*) at det blir åpenbart for lytteren at her bør en tre støttende til og ytre termen for den intenderte referenten. Å bruke så generelle ord signaliserer språklig uformuenhet. Sannsynligvis vil innlærerens strategiske atferd utløse en reaksjon hos lytteren: *Oh, you mean horseshoes* (Yule og Tarone 1997). Det interessante å sammenlikne blir da ikke strategianvendelsen hos én og samme taler på første- og andrespråket, men å jamføre

de språklige formene som blir brukt av innlærere med formene til morsmålsbrukerne, f.eks. på engelsk. Det kan hjelpe en til å forstå hvorvidt en innlærers strategibruk er effektiv – om vedkommende klarer å kommunisere sine intensjoner, og det kan kaste lys over i hvilken grad innlærere oppnår å utløse verbale responser hos samtalepartnerne som kan bidra til språklæring. Dette perspektivet stod sentralt da de første taksonomiene over bruksstrategier ble utformet på 1970- og 80-tallet (jf. Færch og Kasper 1983).

Gagnlige strategier og uheldige strategier? Bruksstrategier og læring

Corder (1978) anså tidlig at enkelte strategier innebar 'riskavoiding' eller 'risk-taking':

Innlæreren vil av og til ha ønske om å overbringe budskap som hans språklige ressurser ikke tillater ham å uttrykke på en vellykket måte. Når innlæreren under kommunikativ samhandling befinner seg i en slik situasjon, har han to muligheter. Enten kan han tilpasse budskapet til de ressursene han har, det vil si nedjustere sitt mål til sine midler. Slike strategiske prosedyrer kan vi kalle budskaps-tilpasning, eller risikounnvikelse. Eller så kan han prøve å øke sine ressurser på en eller annen måte for å realisere sine kommunikative intensjoner. Disse kan vi kalle ressursekspansjonsstrategier. Slike strategier er klart suksessorienterte, men også risikofylte. (1978, sitert etter 1981:104-105)

Corders todeling av strategiene ble ført videre av Færch og Kasper (1983) som reknet med to hovedtyper av strategisk bruksatferd: unngåingsatferd og oppnåingsatferd. Ved unngåing prøver innlærere å styre unna kommunikative intensjoner som de aner de vil ha problemer med å få formidlet. En er i slike tilfeller beredt til enten 1) å oppgi å kommunisere noe i det helet tatt, eller 2) å få formidlet bare deler av det en hadde på hjertet, eller 3) i det minste å redusere omfanget av det en hadde tenkt å si. Strategier som følger en slik linje, kaller Færch og Kasper **reduksjonsstrategier**, fordi de har som effekt at de reduserer omfanget av det som blir kommunisert. Med omfang menes både innhold og form. En formmessig reduksjon framkommer om språkbrukeren bevisst prøver å styre unna feil, eller satser på språklige ferdighetsområder som er godt automatisert (for å prestere med flyt og god kontroll), brukeren velger med andre ord å kommunisere ved hjelp av et redusert system. Typiske eksempler på innholdsreduksjoner er unngåing av bestemte temaer, at en gir opp å nå fram med et budskap og forlater det, at en nøyer seg med å få formidlet bare deler av det en hadde intendert. Den motsatte strategiske atferden består i holde fast ved det kommunikative målet og prøve å nå det på en eller annen måte. Strategier langs en slik linje kalles **oppnåingsstrategier**. Eksempler kan være bruk av andre språk (førstespråket, et fremmedspråk), mellomspråksbaserte strategier som parafrase, omskrivninger, eksemplifiseringer, ordmynting eller samarbeidsbaserte strategier som appeller om hjelp.

Også strategier som går direkte på utføringsproblemer, regnes til denne gruppen, dvs. strategier som gir språkbrukeren mer tid til å finne fram til alternative formuleringer, som fylling av pauser, gjentakinger osv., ofte kalt gjenfinningsstrategier.

Bakkejord (1989) benyttet en modifisert utgave av Færch og Kaspers taksonomi i en studie av 17 norskinnlæreres strategibruk. Informantene var voksne (16-46 år) innvandrere fra asiatiske land, sju med kinesiskspråklig bakgrunn og 10 med hindi/urdu/punjabi/bengali-bakgrunn. Informantene deltok i norsk-kurs og hadde ved opptakene fra 120-180 timers formell norsk-undervisning bak seg. Botid i Norge varierte fra tre måneder til ni år. To av kursdeltakerne ble intervjuet to ganger (med ca. to måneders mellomrom), slik at en viss mulighet for å vurdere endringer over tid forelå. Bakkejord fant at oppnåingsstrategier var nesten enerådende i materialet. Dette hang delvis sammen med undersøkelsesmetodikken, der en bare baserte seg på båndinnspilt strukturert intervju – uten muligheter for retrospektive kommentarer fra informantene på deres eget morsmål. Av oppnåingsstrategiene ble gjenfinningsstrategier oftest brukt, med "fylt pause" som hyppigste teknikk. Mellomspråksbaserte strategier støttet kursdeltakerne seg lite på, med unntak fra strategien "restrukturering", eksemplifisert slik av Bakkejord (1989:96):

IT: *går du ut?*

III: *og – og på gå ut – kjøpe – gå på butikken kjøpe mat og kjøpe klæ.*

Denne innlæreren oppdager et stykke ut i replikken at hun er i ferd med ordne konstituentene i feil rekkefølge og begynner derfor på nytt med en ny orden. Bakkejord vurderer det slik at mellomspråksbaserte strategier (som parafrase og generalisering (tilnærming)) gjennomgående var for vanskelige å bruke på det ferdighetsnivået disse innlærerne befant seg på. Samarbeidsstrategier forekom derimot ganske ofte, særlig teknikken reseptiv appell. Når det gjaldt utnyttning av andre språklige ressurser enn de norskspråklige, oppførte de to gruppene seg nokså ulikt. Selv om det var flere informanter i begge gruppene som oppgav engelskkunnskaper, var det de kinesiskspråklige deltakerne som langt oftest støttet seg på slike ferdigheter i samtalene, særlig var lån utbredt. Bakkejord oppsummerer slik:

Kartlegginga av strategibruk har også vist at muligheten for å bruke visse strategityper kan være avhengig av bevisstheten om at samtalepartneren kjenner ens morsmål (ev. har samme morsmål som en sjøl har) (S1-baserte). Andre strategityper kan bare brukes hvis de to samtalepartnerne har et fremmedspråk felles som begge to har et visst kjennskap til og er vant til å bruke (F1-baserte). Atter andre kan først tas i bruk når det aktuelle mellomspråket er utviklet til et visst nivå (de MS-baserte strategitypene generalisering og parafrase). Endelig fins det strategityper som kan brukes uavhengig av felles språkkunnskaper og nivå (den MS-baserte strategitypen restrukturering samt samarbeidsstrategier og gjenfinningsstrategier). (1989:135)

Ved å sammenlikne strategibruken til to av informantene på to ulike tidspunkt kunne Bakkejord også peke på enkelte diakrone endringer. Den ene informanten endret strategiene sine noe. Mens reseptive appeller og innrømmelser av egen inkompetanse ble brukt ofte under første samtale, var disse teknikkene omtrent borte ved andre samtale. Gjenfinningsstrategiene tydde informanten til like ofte som før, men de hadde skiftet karakter, i samtale to holder informanten oftere på ordet ved å gjenta seg selv mens han planlegger/leiter etter det han vil si i fortsettelsen. Tidligere var teknikken "utfylt pause" mer frekvent. Bakkejord fant alt i alt færre eksplisitt markerte strategier ved det andre undersøkelsestidspunktet, og tolket det slik at informanten kunne operere med strategier i det skjulte fordi han befant seg på et høyere språklig nivå. Bakkejord setter endringene i strategisk atferd i sammenheng med generelle endringer ved samtaleferdighetene til språkbrukeren. Med et høyere språklig nivå unngår informanten at samtalen går helt i stå pga. manglende gjensidig forståelse. Han kan framstå som mer kompetent og selvstendig, og dette virker inn på intervjueren, som kan trekke seg litt tilbake. Den mer likevektige samtalen som oppstår, gjør det mulig for innlæreren å legge inn en større innsats på innholdssiden, og i noen grad bestemme forløpet i samtalen. Da blir utfallet av samtalen heller ikke så avhengig av temavalget til enhver tid (Bakkejord 1989:177). Den andre informanten endret strategibruk og strategimønstre lite, men også hos denne informanten kunne det påvises en (svak) tendens til å bruke gjenfinningsstrategier oftere, men samarbeidsstrategier sjeldnere. Igjen knytter Bakkejord dette til informantens generelle forståelsesproblemer (språklig nivå var lite endret) og den type samtale som det språklige nivået muliggjør. Intervjueren måtte spille en svært aktiv rolle ved begge samtaletidspunktene, samtalene brøt nesten sammen ved flere anledninger, og informanten var svært avhengig av bestemte temavalg/-ordvalg/strukturvalg som partneren gjorde for å kunne henge med i samtalen. Bakkejords studie viser godt hvordan strategivalg og strategiatferd er knyttet til språklig nivå og den generelle evnen til å kunne fungere i samtaler. Strategier bør ikke ses i isolasjon fra en samtalepartner og en dialogstruktur.

Færch og Kasper knytter valg av strategitype nokså direkte til læringsforhold. De skiller ut tre aspekter ved læringsprosessen: Andrespråklæring kan forstås som en prosess der en innlærer gradvis utvikler sitt mellomspråksystem ved 1) å etablere hypotetiske regler (hypotesedannelse), 2) å teste ut hypotesene, og 3) å øke tilgjengeligheten til mellomspråksreglene ved å bruke den i kommunikasjon (eller i formelle øvelser). Hvordan forholder så bruksstrategiene seg til læringsprosessen?

En grunnleggende forutsetning for at kommunikasjonsstrategier skal ha en potensiell læringseffekt er at de preges av oppnåelsesatferd snarere enn unnvikelsesatferd. Hvis innlæreren unnviker det å lage en plan og i stedet endrer sitt kommunikasjonsmål slik at det kan nås med de ressursene de allerede har i sitt mellomspråk, vil det ikke finne sted noen hypotesedannelse, og deres mellomspråk for-

blir upåvirket (selv om automatisering av systemet vil bedres på grunn av øvingseffekten). På tilsvarende måte er det slik at hvis en innlærer unnviker å bruke et bestemt mellomspråkstrekk fordi han er usikker på om det er korrekt (formell reduksjon), fører dette ikke til automatisering av det angjeldende trekk ... De kompensatoriske kommunikasjonsstrategier som innlæreren utvider sine ressurser ved å bruke uten å oppgi sitt mellomspråk helt og holdent (som ved kodeskifte og bruk av ikke-språklige strategier), kan føre til *hypotesedannelse* som første skritt i S2-læringsprosessen ... *receptive* kommunikasjonsstrategier kan også resultere i hypotesedannelse ... Når det gjelder automatisering, så har framhentingstrategier (retrieval strategies) en læringseffekt. Vellykkete forsøk på framhenting av et mellomspråkstrekk kan gjøre det lettere å bruke dette trekket ved senere anledninger. (1983:54)

Denne gjennomgangen viser at forfatterne i det store og hele knytter oppnåingsstrategier til potensiell læring, og at reduksjonsstrategier bare har indirekte effekt på læring, idet de gir øvelse og kan bidra til automatisering. Det siste kan også sies om oppnåingstrategiene parafrase og restrukturering (Færch og Kasper 1983:55). Ikke uventet stiller Færch og Kasper seg positive til undervisning i strategier: "... there could be considerable gains in teaching learners how to compensate for insufficient linguistic resources by using the totality of their communicative resources creatively and appropriately." (1983:56).

To ulike syn på bruksstrategier

I en oppsummerende "state of the art-artikkel" går Yule og Tarone (1997) gjennom ulikheter i teoretisk tilnærming og undersøkelsesmetodikk i det de kaller to motstridende grunnposisjoner i oppfatningen av strategier. De kaller fløyene for *profligate* ('ødsel') og *conservative* ('påholden') i sin omgang med strategikategoriene. Oppnavnene refererer til det faktum at "de ødsle" har foreslått stadig mer finmasket kategorisering med et økende antall strategier, mens "de påholdne" har gått inn for å sanere mest mulig slik at en kun opererer med størrelser som er psykologisk plausible og generelle. Færch og Kaspers taksonomi fra 1983 er representativ for "de ødsle", mens Nijmegen-gruppens oversyn kan kalles "påholdent". Yule og Tarone peker på en rekke ulikheter mellom de to grunnposisjonene.

Til grunn for de to settene med deskriptive termer ligger to fundamentalt forskjellige analytiske perspektiver. De ødsle har fokusert på beskrivelser av språklige produkter og prøvd å karakterisere de språklige formene som bidrar til å etablere referanse. Så har en gjort implisitte slutninger om hvilke psykologiske prosesser som har frambrakt formene. De påholdne har konsentert seg om å beskrive de psykologiske prosessene som strategiene baserer seg på, og har så trukket slutninger om indre likheter mellom språklig ulike former. Fokuset til de ødsle har vært på det eksterne og det interaksjonelle, mens de påholdnes fokus har vært på det interne og det kognitive.

Fløyene har også skilt lag i metodologiske spørsmål, selv om begge har prøvd å elisitere S2-referanse under kontrollerte vilkår. De ødsle har gjennomgående anvendt innfødte brukere av målspråket som målestokk for innlærernes strategier, mens de påholdne har undersøkt strategibruken hos de tospråklige – på førstespråket og på andrespråket. (Innlærerne har med andre ord utgjort sin egen kontrollgruppe.) Valgene av ulike kontrollgrupper kan forklares med ulikheter i perspektiv: De ødsle har vært interessert i å beskrive ulikheter i språklig form i forsøk på å referere på ett språk, mens de påholdnes fokus på det kognitive området har gjort det naturlig å se hvordan de samme informanter klarer å referere på to språk. En annen interessant skilnad har vært de ødsles fokusering på samtalepartnerens rolle. Mens de påholdne har konsentrert seg om interne kognitive prosesser og gitt lite rom for effekten av eventuelle samtalepartnere, har de ødsle utforsket hvordan lytteren påvirker valg av språklige midler for å oppnå referanse. En lytter som skal utføre et spesielt oppdrag på grunnlag av innlærerens referanseforsøk, påvirker både strategitypen som avsender velger, og språket som blir brukt. For det første må talere alltid vurdere og gjøre seg opp en mening om mottakerens kunnskaper, status og informasjonsbehov når strategier skal velges. For det andre gjør jo mottakerens tilstedeværelse det mulig å utnytte ulike former for samspill mellom partene (som appeller om hjelp, bruk av kroppsspråk osv.) – repertoaret av strategier blir straks utvidet. En tredje forskjell mellom metodepraksisene til fløyene finner en i valg av informantpopulasjoner. De påholdne har stort sett studert andrespråksinnlæring av nær beslektete språk, i de fleste tilfellene nederlenderes engelsklæring. Slike konstellasjoner mellom språkene, der den sosiokulturelle og språklige avstanden er svært liten (om ikke minimal), fremmer trolig bestemte strategivalg, som f.eks. "overføringer" av typen "lån", "ordrett oversettelse" osv. Chen (1990) fant til sammenlikning absolutt ingen koderelaterte strategier (eller førstespråksbaserte) hos kinesiskspråklige informanter i samtale på engelsk med partnere med engelsk som morsmål. De ødsle har benyttet informanter med en rad ulike førstespråk. Til vanlig har en så undersøkt språklige utvekslinger i dyader der partene ikke har delt hverandres språkkunnskaper ut over det undersøkte språket. Slike undersøkelsesopplegg reduserer omfanget av S1-baserte strategier og fremmedspråksbaserte strategier drastisk (jf. Bakkejord 1989).

MULIGE SAMBAND MELLOM BRUKSSTRATEGIER OG LÆRING

Vi startet dette kapitlet bl.a. med å omtale bruksstrategier som tiltak primært rettet mot akutte kommunikasjonsbehov – som kortsiktige løsninger på problemsituasjoner heller enn langsiktige. Likevel kan det knyttes indirekte læringseffekter til strategibruken. Følgende områder nevnes i et oversyn ved Kasper (1997:5-7):

- Ordmyntinger, overføringer fra førstespråket og generaliseringer ("innlærerinterne strategier") kan inkorporeres fast i mellomspråket, særlig hvis de har resultert i positiv feedback. Interne strategier har alltid et potensiale for å utløse reaksjoner hos samtalepartnerne, særlig om de har et klart ytre korrelat (nølinger osv.), såkalte strategimarkører.
- Samarbeidsstrategier (appeller om hjelp etc.) gir læringsanledninger fordi de ofte medfører at ønskete ord dukker opp i samtalen. Appeller kan øg klargjøre produktive og reseptive problemer, slik at innlæreren får et mer presist inntrykk av problemet.
- Samarbeidsstrategier (bekreftelsesspørsmål, forståelsessjekk, oppklarings-spørsmål) kan medføre en reduksjon i "uforståeligheter" i innputt til språk-innlæreren. På denne måten kan innlærere få innputt som er mer tilpasset deres aktuelle kompetansenivå, og som dermed er prosesserbart i høyere grad.
- All strategibruk har et læringspotensiale i den grad den setter språkbrukeren i stand til å holde samtaler gående. Dette gjelder også såkalte "reduksjonsstrategier" (ulike former for skjuling av problemer, å gi opp å få sagt det en ønsker i øyeblikket osv.). Selv om de kan redusere omfanget av det kommuniserte på et gitt tidspunkt i samtalen, kan de være gagnlige i å opprettholde samtalen.
- Ved strategibruken presser innlæreren seg til å produsere "over evne"- hun tøyser sin kapasitet. Det kan berede grunnen for framsteg.
- Bruksstrategier har et automatiseringsaspekt. En skal ta hurtige avgjørelser om hvilke strategier som skal velges, og i hvilken rekkefølge. Innlærere som bruker strategier effektivt, har god prosesseringskontroll. En slik kontroll kan bare utvikles ved bruk.

Kasper avslutter sin oversikt over læringseffekten ved kommunikasjonsstrategier slik:

Til tross for at deres primære funksjon har med S2-kommunikasjon snarere enn med S2-læring å gjøre, er det en nær sammenheng mellom kommunikasjonsstrategier og S2-tilegnelse i ASL-teorier som legger vekt på de rollene som innputt, utputt, tilbakemelding og kognitiv prosessering spiller. Enten vi konseptualiserer kommunikasjonsstrategier som samarbeidstiltak eller som rent kognitive prosesser, så er et økt behov for å etablere referanse både noe som kjennetegner andrespråksinnlærere og noe som bidrar til å drive mellomspråket deres framover. (1997:6-7)

I neste kapittel vender vi oss nettopp til de "kooperative" aspektene ved språkbruk – språklig samhandling. Vi avslutter imidlertid dette kapitlet med et samlet oversyn over kommunikasjonsstrategier.

<p>1. DIREKTE STRATEGIER</p> <p>a) Strategier som er relatert til egen ressurs-mangel</p> <ul style="list-style-type: none">* Budskapsforkastelse* Reduksjon av planlagt budskap* Erstatning av budskapet med et annet* Omskrivning* Tilnærming* Bruk av "ordvikarer" ("all-purpose words")* Ordmynting* Restrukturering* Ordrett oversettelse* "Foreignizing"* Kode-bytte* Bruk av lyd-like ord* Mumling* Utelating* Gjenfinning* Gester og mimikk ("Mime") <p>b) Strategier som er relatert til problemer ved egne ytringer</p> <ul style="list-style-type: none">* Omformulering* Selv-rettelsete <p>c) Strategier som er relatert til problemer ved den andres ytringer</p> <ul style="list-style-type: none">* Rettelse av den andre <p>2. INTERAKSJONELLE STRATEGIER</p> <p>a) Strategier som er relatert til egen ressursmangel</p> <ul style="list-style-type: none">* Appeller om hjelp <p>b) Strategier som er relatert til problemer ved egen forståelse/egne ytringer</p> <ul style="list-style-type: none">* Forståelsessjekk* Sjekk av korrektheten/nøyaktigheten til egne ytringer <p>c) Strategier som er relatert til problemer ved den andres ytringer</p> <ul style="list-style-type: none">* Å be om repetisjon* Å be om oppklaring* Å be om bekreftelse* Gjetting* Å uttrykke at en ikke forstår* Fortolkende oppsummering* Svar <p>3. INDIREKTE STRATEGIER</p> <p>a) Strategier som er relatert til prossessering under tidspress</p> <ul style="list-style-type: none">* Bruk av fyllord eller fyll-lyder* Repetisjoner <p>b) Strategier som er relatert til problemer ved egne ytringer</p> <ul style="list-style-type: none">* Å kommentere egne strategier eksplisitt <p>c) Strategier som er relatert til problemer ved den andres ytringer</p> <ul style="list-style-type: none">* Å late som om en forstår
--

Tabell 6.3: Dörnyei og Scotts taksonomi over kommunikasjonsstrategier (1995).

Dörnyei og Scotts oversikt over kommunikasjonsstrategier

I en oversikt fra 1995 deler Dörnyei og Scott kommunikasjonsstrategiene i tre hovedgrupper (se foregående side): **direkte** (utført av innlæreren alene), **interaksjonelle** (utført i samarbeid med samtalepartner/ne) og **indirekte** (utført av innlæreren alene, men frambringer ikke det språklige materialet som kan formidle intensjoner). Indirekte strategier holder kommunikasjonskanalen åpen og hindrer sammenbrudd. De kan innebære bruk av fyllord, eller at en later som en forstår inntil videre.

KAPITTEL 7

SPRÅKLIG SAMHANDLING

I kapitlene 4 og 5 har vi introdusert henholdsvis et lingvistisk og et psykolingvistisk utgangspunkt for språkbruk og -læring som vi mener kan være grunnleggende for forståelsen av andrespråkstilegnelse. I dette kapitlet skal vi se på forhold ved språklig samhandling som kan spille en rolle ved språklæring. Her beveger vi oss i grenselandet mellom psykolingvistikk, sosiolingvistikk og pragmatikk. Til forskjell fra et prosesseringsperspektiv på språkbruk, altså et perspektiv som fokuserer på den autonome språkbruker, "inside-the-head"-perspektivet (Snow 1994), skal vi nå se på språkbrukeren i et sosialt perspektiv - som en deltaker i interaksjon med andre.

Hvordan kan deltaking i samtaler endre den innputten innlærere erfarer og gjøre den mer tilgjengelig og brukbar for læring? Hvordan kan innlærerens egen atferd i samtaler påvirke læringsarbeidet? Er det generelt sett slik at innlærere får oppleve bestemte typer innputt? Hvilke typer evidens framkommer i samtaler? Til forskjell fra et "rent" kognitivt synspunkt som tar innputt som en gitt størrelse som autonome og interne læringsmekanismer opererer på, skal vi se på samtalepartnernes og innlærerens ytringer som et samarbeid for å konstruere felles forståelse.

I et læringsperspektiv ser mange teoretikere språklig interaksjon som en avgjørende faktor, og det er neppe noen teoretiske retninger som helt ser bort fra at den har en betydning i språklæringsprosessen. Ikke minst kommer antakelsen om interaksjonens viktige rolle i læringsprosessen til syne i kommunikative undervisningsmetoder.

HISTORIKK

Studier av språket som blir rettet mot individer som lærer språk, har pågått helt siden 1950- og 60-åra, men først og fremst i tilknytning til barnespråkforskning. "Baby Talk" eller "Child Directed Speech" (CDS), ble til å begynne med betraktet som et interessant sosiolingvistisk fenomen, men generelt gjaldt også den oppfatningen at slikt språk hjelper barna med å lære å

snakke. Først fra midten av 1970-tallet ble empiriske studier av innputt sentrale i forskning omkring førstespråkstilegnelse. Flere studier har vist at voksne tilpasser språket sitt når de snakker med barn, og at den innputten barnet får, både er klarere og enklere enn den som blir brukt i samtaler mellom voksne.

Barnespråkforskningen har også inspirert til forskning i andrespråks-sammenheng. I et **sosiolingvistisk perspektiv** relaterte Charles Ferguson fenomenet "Foreigner Talk" (FT) til tidligere studier av mødrenes tale til barn allerede i 1971 (Snow 1994:5). FT har også blitt studert med fokus rettet mot å finne felles trekk ved **enkle koder** generelt, altså barnespråk, pidginspråk, mellomspråk på et tidlig utviklingstrinn (f.eks. Bickerton 1979, Corder 1977 og Meisel 1977). Men det var Evelyn Hatchs banebrytende artikler fra 1978 om språklæring og interaksjon som rettet fokus mot selve **interaksjonen** (Pica 1994). Hun oppmuntret til å fokusere på hvordan læring av målspråks-strukturer utvikler seg i interaksjon.

I andrespråkforskningen har det vært rettet mye oppmerksomhet mot å identifisere forskjellene mellom samtaler mellom innfødte talere av samme språk og mellom innfødte og språkkinnlærere av vedkommende språk. Disse studiene har hatt som mål å kunne si noe om egenskaper ved tilpasset/modifisert tale til ikke-innfødte språkbrukere, og om slik tilpasning er nødvendig eller i det minste gunstig for forståelse og tilegnelse av andrespråket. Hvordan innputt og interaksjon kan karakteriseres når en ikke-innfødt er involvert, kan beskrives på rent empirisk grunnlag, men hvordan den språklige sam-handlingen hjelper på språkkinnlæringen, er på ingen måte innlysende.

VIKTIGE TREKK VED SAMTALER

Samtalen er den primære læringsformen i alle kulturer. Ved å studere samtaler nøyere kan vi nærme oss en forståelse av hvordan språklæring skjer. Språklig sett er en samtale en muntlig tekst som skapes fortløpende av to (eller flere) personer (Svennevig 1995). Den har to prominente kjennetegn. Samtalen er dynamisk, den skapes her og nå av personer som veksler mellom å bidra, som veksler mellom talerrollen og lytterrollen. For det andre er samtalen et samarbeidsprodukt, der personer for et lite tidsrom bygger en delt sosial verden.

Sosiale relasjoner

Når vi møter hverandre i samtale, står vi fram som sosiale personer. Vi aktiviserer og gjenspeiler sosiale roller som vi har i utgangspunktet (som lærere, elever, foreldre og barn, naboer, arbeidskamerater osv.), men samtidig representerer hver ny samtale nye muligheter for å forandre våre forhold til hverandre og skape noe nytt. Bak alle våre ytringer i samtaler ligger en oppfatning av hvem vi er, og hvem den andre er. Det ligger også til grunn for hvordan vi oppfatter samtalesituasjonen – hvordan vi definerer den. Hva slags anledning representerer samtalen? Hvorfor samtaler vi? Hva skal vi utføre?

Relasjoner mellom samtalepartnere kan beskrives i forhold til flere dimensjoner. Én relasjon er asymmetrisk: partenes muligheter for å påtvinge hverandre bestemte planer eller synsmåter. Relasjonen kalles gjerne maktrelasjonen. En annen relasjon er symmetrisk. Den gjelder for begge, og dreier seg om forpliktelser og gjensidige rettigheter. Relasjonen omtales som solidaritetsrelasjonen. Når vi så samtaler, aktiviserer vi og bearbeider relasjonene. De handlingene vi utfører med ytringene våre, uttrykker våre oppfatninger av hverandre og situasjonen.

I samtalen kan vi forholde oss relativt til den andres språk på to måter. Vi kan nærme oss den annens måte å kommunisere på – vi kan **konvergere**, eller vi kan reagere motsatt – **divergere**. Til vanlig har vi en tendens til å bli mer like hverandre i måten å snakke på – vi konvergerer. Slik konvergens er blitt observert på en rekke områder (taletempo, tonehøyde, pausemønster etc.), og samtalepartnere ser gjennomgående ut til å oppfatte den andres tilpasninger som uttrykk for velvilje, dvs. som tegn på at den andre verdsetter interaksjonen og kan tenke seg å fortsette den. Motsatt er det med divergens. Vi kan vise vår uvilje mot den andre og mot å samtale ved å la være å tilpasse oss den andre språklig sett.

Overordnet ansvar for samtalen

Når voksne samtaler med små barn, f.eks. en toåring, må de ikke sjelden drive med rein utspørring for å få en samtale i stand. Den voksne velger kanskje et tema som hun gjetter barnet har lyst til å si noe om, og kan komme med morsomheter for å øke barnets lyst til å delta i samtalen. Slike tilfeller viser hvordan noen i en samtale må ta ansvar for helheten i den verbale utvekslingen. Det bør velges et tema som har interesse for begge parter, og begge parter må få komme til orde og bidra. Samtidig skal det tas tilbørlig hensyn til begge parters selvbilde og handlefrihet. Den sosiale relasjonen mellom partene og situasjonsoppfattelsen påvirker det overordnede ansvaret for samtalen. Store ulikheter i maktposisjon eller store ulikheter i språklig kompetanse kan gi asymmetriske samtaler – samtaler der én part dominerer den verbale utvekslingen sterkt.

Turtaking og interaktiv dynamikk

Dersom en observerer den fortløpende skapingen av en verbal tekst som samtalen er, slår det en hvor fort replikkvekslinger skjer. I uformell samtale følger replikker hverandre med bare noen tidels sekunders mellomrom (Svennevig 1995). Det betyr at den ene part avkoder den andres ytring samtidig som partens neste ytring planlegges. Selve vekslingen ser heller ikke ut til å by på store problemer. Partene vet når den andre er ferdig, og når det forventes at en skal overta ordet.

Talerommet deles av deltakerne. Det tidsrommet da en person har ordet, kalles en **tur**. Det som blir ytret i løpet av turen, utgjør personens **replikk**. I dagligdags samtale holder partene orden på turskiftene selv og signaliserer til

hverandre når det er aktuelt med et turskifte. Vanlige indikatorer på at en tur går mot slutten, er nedsatt taletempo, fallende tonehøyde og avtakende lydstyrke. Personen som har tur, blir ofte mindre aktiv med kroppsspråket (gestikulerer mindre), men øker blikkontakten med partneren. Verbalspråklige signaler på turskifte er forskjellige slags påheng, som *sant, eller hva, da, altså*. (Svennevig 1995).

Replikker peker både framover og bakover i samtalen. Hver replikk er samtidig en reaksjon på foregående replikk og et nytt bidrag til å drive samtalen framover. Replikken din viser hvordan du har oppfattet siste replikk. Reagerer du på et spørsmål ved å svare, har du anerkjent foregående replikk som et spørsmål. Svennevig (1995:65) sier det slik: "Alle replikker innebærer på denne måten både reaksjon og progresjon; de er både kontekstbestemte og kontekstbestemmende." Partene i samtalen oppdaterer dermed hverandre suksessivt og viser fram hvordan de oppfatter hverandres bidrag. På det viset kan de skape en praktisk forståelse for det som er oppe i samtalen, en forståelse som er tilstrekkelig for de formål samtalen har. Det er vanlig å si at en i samtaler **forhandler** fram en felles mening. Det skjer ikke alltid uten problemer. Hvis en opplever at det den andre sier, må bero på at vedkommende har misforstått hva en har sagt, eller dersom en ikke forstår hva den andre sier, eller ikke har fått det med seg, må en foreta seg noe for å gjenopprette forståelsen. Da **reparerer** partene samtalen ved å vekse replikker som presiserer, gjentar, omformulerer, oppklarer problempunktene.

I samtaler kan ytringene forholde seg til framdriften i samtalen på forskjellige måter. Ytringer som introduserer nye emner i samtalen, ytringer som viderefører et allerede etablert emne, eller ytringer som krever et svar fra motparten, kalles **initiativer**. **Responser** er ytringer som ikke tilfører samtalen nye momenter, men som viser tilbake til samtalepartnerens foregående ytringer ved at de er svar på spørsmål, aksepteres som svar eller er gjentakelser av hele eller deler av samtalepartnerens replikk. **Brudd** er de ytringene som ikke følger opp samtalepartnerens replikk på en akseptabel måte, og som samtalepartneren ikke aksepterer. **Dialogkjeder** består av replikker som er bundet sammen med hverandre ved hjelp av responser eller initiativ som holder fast ved og viderefører et emne. En kjede innledes med introduksjon av et nytt emne og avsluttes før neste emneskifte (Tenfjord 1991).

Initiativ- og responsmønsteret gir pekepinner om hvem som eventuelt er en dominerende part i en samtale. I samtaler der en part kommuniserer på et språk hun bare behersker i noen grad, blir kommunikasjonen lett ulikevektig. En viktig side ved styrkede språkferdigheter er å kunne fungere mer selvstendig i en samtale. Dregelid (1994) gjennomførte en longitudinell undersøkelse av elev (norskinnlærere)-lærer-dialoger over en periode på ett skoleår. Året var barnets første i norsk skole. Hun fant at utviklingen over tid viste at dialogstrukturene utviklet seg mot færre emneskifter, økende antall elev-initiativ og økende kjedelengde. Etter hvert fantes også færre brudd, og årsakene til forekommende brudd endret seg, fra å skyldes manglende forståelse til å skyldes manglende interesse for det emnet læreren introduserte.

Lærerresponsene endret seg også. I en tidlig fase bestod de mye av repetisjon og omformuleringer av elevyttringer, mot slutten var de ofte svar på direkte spørsmål. En slik beskrivelse kan gi indikasjoner bl.a. på hvor aktiv eleven er i forhold til egen læring. Dregelid antar at dersom eleven gjør sitt ytterste for å holde samtalen i gang ved å ta initiativ, avklare mulige misforståelser, forsikre seg om samtalepartnerens oppmerksomhet osv, kan dette bety at han kommer til å lære språket raskere enn om han overlater hoveddelen av ansvaret til læreren.

Kulturelle ulikheter ved samtaler

Mens grunnleggende samtalekompetanse tilegnes i førskolealder (Bjørlykke 1996), kan en dermed ikke uten videre anta at en ikke har noe å lære når en vil delta i samtaler i en ny kultur. Kulturelle ulikheter i samtaler kan by på overraskelser for noen hver. Av samtaletrekk som ofte blir framhevet ved studier av tverrkulturell kommunikasjon, kan nevnes:

1. Hvem som bør være aktiv, og hvor aktiv en bør være, vurderes ulikt.
2. Tilbakekoblingssignaler (ja, hm, riktig osv.) brukes i varierende omfang.
3. Det fins ulike konvensjoner for samtidig tale. Enkelte kulturer har en svært liberal innstilling til at folk snakker "i munnen" på hverandre.
4. Vanlig lengde på mellomrommet mellom replikker i uformell samtale varierer fra kultur til kultur.
5. Lengre, rutiniserte samtalesekvenser beror i høy grad på kulturelle konvensjoner, f.eks. telefonsamtaler.

I tillegg til disse samtaleaspektene fins det en rekke stereotyper av den dagligdagse samtalen i ulike kulturer. En taler om høykontekstkulturer kontra lavkontekstkulturer, skriftspråkkulturer kontra muntlige kulturer, ulike konversasjonsstiler (vestlig, semittisk, orientalsk osv.)

TREKK VED INNPUTT TIL SPRÅKINNLÆREREN

Det har vært pekt på to hovedmotivasjoner for å se nærmere på den faktiske språkbruken som språkinnlærere blir konfrontert med når de skal prøve å tilegne seg et nytt språk. En kan ikke uten videre gå ut fra at den norske som når innlæreren i form av innputt, har de samme egenskaper som norsk skal ha i henhold til deskriptive grammatikker. En trenger beskrivelser av faktisk forekommende språkbruk som blir rettet til språkinnlæreren for å kunne avgjøre i hvilken grad og hvordan innlærere benytter seg av det forelegget de hører. For det andre har en vært opptatt av mulige skilnader mellom språkbruk rettet til innlærere og språkbruk rettet til fullkompetente individer. Studier av den innputten som blir rettet mot barn eller andrespråksinnlærere, har vist at innputten generelt sett er modifisert – at den er forskjellig fra den innputten en moden og kompetent språkbruker får. Når interaksjon foregår

mellom samtalepartnerne med ulik kompetanse i kommunikasjonsspråket, f.eks. samtaler mellom barn og voksne og mellom innfødte språkbrukere og språkinnlærere av vedkommende språk, tilpasses innputt som blir rettet mot den svakere part.

For å vurdere hvordan språklæring skjer, må en prøve å bringe på det rene hva de språklige og kommunikasjonsmessige forskjellene består i (dvs. beskrive dem), og en må prøve å avdekke hvilken funksjon forskjellene kan tenkes å ha og hvordan de eventuelt bidrar til læring.

Innputts karakteristika ved førstespråklæring

I samfunn av vår type tiltaler foreldre og andre omsorgspersoner små barn på bestemte måter. Særlig i den grunnleggende språklæringsperioden (fram til tre-fireårsalder) legger de voksne om språket sitt, gjør det enklere og klarere, for å kunne kommunisere med barnet. En slik barnerettet kommunikasjon kan ses på som et register – en måte å kommunisere på som inngår i et individs og et språksamfunns repertoar av kommunikative varieteter (Junefelt 1997). Det hentes fram når eldre barn og voksne samtaler med barn. Bruken av registeret innebærer en rekke tilpasninger til barn – tilpasninger basert på en kulturs forestillinger om barns vesen og forestillinger om hvordan man bør kommunisere med barn. For omsorgspersonene representerer den barnerettete kommunikasjon ikke bare en tilpasning til barns språklige nivå og fatteevne, men også en emosjonell tilpasning. Den er en måte å forholde seg på følelsesmessig og en måte å imøtekomme barnets umiddelbare behov på.

Studier har godtgjort at det fins kulturer der de voksne ikke tilpasser språket sitt til barns nivå ved forenklinger. I noen kulturer blir barn svært sjelden direkte tiltalt av de voksne, av ulike grunner. Kjente eksempler i forskningslitteraturen er det afro-amerikanske Trackton-samfunnet, et arbeiderklassemiljø på landsbygda i sørstatene i USA (Heath 1983), Kalulifolket på Papua Ny-Guinea (Schieffelin 1985), Samoa-folket på Ny-Guinea (Ochs 1985), bygdesamfunn i Nigeria (Nwokah 1987), bygdesamfunn i Vest-Kenya (Harkness 1977), mayasamfunn (Quiché) (Pye 1986) og inuit-samfunn i det arktiske Quebec (Crago 1992). Det er et åpent spørsmål om andre omsorgspersoner i slike kulturer står for den språklige tilpasningen, f.eks. eldre søsken eller barneflokkene kollektivt, eller om språklig og interaksjonell tilpasning rett og slett ikke forekommer (Lieven 1994). I sist nevnte tilfelle må det være mulig for det lærende barnet å lære å snakke bare ved å lytte til andre som snakker med hverandre. I samfunn der det rapporteres at barn ikke blir snakket til før de har utviklet et språk, befinner barn seg konstant i et "sosialt rom", i en sele på moras rygg, plassert på kneet til noen eller i andre barns armer. Dette er mønster som er svært ulike dem vi finner i kulturer der CDS har vært undersøkt (vestlige middelklasseomgivelser, særlig engelske og amerikanske). Her er det gjerne mora som bruker tid sammen med barnet aleine (Lieven (1994). Av denne grunn er det neppe grunnlag for å si at CDS er et universelt fenomen.

Ifølge Brown (1977) kan en rekne opp mer enn hundre rent verbale karakteristika som skiller barnerettet tale fra ordinær tale mellom voksne personer, og da er m.a.o. ikke de ikke-verbale medregnet. Som et helhetsinntrykk kan en si at den barnerettete kommunikasjonen er enklere, sammenlignet med den innputt en moden språkbruker får (Larsen-Freeman og Long 1991:115-116). Det totale registeret kjennetegnes bl.a. av **stemmekvalitetsendringer**. Gjennomgående kan grunn-tone-frekvensen være forhøyd, eller i tilfeller senket, tonesvingningene er mer ekstreme enn i ordinær tale, med intonasjonskonturer som framhever ytringsslutten. Også dynamikken i talen er sterkt variert, fra hvisking til utrop. Andre paraspråklige fenomener som nevnes er at pauser kommer ofte (de kan være lange), og at latter og interjeksjoner er frekvente.

Verbalspråket er barnerettet ved et sterkt avgrenset emne- og ordvalg. Til de yngste barna knyttes de verbale utvekslingene til barnets kropp og umiddelbare omgivelser. Taletempoet kan være sterkt nedsatt. Ytringene er gjennomgående kortere, turer i samtaler varer ikke så lenge, og temaer forlattes fortere. Den voksnes syntaks er forenklet, og gjentakelser forekommer ofte. Den voksnes bidrag preges også av bydende og spørrende talehandlinger.

De voksnes **kroppsspråk** endres også. Overdreven mimikk, tett og intensiv øyekontakt, nikking og hoderisting, peking og framvising av objekter, og fysisk kontakt ved berøring, klemming og kyssing nevnes i oversikter (Junefelt 1997:102).

I hvilken grad innputten som det språklærende barnet får, er av dårlig kvalitet, har vært emne for mye diskusjon, men studier har vist at innputten er velformet og i liten grad ugrammatisk (f.eks. Cross 1977).

Innputts karakteristika ved andrespråklæring

Studier av innputt som blir rettet mot andrespråksinnlæreren, har vist tilpasninger av lignende type som ved førstespråklæring. "Foreigner talk", særlig om den er rettet mot voksne, har likevel en del andre karakteristika. Mens barnerettet tale bl.a. inneholder mye spørsmål og imperativer, har vokseninnlærerrettet tale mer av deklarativer. Dette avspeiler trolig ulike formål med den verbale utvekslingen. Små barn vil en veilede og dirigere, mens voksne vil en primært utveksle informasjon med. I forhold til andrespråklærende barn står en sannsynligvis overfor stort sammenfall mellom CDS og FT. Det betyr at den kritiske faktoreren her kan være alder (Ellis 1994). Vi skal dele gjennomgangen av innputts karakteristika i to: innfødtes innlærerrettete tale og medinnlæreres tale.

Innfødtes innlærerrettete tale ("Foreigner Talk")

Tidlige studier (Ferguson 1971) rapporterte at FT var preget av forenklinger som resulterte i ugrammatiske ytringer. Antakelsen var at slike forenklinger letter forståelsen. Slike **ugrammatiske trekk** viser seg på tre forskjellige måter, ifølge Ferguson:

1. Utelatelser av grammatiske funksjonsord og bøyningsmorfologi
f.eks. kopula, artikler, konjunksjoner og subjektpronomen:
**Hanne (er) lege.*
2. Tillegg
f.eks. tilsetning av subjektspronomen foran imperative verb:
**Du kom hit!*
3. Flyttinger
f.eks. postverbal negasjon erstattet av preverbal negasjon:
**Ikke liker øl.*

Vi ser altså at det er en slående likhet mellom trekk i innlærerspråk (se kap. 3) på et tidlig utviklingstrinn og ugrammatisk FT. Selv om den innfødte taler inkorporerer spesifikke trekk fra den ikke-innfødtes mellomspråk i sin tale, er det ikke snakk om en fullstendig tilpasning. Meisel (1983) har vist at selv om både den ikke-innfødte og den innfødte bruker forenklingsprosesser som resulterer både i utelatelser og andre ugrammatiske trekk, baserer mellomspråk seg på andre prosesser og har andre typer "feil" enn den innfødte. Det betyr at en ikke bare står overfor et konvergensfenomen. Overgeneraliseringer av typen *gådde for gikk, tolvte for tolvte*, som fins både i barnespråk og i mellomspråk, finner vi ikke i FT. Mange tilfeller av ugrammatisk FT forekommer i såkalte "talking down-situasjoner" – situasjoner der en maktperson samtaler med underordnede. Clyne (1978) nevner situasjoner der fabrikkens formenn tiltaler fremmedarbeidere. I Heidelberg Forschungsprojekt (1978) fant en at FT til gjestearbeidere i Tyskland gjennomgående hadde ugrammatiske trekk. Men FT av denne typen finner vi også i mer nøytrale sosiale situasjoner, til og med i samtaler mellom venner (Hatch, Shapira og Wagner-Gough 1978). Det ser også ut til at ugrammatiske tilpasninger forekommer oftere og i flere former jo lavere ferdighet den ikke-innfødte har. Ugrammatisk FT viser dermed den innfødtes oppfatning av samtalepartnerens forståelse. Hva som imidlertid utløser ugrammatisk FT, er uklart. Long (1983) foreslo fire faktorer som avgjørende:

- 1) mottakeren mangler eller har liten ferdighet i kommunikasjonsspråket
- 2) antatt eller reell høyre sosial status for den innfødte
- 3) den innfødte har tidligere erfaring med FT, men bare overfor ikke-innfødte med svært liten ferdighet i S2
- 4) spontaniteten i samtalen
(Planlagt, formell diskurs gjør ugrammatisk FT mindre sannsynlig.)

Det har blitt stilt spørsmål ved validiteten av Fergusons forskningsresultat om ugrammatisk FT pga. selve forskningsmetoden som ble anvendt (Long 1996: 416). Det vanligste i dag er å anse bruken som et trekk ved en spesiell diskurstype. Meisel (1980) vurderer det slik at det er nærliggende å koble ugrammatisk FT til manglende respekt for mottakeren, men dette er trolig et for enkelt syn. Også ved barnerettet tale forekommer det at den ene part i løpet av

samtalen, av trøtthetsgrunner eller konsentrasjonsgrunner, plutselig kan gripe seg i å benytte barnekonstruksjoner. Det skjer alltid en viss glidning i retning av partnerens atferd i samtaler, også ved FT.

Selv om det fins ugrammatisk FT, er det likevel en klar tendens til at talen som blir rettet til ikke-innfødte er velformet, dvs. at den er **grammatisk**. Flere varianter av FT, f.eks. såkalt teacher talk ("lærer-sk"), er omtrent fri for ugrammatiske trekk (Håkansson 1986). Studier av mer formelt pregete samtaler har også vist gjennomgående grammatisk innputt. Arthur et al. (1980) gjorde opptak av telefonsamtaler i et reisebyrå mellom ansatte og ikke-innfødte engelskbrukere og fant ikke eksempler på ugrammatiske modifikasjoner. Men også den grammatiske innputten til andrespråksinnlærere er modifisert på viktige måter. Ellis (1994:254) rekner med modifikasjoner på grunnlag av tre generelle prosesser: a) **forenkling**, b) **regularisering/vanliggjøring** og c) **bearbeiding**.

Innlærerrettet tale er ofte avlevert i langsommere tempo med hyppigere bruk av pauser. Den er tydeligere artikulert, bl.a. unngås ikke sjelden sammentrekninger (guttⁿ og ikke guttⁿ). Ytringene er kortere og syntaktisk mindre komplekse. Avsenderne unngår lavfrekvente ord. Det velges også leksikalske enheter med et vidt innhold framfor mer spesifikke termer (*blomst* heller enn *rose*). Ved regularisering velges former som føles mer grunnleggende, tydelige eller eksplisitte. Eksempler kan være bruk av kanonisk leddrekkefølge i stedet for spesielle konstruksjoner, unngåing av former fra formell stil (i fransk FT foretrekkes *tu* framfor *vous*) og av idiomatiske uttrykk. Men FT er ikke alltid enklere, den kan til og med være mer kompleks. Da blir forståelse oppnådd ved andre former for tilpasninger, f.eks. bearbeiding. Ved bearbeiding går en omveger for å dekke innhold som vanskelig lar seg formidle, eller en tar med elementer som vanligvis utelates. Det legges med andre ord til materiale, en får økt redundans. F.eks. finner vi hyppigere bruk av eksplisitt uttrykte konstituenten som normalt kan utelates ut fra samtalekonteksten, f.eks. subjektspronomen. Vi finner fulle nominalfraser der en kunne ha brukt anaforiske pronomen osv. Flere av de bearbeidende teknikkene kjenner vi igjen fra omtalen av kommunikasjonsstrategier: å gi analytiske parafraser for å dekke et ordinnhold, å komme med synonymer, ordforklaringer, eksemplifiseringer. Svært ofte gir slike tillegg mer kompliserte ytringer strukturelt sett, og de gir mer innputt. Likevel må en anta at bearbeidinger kan gjøre budskap lettere å prosessere fordi de er "kognitivt enkle" (Chaudron 1983). Modifikasjonene som en kan observere i FT, representerer m.a.o. forenklinger på to måter. Det kan være tale om strukturell enkelhet, men også om enkelhet i forhold til prosessering.

På samme måte som ved barnerettet tale, står en overfor et dynamisk register. Håkansson har vist hvordan svenske lærere systematisk bygde ut kompleksitet og volum på den innputten de gav sine elever i løpet av en kursperiode. Strukturelle trekk som endret seg over tid i lærer-talen, var leddsetningene og substantivfrasene. Bruken av leddsetninger økte utover i kurset,

og substantivfrasene ble bygd ut. Tabell 7.1 nedenfor oppsummerer de modifikasjonstypene som har vært nevnt.

En samlet oversikt over språklige tilpasninger

Fonologi

- lavere taletempo
- mer bruk av trykk og pauser
- tydeligere artikulering
- større tonespekter/overdrevet intonasjon
- mer bruk av fulle former/unvikelse av sammentrekninger

Morfologi og syntaks

- flere velformete ytringer/færre brudd på flyt
- kortere ytringer (færre ord pr. ytring)
- mindre komplekse ytringer
- større regelmessighet/bruk av kanonisk leddrekkefølge
- mer bruk av ikke-obligatoriske konstituent
- mer eksplisitt markering av grammatiske relasjoner
- flere verb markert for nåtid/færre for ikke-nåtid
- flere spørsmål
- flere ja/nei- og intonasjonsspørsmål/færre hv-spørsmål

Semantikk

- mer eksplisitt markering av semantiske relasjoner
- lavere type – eksemplar ratio
- færre idiomatiske uttrykk
- høyere leksikalsk gjennomsnittsfrekvens for substantiv og verb
- større kopulaandel av det totale antall verb
- unngåelse av markerte bruksmåter for ord
- færre opake former (fulle nominalfraser har preferanse i forhold til pronomener)

Tabell 7.1: *Språklig tilpasning til ikke-innfødte, basert på Freeman-Larsen og Long (1992:125-126).*

Medinnlæreres tale ("Interlanguage Talk")

De fleste andrespråksinnlærere er ikke totalt alene om å befinne seg i en språklæringssituasjonen. Svært ofte fins det medinnlærere nær tilgjengelig som en mottar innputt fra. Denne innputten baserer seg på mellomspråkskompetansen til avsenderne, og er følgelig mer eller mindre avvikende i forhold til innputten fra morsmålsbrukerne. Forskerne har vært opptatt av to forhold i tilknytning til medinnlærernes tale (ILT). Det første dreier seg om hvorvidt denne sorten innputt gir mottakeren fullgod tilgang til grammatiske trekk ved målspråket. Gjennomgående viser det seg at ILT er mindre grammatisk enn FT, og særlig mindre grammatisk enn læreres tale (Teacher Talk)

(Pica og Doughty 1985). Dette er neppe overraskende, men det er vanskelig å vurdere betydningen til slike fakta. Det har også vært pekt på at ILT er sosiolingvistisk mangelfull innputt. Porter (1986) studerte et utvalg språkhandlinger (å uttrykke sin egen mening, å uttrykke enighet og uenighet osv.), og fant at innlærerne ikke brukte høflighetsstrategier i samme omfang som morsmålsbrukerne.

På den andre siden trekker flere studier (Gass og Varonis 1985; Porter 1986) fram at språklige utvekslinger mellom medinnlærere er sterkt preget av forhandlinger, reparasjoner og andre former for gjensidig strev med å etablere en felles forståelse i samtalen. Dersom slike aktiviteter bidrar til styrket prosessering av innputt, kan de dekke opp for eventuelle mangler ved innputts språklige form.

INTERAKSJON

Fullkompetente språkbrukere endrer ikke bare ytringene sine når de samhandler med samtalepartnere som skal lære språket, de legger også om sider ved måten å omgås på i samtaler. Disse endrete forholdsmåtene gjelder overfor barn så vel som voksne. Forskere har vært særlig opptatt av den rollen forhandlinger spiller i såpass ujevnbrydige samtaler som samtaler mellom innfødt og ikkeinnfødt (og mellom barn og voksne) er. Wagner-Gough og Hatch (1975) og flere forskere som fulgte (bl.a. Long 1980, Pica 1987, Varonis og Gass 1985, se også Gass 1997), har fokusert på forhandlingenes betydning for andrespråklæringen. Antakelsen som ligger til grunn for denne forskningen, er at interaksjonen ikke bare er en måte å praktisere innlærte regler på, den utgjør også en viktig del av selve læringsmåten.

Interaksjonelle tilpasninger ved førstespråklæring

At den voksne tar ansvaret for og legger til rette samtalen, utgjør en integrert del av det barnetilpassete registeret. Voksne styrer både seg selv og barnet slik at felles oppmerksomhet blir mulig. Ureksempelet på dette er mora som løfter spedbarnet opp foran seg, i en avstand som gjør det lett for barneøynene å fokusere på mors ansikt, og så ved oppnådd blikkontakt begynner å snakke, med overdreven mimikk (oppsperrerte øyne, store munnbevegelser), med særlig lys stemme og utholdte lyder ("glissando"). Samtaler mellom barn og voksne er fulle av oppmerksomhetssignaler (tiltaleord: Du, mamma, barnets navn; ekspressiver: Åhh, Uhu!; imperativer: Se!). De voksne sjekker ofte om barnet er "med", ved å registrere barnets blikkretning og ved å undersøke barnets forståelse nærmere. De voksne legger også til rette i forkant slik at det skal bli lett å være konsentrert: De gjentar, viser og forklarer. Selve interaksjonsforløpet tilpasses også barnets nivå. Det gjelder lengden på samtalen, replikk lengden og turmønsteret (ved f.eks. å indikere turskiftepunkter tydelig). Tre typiske former for en slik **samtalestøtte** kan trekkes fram. Den voksne bruker **ekspansjoner**. Når barnet har ytret noe, inkorporerer den

voksne barnets språklige materiale i sin påfølgende ytring, men på en slik måte at barneytringen havner i en større språklig kontekst:

- B⁵⁹: Lesa føst.
V: Skal vi lese først?
B: Koka.
V: Koker hon han?

Ekspansjoner har den interessante egenskapen, at de innebærer vokseninnputt til barnet på et område som barnet allerede har rettet oppmerksomheten imot. Dette kalles **semantisk kontingens**: Den voksnes tale legger seg tett opp til barnets, innholdsmessig sett. Den voksne gjentar også deler av barneytringer på en slik måte at gjentakelsen fungerer som en **modell-framheving**:

- B: Deælæ sippe!
V: Ja. Liker du òg suppe? Har du fått suppe hos mamma?
B: Mikke.
V: Ha 'kke 'on smikke på?

Den avvikende barneytringen blir umiddelbart stilt overfor en voksenmodell på denne måten. En tredje form for samtalestøtte kan vi kalle **temahjelp**. Små barn mister lett tråden fordi de blir distraheret av hendinger i samtalekonteksten, eller fordi de mister interessen for den språklige utvekslingen. Voksne prøver intuitivt å tøyse barns konsentrasjon ved å få dem til å samtale mer sammenhengende om et emne. Det gjør de voksne ved å minne barnet på hva som er emnet, de stiller spørsmål slik at emnet kan utdypes, eller de utvikler temaet videre alene dersom barnet ikke kan bidra, men er oppmerksomt.

Interaksjonelle tilpasninger ved andrespråklæring

I stadig større grad har studier av FT dreidd seg om interaksjonelle justeringer. Flere innputtmodifikasjoner blir reknet som ganske trivielle, de endres lett med skiftende omstendigheter, mens interaksjonelle justeringer har en mer permanent karakter. De forekommer f.eks. i enkelte samtaler der de typiske innputtmodifikasjonene ikke kan påvises (Long 1980). Interaksjonelle tilpasninger vurderes også som teoretisk interessante, da de er nær knyttet til forståelse og innlærerens egen prosessering av innputt (Gass 1997).

Interaksjonelle tilpasninger ved FT kan høvelig deles i to typer. Vi introduserte tidligere uttrykket "**overordnet ansvar for samtalen**". En type tilpasning gjelder et slikt ansvar. Den andre typen er av mer lokal natur, knyttet til problematiske områder i samtaleutviklingen. Den består i ulike former for akutt ingripen, såkalte reparasjoner, for å sikre gjensidig forståelse og for å hindre sammenbrudd i kommunikasjonen. Vi tar én ting om gangen.

⁵⁹ B står for barnet, V for den voksne.

Dersom en skal samtale om noe, er en viktig forutsetning at partene har kjennskap til emnene som blir tatt opp. Morsmålsbrukeren har forskjellige grep som kan benyttes her. Ett består i å holde seg til felles erfaringer, et annet går ut på å konsentrere seg om her-og-nå-emner, altså emner som vedrører aspekter ved samtalesituasjonen. Det gir samtalepartnerne større mulighet til å utnytte samtalekonteksten for å oppnå gjensidig forståelse. Dette er normalt sikre grep, men som alltid ved menneskelig kommunikasjon kan det glippe. Samtalen under vitner om dette. Forventningen fra den voksne innfødte om at samtalen dreier seg om felles opplevelser, fører til misforståelser. En sju år gammel vietnamesisk elev snakker med den norske læreren sin. De har nettopp lest om dyra i Hakkebakkeskogen, og læreren ser på elevens tegning.

- IT: *Du E hva er det du har laget her?*
 IIT: En mus.
 IT: *En mus?*
 IIT: Ja.
 IT: *Hvor bor den musa?*
 IIT: *Gå inn- mus - Vietnam.*
 IT: *I Hakkebakkeskogen?*
 IIT: *Ja - Vietnam - inne her - mus - mange mus.*
 IT: *Er det mange mus i Vietnam?*
 IIT: Ja.
 IT: *Ja. Var det den musa som kunne spille - gitar?*
 IIT: *Ja - mus - svart - .*
 IT: *Ja. Men var det dette den musa i Hakkebakkeskogen som spilte gitar?*
 IIT: *Ikke tar.*
 IT: *Ikke gitar. Var det den som fløy med en paraply?*
 IIT: *Eeee mus gå.*
 IT: *Ja, musen gikk i Hakkebakkeskogen.*
 IIT: Ja.
 IT: *Hvem var det som ville spise musa?*
 IIT: *Mus eeee - mus spise - spise appelsin banan - Vietnam eeee.*
 IT: *Spiste musa appelsin og banan?*
 IIT: Ja.
 IT: *I Vietnam!*

Det påligger også den "sterke" part i samtalen å vurdere hvor mye informasjon en skal prøve å formidle. Innfødte brukere later til å justere ned informasjonsomfanget når de skal snakke til ikke-innfødte. Arthur et al. (1980) kartla svarmønstrene til flyselskaptilsatte som ble spurt om opplysninger om flytyper over telefonen (*Hva slags fly er ... ?*). Forskerne skilte mellom 'enkel' informasjon (størrelsen, flytypen: jet, propell etc.) og 'kompleks' (seteantall, produsent/fabrikk, setearrangementer). Svarmønstrene var ulike for innfødte og ikke-innfødte innringere. Når det gjaldt 'enkel' informasjon fantes få skilnader, men den 'komplekse' informasjonen ble sjelden gitt til de ikke-innfødte.

Samme tendenser er påvist i lengre språklige utvekslinger, som f.eks. filmreferater (Derwing 1989).

En annen side ved det overordnede ansvaret for samtaler, er behovet for å overvåke og følge med om den andre parten forstår. Innfødte benytter hyppige spørsmål til dette formålet. Forståelsesspørsmål (*Skjønner du? Sant?*) utgjør en viktig del av spørsmålene.

Det sistnevnte fenomenet bringer oss over på **problematisk** områder i **samtaleutviklingen**. Når samtaler er en stadig utveksling av reaksjoner og nye utspill, er det ikke til å unngå at problemer oppstår. Samtaler krever felles oppmerksomhet og en viss grad av nådd felles forståelse. Vi sier 'en viss grad'-det er partenes vurdering av hverandres bidrag som avgjør om de kan reknes som akseptable bidrag til samtalen. Her og der griper partene inn og markerer at noe er galt. På slike punkter innledes det som kalles **reparasjoner**. De består i forsøk på å justere den andres ytring slik at den blir akseptabel, begripelig eller klarere. Det felles strevet for å nå gjensidig forståelse i samtalen kalles **forhandlinger**.

Denne termen [forhandling] er blitt brukt for å karakterisere den modifikasjon og omstrukturering av interaksjonen som finner sted når innlærere og deres samtalpartnere forutser, oppfatter eller erfarer vanskeligheter i forståelsen av budskapet. (Pica 1994: 494)

Vi skal se nærmere på forhandlingsfenomenet i et konkret eksempel.

- IT: *Ja, men hvordan kom de til torget?*
IIT: —
IT: *Gikk de eller?*
IIT: De reise med buss.
IT: *Med buss?*
IIT: Ja. Mange bil forskjellig buss sant. Jeg vet'ke navn på norsk.
IT: *Nei men hva heter det på vietnamesisk da?*
IIT: Det hete slå. Se slå.
IT: *Se slå?*
IIT: Ja.
IT: *Se, ja det er jo bil?*
IIT: Ja.
IT: *Se er bil.*
IIT: Eller vi bruke den ikke. Det bruk bare skip vietnam bare skip bruke bil. Vietnam bil sant, er bare skip.
IT: *Skip?*
IIT: Ja, skip bruke den. Menneske bruke den ikke.
Når menneske veldig rik sant de skal bruke den.
IT: *Når de er veldig rik?*
IIT: Ja.
IT: *Da bruker de?*
IIT: Bruke bil.

- IT: *Men når de ikke er så rik, hva bruker de da?*
 IIT: *De bruke bussen og se slå. Mange (?...).*
 IT: *Hva sa du nå? Se —?*
 IIT: *Se slå ja.*
 IT: *Hva er det? Se auto, det er bil, ikke sant?*
 IIT: *Ja. I Norge ha ikke den.*
 IT: *Nei hvordan ser de ut da?*
 IIT: *Jeg - jeg kan ikke fortelle.*
 IT: *Er det sykkel?*
 IIT: *Nei, ikke sykkel. Det stor bil, sant.*
 IT: *En stor bil?*
 IIT: *Ja, stor bil.*
 IT: *En stor lastebil?*
 IIT: *Ja. Hva sa du?*
 IT: *Lastebil. Skal jeg tegne en?*
 IIT: *Ja, du tegne.*
 IT: *(tegner en lastebil på tavla)*
 IIT: *Ja, nesten.*
 IT: *Nesten?*
 IIT: *Ja, nesten.*
 IT: *Også her kan det stå folk, sant?*
 IIT: *Nei, de sitter eh.*
 IT: *Sitter?*
 IIT: *Sitter i.*
 IT: *Ja, så det er nesten en lastebil?*
 IIT: *Ja, nesten.*
 IT: *Har du ikke sett sånn i Norge?*
 IIT: *Nei, jeg har sett ikke.*
 IT: *Du har ikke? Nei, vi har jo lastebiler men det er ikke lov å ha folk på.*
 IIT: *Ja.*
 IT: *Bakpå der, akkurat, så dere reiste enten med sånn lastebil eller buss til torget?*
 IIT: *Vi reise litt forskjellig.*
 IT: *Litt forskjellig ja.*

Som en kan se, resulterer forhandlingene i dette samtaleutdraget i en slags ufullstendig forståelse (Gass og Varonis 1991). Den innfødte får aldri helt klart for seg hva "se slå" er. Forhandlingene får bare fram at det er en slags lastebil. Dette er ofte utfallet av forhandlinger. Andre mulige utfall er sammenbrudd i kommunikasjonen. Da må en forlate emnet og gå over til noe nytt, stundom går hele samtalen i stå. Vi skal nærløse dette eksempelet for å komme noe tettere inn på fenomenet forhandlinger. Eksempelet demonstrerer flere typiske strukturer ved interaksjon mellom en språkinnlærer og en kompetent språkbruker. En av de tidligste klassifikasjonene av ulike trekk ved forhandlinger ble gjort av Long (1980), vi skal illustrere ved utdrag fra eksempelet:

a) Anmodninger om oppklaring

- IT: *Men når de ikke er så rik ,hva bruker de da?*
IIT: De bruke bussen og se slå. Mange (?...).
IT: *Hva sa sa du nå? Se - ?*
IIT: Se slå ja.

b) Anmodninger om bekreftelse

- IT: *Ja, men hvordan kom de til torget?*
IIT: -
IT: *Gikk de eller?*
IIT: De reise med buss.
IT: *Med buss?*
IIT: Ja. Mange bil forskjellig buss sant. Jeg vet'ke navn på norsk.

c) Forståelseskroller

- IT: *Også her kan det stå folk sant?*
IIT: Nei de sitter eh.

Anmodninger om oppklaring og anmodning om bekreftelse tar utgangspunkt i spørrerens egen oppfatning av det som har vært forsøkt sagt fra den andre. Spørreeren kan ønske å få bekreftet at han har hørt rett ("Sa du buss?"), eller han kan ønske å få bekreftet at hans forståelse er korrekt ("Medfører det riktighet at de kom med buss?"). Ved forståelseskroll sjekker en om motparten har forstått ("Skjønner du?" "Er du med?").

Pica et al. (1989; 1991) har argumentert for at vi har manglende forutsetninger for å klassifisere en ytring enten som anmodning om oppklaring eller bekreftelse på forståelse, fordi de krever en identifikasjon av den talendes intensjon, noe som sjelden er mulig. Derfor foreslår Pica og medarbeiderne at man i stedet bruker den mer nøytrale termen **signal** om ytringer som lytteren produserer som reaksjon på en **triggering**.

- IT: *Men når de ikke er så rik hva bruker de da?*
IIT: De bruke bussen og se slå. Mange (?...). **Triggering**
IT: *Hva sa sa du nå? Se - ?* **Signal**
IIT: Se slå ja. **Respons**

- IT: *Ja, men hvordan kom de til torget?*
IIT: -
IT: *Gikk de eller?*
IIT: De reise med buss. **Triggering**
IT: *Med buss?* **Signal**
IIT: Ja. Mange bil forskjellig buss, sant. **Respons**
Jeg vet'ke navn på norsk.

Uansett hvordan man klassifiserer slike ytringer som inngår i forhandlinger, og uansett hva man kaller slike ytringer, refererer de til trekk ved forhandlinger der en lytter gir uttrykk for behov for oppklaring av et eller annet slag, og der dette behovet blir fulgt opp av samtalepartneren. Forhandlinger er dermed måter å arbeide seg gjennom "gap" i kommunikasjonen på, enten de baserer seg på subjektiv usikkerhet om korrekt forståelse eller på klart reelle forståelsesgap.

Vi skal se på noen andre, karakteristiske trekk ved den interaksjonelle tilpasningen i samtalen. Vi legger merke til d) en **høy frekvens av spørsmål** fra den innfødte, særlig mange ja/nei-spørsmål. Long (1981) har påpekt flere funksjoner til disse spørsmålene. De avtvinger svar og driver dermed samtalen videre, de signaliserer et turskifte lett og tydelig og gjør det enkelt for innlæreren å ta tur, og ikke minst så gjør de påfølgende replikk (svaret) enkel å innkode. Ved setningsspørsmål kan en jo gjenta deler av spørsmålsinnholdet i svaret. Spørsmål med valg (... eller ...) er et godt eksempel på dette siste. Det er lettere for språkinnlæreren å holde fram med kommunikasjonen ved å svare på spørsmål, særlig gjelder det ja/nei-spørsmål. Gir spørsmålene muligheter for å velge svar, gir det også språkinnlæreren mulighet til å påvirke emnevalg. Eksempelet under belyser poenget:

- IT: *Ja, hva gjorde du i går kveld?*
 IIT: I i?
 IT: *I går kveld?*
 IIT: I går kveld – jeg huske ikke.
 IT: *Nei, du husker ikke?*
 IIT: Jeg huske ikke
 IT: *Nei. Laget du mat?*
 Leste du avisen?
 IIT: I-i?
 IT: *I går. I går kveld?*
 Hørte du på radio?
 IIT: Jeg høre radio – i kasset – i kasset.

Et annet trekk ved tilpasningene er e) **delvise repetisjoner** (både av egne og partnerens ytringer). Delvise repetisjoner stykker ytringer opp, gir språkinnlæreren mer tid til tolkning og letter trolig prosesseringen. Frekvensen til det gjentatte økes jo også!

Sist kan nevnes f) **reformuleringer**. Reformuleringer kan innebære omgjøring av hv-spørsmål til ja/nei-spørsmål, eller spisstilling av emne. Bli emnet spisstilt, får det en mer salient posisjon. Et eksempel på det siste gir neste utdrag:

- IT: *Hvilken farge er det på gardinene?*
 IIT: -
 IT: *Gardinene - hvilken farge?*

IIT: Ja--ah--blomst.

IT: Blomstrete?

En samlet oversikt over interaksjonelle tilpasninger
--

Innhold

mer forutsigbare emner/mindre spekter av emner
mer her-og-nå-orientering
emnet blir behandlet mer kortvarig

Interaksjonell struktur

flere brå emneskifter
økt villighet til emneoppgivelse
mer aksept av uventete emneskifter
mer bruk av spørsmål for å initiere emne
flere repetisjoner
flere forståelseskontroller
flere bekreftelsesanmodninger
flere oppklaringspørsmål
flere ekspansjoner
flere 'spørsmål og svar' -kjeder
flere dekomposisjoner

Tabell 7.2: *Interaksjonell tilpasning til ikke-innfødte, basert på Freeman-Larsen og Long (1992:125-126).*

LÆRINGSEFFEKTEN TIL MODIFISERT INNPUTT OG INTERAKSJON

Ved førstespråklæring

En antar at det barnetilpassete registreret har flere **funksjoner**, noen generelle og noen mer spesifikke. Junefelt (1997:103) sammenfatter de generelle i tre: **Den affektive funksjonen** omfatter uttrykk for følelser og holdninger. Barn og voksne får utvekslet tegn for sitt forhold til hverandre og sin oppfatning av situasjonen i sin helhet. For den voksne gir tegnutvekslingen mye informasjon om barnets tilstand – den øker den voksnes sensibilitet for barnets følelser og reaksjoner. **Den kommunikative funksjonen** omfatter naturlig nok informasjonsoverføring mellom partene, men den har òg en metakommunikativ side. Den barnetilpassete kommunikasjonen har særlig til hensikt å fange barnets oppmerksomhet og holde på den. Den gjør det lettere for barnet å forstå, den får kommunikasjonen til å fungere. **Den pedagogiske funksjonen** sikter til at den voksne har som hensikt å lære barnet kommunikative og sosiale regler. Den voksne vil bevisst og ubevisst gi barnet erfaringer som kan bidra til barnets sosiale, språklige og kognitive utvikling.

Junefelt framhever at det barnetilpassete registeret er dynamisk. Det er (grovt sett) avstemt etter barnets språklige og kognitive nivå, og det endres over tid:

De funksjonella värdena av det barnanpassade registrets karakteristika förändras och minskar med barnets kommunikativa och kognitiva mognad. I början dominerar den affektiva funktionen över de andra funktionerna, men ersätts sedan av de kommunikativa och de pedagogiska funktionerna. Slutligen upphör det barnanpassade registret att vara verksamt utom i vissa specifika situationer i vuxen-barn-interaktionen. (1997:103)

Junefelt plasserer ikke bruken av det barnetilpassete registeret i forhold til barns alder, men av hennes egne eksempler (og norske data ved Feilberg 1997) kan en slutte at registeret endres fra å være et svært aktivt instrument for samtalestøtte og kommunikasjonshjelp fra fødselen til å bli trappet ned i tre-fireårsalderen, da barn med normalutvikling i stadig større grad fungerer som "jevnbyrdige" partnere i samtaler.

At det barnetilpassete registeret kan ha ulike funksjoner, er det knapt noen uenighet om. Spørsmålet er om en kan knytte bruken av registeret til spesifikke språklæringseffekter. Fremmer den type språklig tilpasning som registeret representerer, språklæring? Og eventuelt: Hvilke typer språklæring? Hjelper den barnet med å bygge opp generelle samtaleferdigheter? Gagner den læring av fonologi og morfosyntaks? Det er en utbredt oppfatning at det barnetilpassete registeret fører til mer kommunikasjon og mer innputt for barnet, og at barn som kommuniserer med voksne som er dyktige tilpassere, lærer samtaleferdigheter godt. De blir aktive og jevnbyrdige partnere i dagligdage samtaler. Dette henger sammen med registerets dynamiske karakter, den voksne trapper ned sitt system for samtalestøtte etter hvert som barnet øker sin samtalekompetanse. Ofte knyttes dette sammen med de ekspressive trekkene ved CDS. De fremmer trolig samtaledeltaking hos barn og gjør samtalene til gode opplevelser for dem (Richards og Gallaway 1994).

Det er derimot betraktelig uenighet om trekk ved registeret kan stilles i sammenheng med bedret utvikling av bestemte fonologiske, morfologiske eller syntaktiske trekk. Det gjelder både strukturelle trekk og interaksjonstrekk (repetisjoner, ekspansjoner etc.) ved den barnerettete talen. Én posisjon går ut på å påberope spesifikke virkninger: Det barnetilpassete registeret viser fram språkets struktur på en tydeligere måte og letter den analytiske oppgaven for barnet. Det vises da gjerne til at viktige elementer blir gjort mer perseptuelt framtrædende i barnerettet tale (ved redusert taletempo, ekstrem intonasjon osv.), og at registeret er en effektiv form for oppmerksomhetsstyring. Richards og Gallaway (1994:264) stiller opp følgende liste med "potentially facilitative functions of child-directed speech":

- bedret oppmerksomhetsstyring
- fremming av gode følelser ("positive affect")

Andrespråklæring

- bedret forståelighet
- forenklet segmentasjon
- styrket feedback
- tilveiebringelse av korrekte modeller
- reduksjon av prosesseringsomfanget
- oppmuntring av samtaledeltaking
- eksplisitt opplæring i sosiale rutiner

Mange betviler denne posisjonen. Innputtstudier ved førstespråklæring har gitt helt motstridende resultater. I en typisk studie gjør en opptak av barn-voksen-samtaler (den voksne er som regel mor) ved (minimum) to tidspunkt. Tidspunkt 1 er tidlig i barnets utvikling (f.eks. ved toårsalder), tidspunkt 2 fra to til ni måneder etterpå. På hvert tidspunkt registeres et utvalg trekk ved den voksnes og barnets tale. I en gjennomgang av tilgjengelige innputt-studier ved førstespråklæring oppsummerer Valian (1999:503) resultatene slik:

Forskerne ser altså på innputten for å fastslå hvilke egenskaper den positive evidens som er tilgjengelig for barnet har, og hvordan disse egenskapene samsvarer med barnets språkutvikling. Det grunnleggende spørsmål som stilles i innputtstudier, er om det kan påvises noen trekk i foreldrenes tale ved Tidspunkt 1 som kan forutsi hvor stor framgang barnet vil få i sin språkutvikling mellom Tidspunkt 1 og Tidspunkt 2. Og det grunnleggende svaret er ... nei.

En forklaring på de manglende korrelasjonene kan være at de voksnes innputt til barn inneholder så store mengder av de eksemplene barn skal lære av, at variasjonen i bruksfrekvenser mellom de voksne spiller liten rolle. Kanskje trenger barnet bare et visst nivå med innputteksempler for å lære et spesifikt språkdrag. Det er rimeligst å tenke slik for fonologiske og grammatiske trekk ved de voksnes tale, men en bør òg legge merke til mangelen på samsvar mellom interaksjonstrekk i barnerettet tale (ekspansjoner, modell-ramheving, gjentakelser osv.) og systemtrekk i barnespråkutviklingen. Vi lar Valian avslutte dette avsnittet:

Så selv om innputtstudier ikke har produsert noen håndfaste resultater, kan vi ikke trekke den konklusjonen at innputt er uviktig. Vi bør heller konkludere at vi ikke har oppdaget hvordan vi bør undersøke interaksjonen mellom innlærer og innputt. (1999:512)

Ved andrespråklæring

Hatch (1983) vurderte flere tenkelige funksjoner FT kan ha. Hun diskuterte følgende muligheter: 1) FT fremmer kommunikasjon, 2) FT signaliserer avsenderens holdninger til mottakeren, 3) FT har som hensikt å lære mottakeren språket. Hatch argumenterer godt for at 1) er primærfunksjonen. De fleste tilpasninger (i innputt, i interaksjon) kan best forstås som a) forsøk på å forenkle

ytringene slik at de blir lette å prosessere, og som b) forsøk på å klargjøre hva som faktisk har vært ment i samtalen. Hatch vektlegger også funksjon 2), men ser bort fra 3) som et viktig forhold. Andre har vært uenig i dette siste.

Som ved CDS, også ved FT: Hovedproblemet for språklæringsforskningen består i å knytte læring til bestemte trekk ved innputt og interaksjon. Som Long (1985) og Ellis (1994) gjør oppmerksom på, har en mengde undersøkelser nøyd seg meg å undersøke sambandet mellom innputt/interaksjonstrekk og forståelighet. Det som da gjenstår, er å knytte samband mellom forståelighet og andrespråklæring. Det er ikke uten videre en enkel oppgave, av grunner vi skal peke på i det videre. Vi skal imidlertid først redegjøre for utforskningen av sambandet mellom innputt, interaksjonstrekk og forståelse.

Vi starter med **ikke-interaksjonelle trekk**. Et prominent trekk ved FT er **redusert tale tempo**. Flere studier med god design (Conrad 1989; Griffiths 1990) har avdekket statistiske samband mellom tale tempo og forståelsesnivå. Det ser ut til å være en terskel (Ellis 1994:274 oppgir 200 ord i minuttet som et overslag), slik at innlærere på mellomnivå og avansert nivå ikke opplever forståelsesproblemer grunnet tempoet under terskelen, mens de gjør det når tempoet overstiger terskelen. Ut over dette er det lite konsensus om forståelsesfremmende trekk ved FT, som innputt betraktet. Dette samsvarer ganske bra med andre studier av faktorer som fremmer forståelse (som ikke dreier seg om FT). Parker og Chaudron (1987) gir en metastudie av 12 tidligere studier og konkluderer med at enklere syntaks og ordforråd nok letter forståelsen, men ikke alltid. De framhever at modifikasjoner som bidrar til redundans (repetisjon, parafrase osv.), kan være en hjelp, men trolig bare om vanskegraden til den aktuelle teksten (muntlig, skriftlig) ikke overstiger et visst nivå (sett i forhold til innlærerens aktuelle ferdighetsnivå).

To andre trekk ved FT skal framheves. Det fins belegg for at **ugrammatisk innputt** kan ha læringseffekter. Gass og Lakshmanan (1991) fant et slående samband mellom forekomster av subjektløse setninger i innputtet til to innlærere og framveksten av den samme typen konstruksjoner i innlærernes ytringer (målspråket var engelsk). Studien var longitudinell og viste godt sambandet mellom innputt- og ytringstrekk over tid. Studier av tidlige mellomspråk dokumenterer godt at **formularpregete enheter** læres lett og tidlig. Beror også det på et innputtforhold som kan knyttes til FT? Ellis (1984 b) godtgjør at det kan være samband mellom frekvensen til slike enheter i innputt og læringsresultat. Han studerte andrespråklæring i klasserom og fant at mange tidlige formulariske uttrykk hos elevene avspeilte arbeids- og samhandlingsrutiner i skolekonteksten. Det var nettopp frekvent forekommende uttrykk som ble lært som formular. Ellis framhever selv problemene med å knytte dette læringsfenomenet bare til frekvensen av bestemte former i FT. Innlærernes behov for å delta og kommunisere gjør visse språkhandlinger viktige. Former som uttrykker disse handlingene, læres derfor raskt. Formular kan dessuten læres utenat, derfor er de lette å prosessere. Som så ofte er det flere årsaker bak et læringsresultat, her kan læringen være et resultat av samvirkende faktorer som trekker i samme retning.

Så til de **interaksjonelle trekkene** ved FT. Fremmer forhandlinger forståelighet? Endrer forhandlinger individets måte å prosessere innputt på? Fins det spesifikke effekter av bestemte måter å gjennomføre reparasjoner på?

Flere studier av FT har nevnt at enkelte innfødte har en tendens til "snakkesalighet" stilt overfor ikke-innfødte. Den omfatter flere FL-trekk, som tendensen til gjentakinger, parafraser, omgående beskrivelser, og ikke minst tendensen til å supplere med en mengde bakgrunnsinformasjon. Antakelsen er trolig at innlæreren mangler forutsetninger for å kunne motta eller relatere visse typer informasjon. Gjennomgående har en funnet små effekter av økt mengde med bakgrunnsinformasjon, enkelte studier har kunnet vise en ned-satt forståelighet (Derwing 1989; Ehrlich et al. 1989). Større informasjonsmengde kan gjøre det vanskeligere å skille ut essensiell informasjon og skjønne hva det er som er kilden til egne forståingsproblemer. Dette utelukker ikke at mer lokale former for økt innputt, som gjentakning og parafrase, øker forståeligheten.

Det interaksjonelle trekket ved FT som det har vært forsket mest intensivt på, er forekomsten av **forhandlinger** for å opprette felles mening i samtaler. Forekomster av forståelsessjekker, anmodninger om klargjøring eller bekreftelse, selvrepetisjon og repetisjoner av den andre samtalepartnerens ytringer indikerer partenes forsøk på å vedlikeholde felles fokus og forståelse i en pågående kommunikasjon. Kan slike trekk kobles til økt forståelse- og eventuelt til læringsframgang? Pica og medarbeidere har utført flere kjente undersøkelser av forhandlingsfenomenet.

Pica, Young og Doughty (1987) sammenliknet virkningene av tre ulike former for innputt på forståelighet. Informantene i studien var 16 engelsk-innlærere med lavt eller middels ferdighetsnivå. Oppgaven bestod i å forstå muntlige instruksjoner. Innputtformene som ble brukt var 1) ikkemodifisert innputt (formulert med sikte på innfødte brukere), 2) premodifisert innputt (gjort enklere og mer redundant i utgangspunktet), og 3) interaksjonelt modifisert innputt. Ved den tredje innputtformen lyttet innlærerne til ikkemodifisert innputt, men hadde anledning til å spørre og få oppklart fenomener undervegs. Utfallet var at det beste forståingsnivået ble oppnådd ved interaksjonelt modifisert innputt. En rekke andre studier har kommet fram til liknende resultater.

Ett stort problem med undersøkelsen til Pica et al. er at vilkår tre ikke bare legger til ulike former for forhandlinger som del av innputtbearbeidelsen, den *øker* også innputtmengden. Fordi forhandlingsmuligheten åpner for repetisjoner, omformuleringer, klargjøringer, kan vi ikke vite om forbedring av forståeligheten skyldes kvantitative forhold (mer innputt) eller kvalitative (forhandlinger). På denne bakgrunnen gjennomførte Pica en ny studie (1992), der det ble justert for innputtmengden i forholdet mellom vilkår 2) og 3). Det premodifiserte innputt ble oppjustert i mengde og tillagt egenskaper som forekommer ved interaksjon (som repetisjoner og parafraser). Resultatet var at det

ikke kunne påvises generelle⁶⁰ forskjeller i forståelsesnivå som en konsekvens av de ulike vilkårene (2 og 3). Pica fant heller ikke noen forskjeller i forståelsen hos individer som bare observerte forhandlinger (overhørte dem), og de som faktisk selv deltok i forhandlingene. Dette betyr at en har noe motstridende funn når det gjelder nytten av modifisert interaksjon på forståelighet.

Noen få studier har prøvd å knytte interaksjonelt modifisert innputt direkte til andrespråklæring. De fleste gjelder ordlæring. Studiene trekker fram økt forståelighet og bedre gjenfinningsevne som resultater. Tanaka (1991) og Yamazaki (1991) sammenliknet ordlæring ved ikke-modifisert, premodifisert og interaksjonelt modifisert innputt (jf. Pica et al. 1987) og fant at interaksjonen gir de beste vilkårene for ordlæring. Vi kjenner ikke til studier som prøver å knytte interaksjonstrekk direkte til læring av grammatiske fenomen.

En annen kjent studie er Gass og Varonis (1994). Forskerne fikk 16 par med innfødt/ikke-innfødt taler til å samarbeide om en problemløsningsoppgave. Oppgaven gikk ut på å plassere figurer på bestemte steder i en landskapsmodell. Oppgaven ble gjennomført to ganger. Først skulle de innfødte deltakerne instruere, så skulle de ikke-innfødte deltakerne gi instruksjoner til partneren. I første oppgaverunde gav halvparten av de innfødte sine instruksjoner i form av en pre-modifisert (forenklet, redundant, ordrik etc.) versjon, mens den andre halvparten instruerte uten modifisering. For hver versjon hadde det blitt avtalt at halvparten av parene skulle kunne forhandle for å komme fram til forståelse, den andre halvparten hadde ikke anledning til dette. Undersøkellesmetodikken går fram av diagrammet under:

Instruksjonsversjon 1: premodifisert innputt (8 par)				Instruksjonsversjon 2: umodifisert innputt (8 par)				
Første runde:	interaktivt (4 par)		ikke-interaktivt (4 par)		interaktivt (4 par)		ikke-interaktivt (4 par)	
Andre runde:	interakt. (2 par)	ikke- interakt. (2 par)	interakt. (2 par)	ikke- interakt. (2 par)	interakt. (2 par)	ikke- interakt. (2 par)	interakt. (2 par)	ikke- interakt. (2 par)

Tabell 7.3: Oppgaveinstruksjoner for par av innfødt/ikke-innfødt, etter Gass og Varonis (1994:290).

I andre runde instruerte de ikke-innfødte, denne gangen var det ikke laget noen bestemt versjon som instruksjonen skulle følge. Halvparten av parene fikk muligheter til å forhandle, de andre ikke. I denne undersøkelsen fikk en følgende utfall i første runde: Både premodifikasjon uten forhandlinger og begge instruksjonsversjonene med forhandlinger økte de ikke-innfødtes muligheter til å klare oppgavene (og det ble fortolket som et uttrykk for økt forståelse). Utfallet av andre runde var interessant, og det er her en muligens

⁶⁰ For informanter som ble vurdert som "having lower comprehension ability by their teachers" (referert i Ellis 1994:276), hadde forhandlingsmulighetene (vilkår 3) en effekt.

kan knytte en forbindelse til læring. I andre runde spilte det ikke noen rolle for de innfødtes muligheter til å utføre oppgaven om det var anledning til forhandlinger eller ikke. Det lot med andre ord ikke til at kvaliteten på forklaringene til de ikke-innfødte ble noe særlig forbedret ved mulighetene til forhandlinger. En faktor viste seg imidlertid å ha konsekvenser. De ikke-innfødte som hadde deltatt i forhandlinger i første runde, viste seg å være de beste instruktørene i andre omgang. Gass og Varonis kunne vise, ved en kvalitativ analyse av samtaler, at de ikke-innfødte som deltok i forhandlingene i første runde lærte seg forskjellige beskrivelsesteknikker av de innfødte. Disse beskrivelsesteknikkene framkom særlig under reparasjonssekvenser. Selv knytter forskerne forhandlingene til en styrket oppmerksomhet omkring problematiske målspråksområder og et økt potensiale for å merke seg gap mellom det en kan og det de andre kan:

Det er klart at forhandlinger er det som skiller interaktiv fra ikke-interaktiv språkbruk. Vi antyder at disse på en avgjørende måte henleder innlærers oppmerksomhet mot de deler av samtalen som er problematiske, det være seg fra et produktivt eller fra et reseptivt synspunkt. Oppmerksomhet er i sin tur det som gjør innlærerne i stand til å legge merke til forskjeller mellom det de selv produserer og det som produseres av innfødte S2-brukere. Oppdagelsen av slike misforhold kan føre til omstrukturering av grammatikken. (1994:299)

En oppsummering er på sin plass. Innputt har selvfølgelig stor betydning for en andrespråksinnlærer: uten innputt, heller ingen andrespråklæring. Forsøk på å knytte direkte forbindelser mellom forekomsten til bestemte trekk ved innputt rettet mot innlærerne, og forekomster av de samme trekk i innlærernes produksjon, har gitt få resultater, men vi har referert noen. Diverse ugrammatiske trekk ved FT er påvist lært, hyppig forekommende fraser som egner seg til utenat læring (formulariske enheter) læres lett.

Også egenskaper ved samtaler mellom innfødt og ikke-innfødt (forhandlinger) har i enkelte tilfeller kunnet bli knyttet til læring, vi nevnte ordlæring som ett område der effekter er påvist, og resultatene fra Gass og Varonis' studie som nettopp er presentert. I mange tilfeller har en imidlertid måttet nøye seg med å peke på et samband mellom innputt-trekk/interaksjonstrekk og økt forståelighet. Det er godtgjort at forklaringer, repetisjoner, parafraaser og forskjellige forhandlingsformer gir økt forståelighet, enten det skyldes et kvantitativt forhold (mer innputt) eller et kvalitativt (bedret prosessering). For andrespråklæringsteorier blir det da ganske sentralt å utrede forholdet mellom forståelse og læring. Vi skal gjøre det i form av en gjennomgang av tre posisjoner til innputt og interaksjon som alle har forståelse som sentralt begrep.

Tre hypoteser om forholdet innputt/interaksjon og ASL

Innputt-hypotesen

I kapitlet om faghistorie (kap. 3) gav vi et riss av Krashens monitorteori. En del av teorien blir kalt "innputt-hypotesen" (Krashen 1981; 1985; 1989). Den kan sammenfattes⁶¹ i fire påstander:

1. Innlærere gjør framgang i en naturlig tilegnelsesrekkefølge ved å forstå innputt med strukturer som er litt ut over deres nåværende kompetansenivå.
2. Forståelig innputt er et nødvendig vilkår for tilegnelse, men ikke et tilstrekkelig. Innlærere må også være i en affektiv tilstand som tillater dem å ta inn innputt som er begripelig.
3. Innputt blir gjort forståelig ved avsenders forenklinger, og ved at mottaker utnytter kontekstuell og ikke-verbal informasjon. "Fin-avstemt" innputt er ikke nødvendig (dvs. at innputt bare trenger å være noenlunde avstemt etter mottakers forutsetninger).
4. Innlærerens ytringer må ses som et resultat av læring, ikke som en årsak. De bidrar ikke direkte til læring. (To indirekte effekter av produksjon er økt innputtmengde – andre reagerer på det du sier, og bedre tilpasset innputt – andre forstår av ytringene dine hvor mye du forstår.)

'Forståelig' er her en sentral størrelse. I tråd med terminologien i kap. 5 kunne *forståelig innputt* vært erstattet med *forstått inntak*, det er jo innlærerens egen konstruksjon av mening det er tale om (Gass 1988). Krashen bruker i det store og hele indirekte faktorer som argumenter for innputt-hypotesen. Han viser til tilpasninger ved CDS og FT som styrker forståelighet, tause perioder (se kap. 8) der yngre lærlinger lærer uten å ytre seg, språkbadsprogram som er mer effektive enn fremmedspråks- eller andrespråksprogram fordi de øker omfanget av forståelig innputt sterkt, forsinket språklæring når innlærere blir drastisk unndratt forståelig innputt (barn med døve foreldre, f.eks.), og resultater fra skrive- og leseforskning som viser bedret skriveevne og økt ordlæring ved ekstensiv lesning osv.

Innputt-hypotesen kan kritiseres på en rekke grunnlag. Den tar utgangspunkt i en enkel observasjon, at innlærere generelt sett ikke kan sies å kunne lære mye dersom de ikke forstår overhodet. Setter du på en cd med eventyr fortalt på mongolsk, gir det deg ikke grunnlag for å lære språket⁶². Spørsmålet er om en slik holistisk tilnæringsmåte tilfører noen innsikt i lærings-spørsmålet. Kan forståelse være en kausal faktor ved ASL?

⁶¹ Sammenfatningen er basert på Ellis 1994:273.

⁶² Larsen-Freeman (1983) har påpekt at en kan få nyttig informasjon om fonologi uten at forståelse foreligger.

Det er et ikke-omstridt faktum at forståelse ved lytting etableres ved ulike slutningsmekanismer, da lytteren har en rekke tilgjengelige ressurser ved avkoding (som referert i kap. 4). Punkt 3 i innputt-hypotesen refererer nettopp til dette fenomenet. Det betyr at innlærere benytter seg av "top-down"-prosessering og støtter seg på forventninger, kontekstuell informasjon og egen viten for å forstå. De kan også samtidig bruke "bottom-up"-prosessering der de tar inn detaljinformasjon fra innputtsignalet (Færch og Kasper 1986). Hva slags typer informasjonsbehandling er det som kan knyttes til språklæring? Færch og Kasper hevder at en viss grad av "bottom-up"-virksomhet må være til stede, sammen med et gap mellom signaldata og data fra innlærerens eget mellomspråk, og innlærerens registrering (bevisst – ubevisst) av gapet. Sharwood Smith (1986) sier det er en skilnad på forståelsesprosessen og læringsprosessen. Innputt har dobbeltsidig relevans: Noe innputt hjelper mot-takeren å fortolke, og noe innputt hjelper innlæreren å drive kompetansen framover.

En kan også angripe problemet fra en annen side. White (1987) resonnerer med utgangspunkt i det som er blitt lært. For det første framhever hun at trekk ved mellomspråk vitner om forhold som er "innputtfrie": systematiske avvik fra målspråket. De er innlærerens egne konstruksjoner, heller enn avspeilinger av innputtegenskaper. Dermed er de heller ikke knyttet så direkte til "forståelig innputt". Hvor kommer slik lærdom fra? Andre trekk ved mellomspråket oppstår ved mer eller mindre velbegrunnede projiseringer på grunnlag av ufullstendig viten. De går ut over innputt, og dermed går de vel også ut over forståelig innputt? Visse former for overgeneraliseringer kan ikke endres dersom en ikke får negative tilbakemeldinger (som sier at formen er gal). Negativ feedback på form har ikke noe med forståelse å gjøre. I noen tilfeller mener White at en heller bør tale om læring på grunnlag av "uforståelig innputt": "...the driving force for grammar change is that input is incomprehensible, rather than comprehensible" (1987:95). Ved sviktende forståelse blir en tvunget til å granske innputtegenskaper nøyer for å avdekke nøklene til manglende forståelse.

En tilsvarende argumentasjon kan baseres på erfaringer med andrespråklæring under spesielt gunstige "forståelsesvilkår". Krashen har selv referert til de kanadiske språkbadsprogrammene (se Kulbranstad og Engen 1998: kap. 9). Der har det vist seg at elevene oppnår et mye bedre ferdighetsnivå enn det som er vanlig i tradisjonell fremmedspråkundervisning. Språkbadselevne greier seg like godt som de innfødte fransktalende når det gjelder lytte- og leseforståelse, men ikke like godt i produksjon. Disse elevene gjør en mengde grammatiske feil i tempusbruk, preposisjoner, genusmarkering på artikler, og de mangler også noe av det grunnleggende vokabularet. Ifølge Swain (1991) er de produktive ferdighetene langt fra innfødt-like. Dette er et data som passer dårlig inn i forhold til Krashens grunnposisjon.

En oppsummering kan være å modifisere Krashens innputt-hypotese på følgende måte: 1) Forstått inntak utgjør et potensiale for læring. 2) Forstått inntak er ikke noe nødvendig vilkår for læring, av og til fremmes læringen av

det uforståtte. 3) Forstått inntak garanterer ikke læring, særlig i tilfeller der forståelse etableres ved sterk utnyttning av tidligere viten eller ved slutninger basert på kontekstuell informasjon.

Interaksjonshypotesen

På bakgrunn av egne studier på åtti-tallet formulerte Long (1983) det som har blitt kjent som "interaksjonshypotesen". Den er formulert i motstrid til Krashens synsmåter, og dreier seg i særlig grad om punkt 3) i innputt-hypotesen. Long mener rett nok at forenklinger kan lette forståelsesarbeidet for lyttere, og at de baserer seg på flere kilder når de fortolker (ekstralingvisisk og paralingvistisk informasjon, f.eks.) – i tråd med Krashens syn. Men Long hevder at interaksjonelle modifikasjoner av innputt, de vi nå kjenner som repetisjoner, bekreftelsessjekker, forståelsessjekker og anmodninger om klargjøring etc., er sentrale for å forstå hvordan innputt blir gjort tilgjengelig for en lytter og kan danne basis for læring. I en av Longs egne studier deltok 16 par med innfødte informanter og 16 innfødt/ikke-innfødt-informantpar. Parene utførte flere muntlige oppgaver sammen (de samtalte uformelt, de forklarte hverandre spilleregler, de spilte diverse spill og kommenterte osv.). Long kunne vise at det ikke var store strukturelle skilnader i den språklige produksjonen til parene (målt med diverse mål på grammatisk kompleksitet). Derimot var det store forskjeller når det gjaldt samvirket i samtalene, spesielt hadde parene med innfødt og ikke-innfødt deltakere mye hyppigere forekomster av ulike former for reparasjoner. Longs hypotese tar utgangspunkt i slike fakta. Den sentrale antakelsen i interaksjonshypotesen er at interaktivt modifisert innputt gir den mest fin-siktete innputten, den innputten som innlæreren er maksimalt i stand til å dra nytte av for å utvikle mellomspråket. Larsen-Freeman og Long sier det slik:

Modifikasjon av samtalens interaksjonsstruktur ... er en bedre kandidat for et nødvendig (men ikke tilstrekkelig) vilkår for tilegnelse. Den rollen denne modifikasjonen spiller ved forhandlinger om innhold, bidrar til å gjøre innputten forståelig selv om den fortsatt omfatter ukjente språklige elementer, og representerer følgelig et potensielt inntak for tilegnelse. (1991:144)

Forhandlinger om innhold, forhandlinger som utløser mer kompetente taleres finavstemte tilpasninger, stimulerer til tilegnelse fordi det oppstår en nyttig konstellasjon av høvelig innputt, selektiv oppmerksomhet og læringsberedthet.

Longs interaksjonshypotese er blitt kritisert fra flere hold, bl.a. av UG-inspirerte forskere. Braid (1995) trekker fram følgende forhold. Hun mener at forskerne som har vært opptatt av interaksjon, har konsentrert seg for ensidig om funksjonelle aspekter ved samtaler mellom innfødt og ikke-innfødt. Det som er forsømt, er mer spesifikk fokusering på grammatiske aspekter ved FT. Braid vurderer det slik at beskrivelser av FT (som innputt betraktet) har brukt for globale målestokker (ytringslengde, forholdet mellom eksemplar og type,

antall leddsetninger i forhold til helsetninger osv.). Hun er skeptisk til om interaksjonelle trekk (f.eks. forhandlinger) i særlig grad kan belyse hvordan innputt blir brukt for å utvikle mellomspråkssystem over tid. Selv framhever hun språklæringsteorier som stiller opp hypoteser om *hvilke* språklige trekk som skal læres, og *hva som skal til* for å lære trekkene i form av innputt-forekomster⁶³ (triggere). Da kan en vurdere i hvilken grad FT og samtalesekvenser gir gagnlig innputt. Hun mener inputtspørsmålet har tre aspekter: a) I hvilken grad forekommer triggere for et bestemt læringsområde i innputt fra forhandlingssekvenser, b) i hvilken grad blir slike triggere gjort tilgjengelige for innlæreren ved forhandlinger (i hvilken grad blir de f.eks. gjort saliente), og c) hvordan påvirker variasjonen i et innputtmateriale tilegnelsen av triggerstrukturene (Braidı 1995: 149-163). I en relativt fersk nyformulering av interaksjonshypotesen framhever Long (1996) nettopp møtet mellom eksterne (innputt-interaksjonelt modifisert innputt) og interne faktorer (selektiv oppmerksomhet, læringskapasitet):

Jeg vil gjerne antyde at forhandlinger om innhold, og spesielt forhandlinger som utløser interaksjonelle tilpasninger fra den innfødtes eller den mest kompetente samtalepartnerens side letter tilegnelsesprosessen fordi slike forhandlinger knytter forbindelse mellom innputt, innlæreren indre forutsetninger, selektiv oppmerksomhet og ytringer (output) på konstruktive måter. Forhandlinger om innhold fører så å si pr. definisjon til en samtale med tettere frekvens av betydningsmotivert tale av forskjellig art (ytringer av kompetente samtalepartnere, slik som repetisjoner, tilføyelser og omformuleringer etc.) som følger umiddelbart etter innlærerytringer og opprettholder referanse til det disse betyr. Slik betydningsrelatert tale er viktig for språktilegnelsen av flere grunner. (1996:451-452)

Long innrømmer imidlertid at interaksjonshypotesen involverer "a mix of well and less-established L1 and L2 acquisition research findings, some rather high inference interpretation, and some speculation" (1996:453).

Ytringshypotesen

Krashens innputt-hypotese 4) avviser at innlæreren anledninger til øving av språket ved å snakke selv har noen direkte virkning på andrespråklæring. Hans generelle antakelse går ut på at en ytrer seg på grunnlag av det en har lært, og at det er innputtforståelse som er læringsgrunnlaget. Dette synspunktet er blitt bestridt.

Første innvending hevder at innputt-hypotesen gir et for statisk bilde av hva som skjer under læring. Ytringer spiller en aktiv rolle ved læring fordi de representerer hypoteser. Når en innlærer har dannet en hypotese om en struktur i målspråket, blir ytringen konstruert på grunnlag av hypotesen. Ett punkt er at selve dannelsen av ytringen kan hjelpe på hypoteseskapelsen. Dernest gir omgivelsenes reaksjoner på ytringene nyttig informasjon om hypo-

⁶³ Braidı gir selv en liste over aktuelle triggere på ulike språklige nivåer (1995:149).

tesenes fruktbarhet, de kan bidra til forkastelse, revisjoner eller styrking av hypotesene (Gass 1997).

Neste innvending tar utgangspunkt i forskjeller mellom reseptiv og produktiv prosessering. Swain (1985) påpeker at innlærere ved lytting kan nå en generell forståelse av et budskap uten en fullgod avkodning av alle strukturelle trekk ved innputt. Når innlæreren selv skal produsere tilsvarende ytringer, tvinges hun til å gi ytringene en *form* som er gangbar. Swain omtaler dette fenomenet som "comprehensible output": Det består i at innlæreren kommer under et press "towards the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately" (1985:249). Swain mener at ytringenes rolle består i å presse fram en syntaktisk heller enn semantisk analyse av språket. Swains syn bygger bl.a. på erfaringene med de franske språkbudene i Canada. Hun regner med at ytringene har en særlig sterk funksjon ved utviklingen av syntaks og morfologi:

... ytringer (output) kan stimulere innlærere til å bevege seg bort fra den semantiske, åpne, ikke-deterministiske og strategipregete prosessering som dominerer ved forståelse og over til den komplette grammatiske prosessering som kreves for presis produksjon. På den måten kan ytringer (output) synes å ha en potensielt betydningsfull rolle i utviklingen av syntaks og morfologi. (1995:128)

En tredje innvending er også av prosesseringsnatur. Ytringer baserer seg jo på viten, men hvor lett tilgjengelig vitenen er, avhenger av automatiseringsgraden, eller om en vil, om vitenen er gjort prosedyrell. Prosedyrell viten er like viktig for lytting som for produksjon, men flere vil mene at denne typen viten utvikles best ved produksjon. For i tida sa en at "øving gjør mester". Det betydde som regel at en var utøvende selv.

Gass oppsummerer hovedpoenget ved "ytringshypotesen": "... the output component represents more than the product of language knowledge; it is an active part of the entire learning process" (1997:27).

INNPUTT OG SPØRSMÅLET OM EVIDENS

I den innputten språkinnlæreren får fra omgivelsene ved å delta i ordinær kommunikasjon, fins ingen direkte tilgjengelige regler, generaliseringer eller abstraksjoner som forteller hvordan målspråket er konstruert. Reglene må rekonstrueres av det språklærende individet på basis av "bevis", indikasjoner, nøkler som fins i innputt – slik hun prosesserer den som inntak. Når vi omtaler innputt på denne måten, som et slags slutningsgrunnlag, brukes termen evidens. Evidens er det innputtmaterialet som utgjør slutningsgrunnlaget ved mellomspråkdannelsen (sammen med eventuelle biologisk gitte slutningsforutsetninger, i form av UG). Hvor mye og hva slags evidens trenger innlæreren for å opprette, revidere og utvikle språkkompetansen sin? Her fins i grunnen to posisjoner: Det er mulig å argumentere for at barn og voksne har svært mye tilgjengelig evidens, og mange ulike typer evidens, når de lærer seg

språk (gitt at en blir eksponert overfor språkbruk i tilstrekkelig grad). Den motsatte posisjonen blir også forsvart. Den spør seg hvordan det kan være mulig å vite så mye, å ha en så intrikat og avansert viten, når den evidensen vi står overfor, er så knapp og ufullstendig, og innputt er full av skrøpeligheter (forsnakkelser, feil, avbrudd etc.).

Det er vanlig å skille mellom ulike former for evidens. **Positiv evidens** er den totale mengden velformete ytringer språkinnlæreren mottar (Gass 1997). De gir informasjon om hva som er grammatiske setninger i språket. Både skriftlig og muntlig språkbruk stiller slike ytringer til disposisjon for innlæreren. **Negativ evidens** refererer til tilfeller der innlæreren får informasjon om hva som *ikke* er gangbare setninger i språket, altså informasjon om hvordan noe ikke kan sies (eller skrives) på målspråket. Det kan skje i form av mer eller mindre direkte tilbakemeldinger om at språkinnlæreren har brutt med målspråksnormen, f.eks. ved at noen kommer med en rettelse.

Positiv evidens

Positiv evidens reknes som det basale slutningsgrunnlaget ved alle former for språklæring. Spørsmålet er om positiv evidens er tilstrekkelig for å utvikle en komplett grammatikk. White (1989) mener nei. Hun sier det er tre problem med innputt.

Dersom en går til sluttresultatet og ser hvor omfattende, kompleks og subtil barns og voksnes språklige kompetanse er, ser en at **innputt underdeterminerer kompetansen**. Barn og voksne forstår og produserer setninger de aldri har hørt før, i oppveksten ble de eksponert overfor vidt forskjellige språklige data, men nådde så å si alle sammen det samme sluttresultatet – en svært kompleks kompetanse. Kompetansen innbefatter også en rekke trekk som absolutt ikke er innlysende på bakgrunn av innputt; likevel har de blitt oppfattet på likartet måte av individene, uten noen former for eksplisitte forklaringer fra foreldre eller andre. Vi bruker ett av Whites (1987:10) eksempler. Pronomen stiller innlærere overfor læringsproblem. Til vanlig kan ikke en substantivfrase (f.eks. med et egennavn) og et pronomen referere til én og samme person innenfor en enkel setning (særsetning) (se Hagen 1998:182-185 om intern og eksternt anafori):

- a) *Trine₁ vasket henne₁.
- b) *Hun₁ vasket Trine₁.

Dersom helsetningen inneholder en leddsetning, blir situasjonen en annen:

- c) Trine₁ så på tv før hun₁ spiste middag.
- d) Før Trine₁ spiste middag, så hun₁ på tv.
- e) Før hun₁ spiste middag, så Trine₁ på tv.
- f) *Hun₁ så på tv før Trine₁ spiste middag.

I eksemplene c), d) og e) kan *Trine* og *hun* være koreferensielle, men ikke i f). Hvorfor ikke? White sier at det kanskje ikke er så merkelig at barn finner ut av slike fenomen, men at de derimot ikke gjør feil av typen f), og at alle når fram til samme konklusjoner, er påfallende:

... vi har sett flere eksempler på at innputten kunne forventes å viliede barnet til å foreta feilaktige generaliseringer om det språket som læres, eller at innputten ikke gjør barnet i stand til til å arbeide seg fram til ulike subtile fenomener... Til tross for underdeterminasjonsproblemet kommer barnet fram til den voksnes språkkunnskap i all sin kompleksitet med relativt få vanskeligheter, og uten alle de feilene man kunne forvente... (White 1987:11)

Et siste aspekt som vedrører underdeterminasjon, er tendensen til forenklet form i innlæreret språk. White (1987:12) anser forenklet innputt som en byrde til lasten: "Simplified input fails to exemplify all sorts of complex properties of language, making the acquisition problem worse rather than better".

Et annet problem med innputt er at den **sjelden er perfekt**. Talt språk myldrer av avbrudd, rettelser, omstarter, forsnakkelser osv. Alle som har prøvd å transkribere tale, kan underskrive på dette. Hvordan skal barn kunne vite hva som er fullstendige og korrekt formete konstruksjoner, og hva som bare er "glipp"? Tidligere refererte en til dette fenomenet med uttrykket "degenerert innputt". Det er i dag utbredt oppfatning at CDS er ganske forbilledlig som innputt betraktet. Barnerettet tale er ofte mer grammatisk og mer fullstendig en ordinær tale mellom voksne (Galloway og Richards 1994). Det fjerner imidlertid ikke det grunnleggende problemet for barnet: Hvordan skille mellom (faktisk forekommende) glipp og kurante ytringer.

Det siste problemet med innputt til barn er at den sjelden inneholder informasjon om **hva som ikke er mulige setninger i språket**. Som voksne har vi (temmelig) pålitelige intuisjoner om dette. Hvordan lærer barn slike intuisjoner? Små barn rettes vanligvis ikke dersom de gjør feil med grammatisk form. Voksne er i det store og hele orientert mot hva barna sier, ikke hvordan de uttrykker seg (Brown 1977). I tilfeller der barn faktisk blir rettet på, har de en tendens til å overse rettingen (Braine 1971). White ser det derfor slik, at førstespråklæringsteorier må anta at barn gjør framsteg ved å basere seg i hovedsak på positiv evidens. Dette fører fram til et læringsparadoks: Store doser velformete ytringer gir evidens om strukturer som språket tillater, men svakere holdepunkter for å slutte seg til hva språket ikke tillater. Hvor går grensene for det velformete? En mengde hypoteser som barnet kan oppstille, kan være forenlige med den innputten barnet har blitt eksponert overfor, men likevel være feilaktige (f.eks. for generelle). Hvordan kan barnet vite å velge rett hypotese uten tilgang til negativ feedback?

Negativ evidens

Når vi snakker om negativ evidens, mener vi en eller annen type innputt som gjør språkinnlæreren oppmerksom på at en bestemt form vedkommende bruker, ikke er akseptabel ifølge målspråksnormen. Negativ evidens kan være eksplisitt (a) eller implisitt (b):

- a) IIT: Jeg sedde filmen.
IT: *Nei, vi sier "Jeg så filmen".*
- b) IIT: Jeg sedde filmen.
IT: *Hva?*

I a) får innlæreren direkte tilbakemelding om den ugrammatiske statusen til ett bestemt element i utgangsytringen. I b), derimot, må innlæreren slutte seg til *at* noe var galt, og slutte seg til *hva* som var galt. Eksplisitt negativ evidens kan både bestå av direkte rettelse som reaksjon på feil, og direkte instruksjon (grammatikkundervisning) om hva som er feil (før feil oppstår i produksjon). Implisitt negativ evidens kan oppstå ved at kommunikasjonen bryter sammen (innlæreren blir ikke forstått), eller ved det vi tidligere kalte norm-*framheving*. Den innfødte gjentar feilelementer fra innlærerytringen, men leverer dem i en målspråkskonform versjon. Dette blir gjort mer umerkelig (som gjentakning, omformulering) enn ved eksplisitt tilbakemelding, som har karakter av meta-språklig kommentar.

Det pågår fortsatt en diskusjon blant førstespråksforskere om negativ evidens i CDS. Bohannon et al. (1990; 1996) og Farrar (1992) hevder at negativ evidens forekommer i langt større utstrekning enn tidligere antatt. Debatten dreier seg særlig om hvordan en skal oppfatte ulike former for implisitte tilbakemeldinger (omformuleringer, "norm-*framheving*" ved at en voksenalversjon blir stilt i umiddelbar kontrast til en barneversjon osv.). Long (1996) påstår f.eks. at (implisitt) negativ evidens er et regulært innslag i CDS, den har en (for barnet) brukbar form, og den blir lagt merke til og brukt av det språklærende barnet (i det minste på kort sikt).

I ASL-studier har en forsket mest på negativ evidens i tilknytning til klasseromskontekster. Her er det nå opparbeidet ganske mye viten om produktive former for lærertilbakemeldinger, både eksplisitte og mer implisitte (se oversyn i Chaudron 1988; DeKeyser 1993; Spada og Lightbown 1993). Lyster og Ranta (1997) fant f.eks. at læreromformuleringer ("recasts") var langt den vanligste tilbakemeldingsformen i klassesamtalene de undersøkte. Men læreromformuleringene ledet sjelden til at elevene rettet på seg selv, det gjorde imidlertid andre former for tilbakemeldinger, som oppklarings-spørsmål, metaspråklig kommentar osv. Forskerne spekulerer på om tilbakemeldinger som utløser interaksjon kan være mer effektive som negativ feedback, fordi de tvinger fram umiddelbare hypoteserevisjoner hos innlærerne.

Ganske nylig har det begynt å komme data for studier av negativ evidens ved uformell andrespråklæring. Oliver (1995) gjorde opptak av barnepar (innfødt/ikke-innfødt) som skulle utføre problemløsningsoppgaver (gjøre ferdig tegninger). Oliver kunne vise at mer enn 60% av innlærerbarne feil utløste en eller annen form for negativ tilbakemelding fra det andre barnet. Ikke uventet dominerte forskjellige slags forhandlinger (oppklarings spørsmål, bekreftelse spørsmål), men også gjentakinger, norm-framheving ved omformulering og direkte retting forekom ganske ofte. I tillegg til å vise at negativ evidens forelå i stor utstrekning, kunne Oliver også peke på at deler av de negative tilbakemeldingene var umiddelbart anvendelige for innlærerne. Hun framhever at anvendeligheten ikke bare har med innputtkvaliteter å gjøre, det avgjørende er ofte om barnet er beredt til å kunne gjøre bruk av tilbakemeldingene: "NNSs [non-native-speakers, vår bemerkning] can only incorporate structures when it is within their morphosyntactic ability to do so" (1995:476).

Indirekte negativ evidens

Dette er en evidenstype som har vært lite studert, og en har bare gjetten på hvilken betydning den kan ha ved språklæring (Gass 1997). Chomsky (1981) resonnerer slik:

Indirekte negativ evidens – et ikke urimelig tilegnelsessystem – kan konstrueres på grunnlag av det praktiske læringsprinsipp at hvis visse strukturer eller regler ikke er eksemplifisert i forholdsvis enkle uttrykk hvor de kunne tenkes å opptre, da velges en (muligens markert) opsjon som utelukker disse strukturene fra grammatikken, slik at en form for "negativ evidens" kan være tilgjengelig selv uten korreksjoner, negative reaksjoner osv. Det er god grunn til å tro at direkte negativ evidens ikke er nødvendig for språktilegnelse, men indirekte negativ evidens kan kanskje være relevant. (1981:8-9)

Det er med andre ord tale om en slags indirekte måte å informere språk-innlæreren om at et trekk ikke er mulig fordi det ikke forekommer der en kunne ha *ventet* det. Slike forventninger kan være særlig viktige ved andrespråklæring, der førstespråkkunnskapen kan utløse forventninger om hva som bør være mulige løsninger på andrespråket. Chomsky resonnerer nok i hovedsak i forhold til førstespråklæring, der forventninger kan tenkes å være knyttet til parametre.

INNPUTT OG INTERAKSJON I ULIKE TEORETISKE RETNINGER

Når det gjelder synet på den rollen innputt og interaksjon spiller i språklæringsprosessen, er det klare skillelinjer mellom den behavioristiske tradi-

sjonen, Chomsky-tradisjonen og allment kognitivistiske synspunkter på språklæring.

Siden behavioristene antar at språkinnlæreren er et passivt medium, postuleres det et direkte forhold mellom innputt og produserte ytringer. Språkinnlæreren imiterer språklige stimuli hun blir utsatt for, det skjer ingen form for aktiv bearbeidelse i hjernen. Enten får språkinnlæreren positiv feedback (forsterkning) eller korreksjon fra omgivelsene. Innputt spiller altså rollen som modell for imitasjon og som reaksjon på forsøk på imitasjon.

I Chomskys teoriutvikling er et av hovedargumentene knyttet nettopp til den rollen innputt spiller for det språkinnlærende barnet. Helt sentralt i nativistenes oppfatning står antakelsen om at innputt til språklærende individer hovedsakelig gir positiv evidens, dvs. språklige data om det som er mulig i språket. En kan vanskelig forklare hvordan barn kan komme fram til samme grammatikker på et slikt grunnlag, fordi så mange ulike hypoteser kan være forenlige med innputtdataene. Men likevel, også for denne teoretiske retningen, har innputt betydning fordi den inneholder språklige data som fungerer som triggere for å fastsette parameterverdier. UG-forskere har imidlertid rettet lite oppmerksomhet mot innputt for å klargjøre hva det er som fungerer som triggere.

Kognitivt inspirerte forskere antar grovt sett at innputtdata, innputt-modifikasjoner ved interaksjon og øvelse ved bruk sammen med allmenne kognitive evner til å behandle språklig informasjon er tilstrekkelig for å redegjøre for språklæring. Ved et slikt syn blir det trolig nødvendig å anta negativ evidens som en fungerende størrelse ved andrespråklæring.

KAPITTEL 8

UTVIKLINGSMØNSTRE I MELLOMSPRÅK

I kapittel 3 antydde vi at den moderne andrespråksforskningen fremdeles er opptatt av sentrale spørsmål som ble stilt i oppgjøret med behaviorismen og kontrastiv analyse. Vi har også vært inne på at fokusering på avviksaspektet ved mellomspråk kan skjule viktige aspekter ved språkutviklingen. I det faghistorisk utsynet tok vi opp at overgangen fra fokus mot feil i KA til etableringen av identitetshypotesen la grunnlaget for et mer positivt syn på mellomspråk, i den forstand at man var interessert i å vise faste mønstre i utviklingen. En sentral antakelse var at utviklingsmønstre viste elevenes kreative språkbyggingsevne, og at andrespråkstilegnelse berodde på de samme prosesser som var involvert ved førstespråkstilegnelse.

I dette kapitlet tar vi for oss utviklingsmønstre i andrespråkslæringen. Studier av hvordan innlærerspråk utvikler seg over tid har vist regelmessige læringsforløp som bare i noen grad påvirkes av førstespråksbakgrunnen til individet. Læringsforløpene likner samtidig tilsvarende læringsforløp en har kunnet avdekke ved førstespråkslæring.

UTVIKLINGSNIVÅER

Et svært generelt utviklingsmønster er at mellomspråk beveger seg fra å være 'svake' i retning av å bli 'sterke' over tid. På et tidlig stadium i andrespråkslæringen rår en ikke over mye viten en kan hjelpe seg med ved kommunikasjon på andrespråket. På et slikt begynnerstadium har innlæreren det vi kan kalle et **minimalt språkssystem**. Etter mange års ekstensiv bruk av andrespråket kan innlæreren rå over et mye sterkere språk, det kan være kraftig utbygd og et fullt ut tjenlig kommunikasjonsmiddel på mange livsområder. Vi taler da om et **målspåknært eller fullt utbygd system**. Ikke alle innlærere når å utvikle andrespråket sitt til et så høyt nivå. For noen stopper språklæringen opp, eller enkelte aspekter ved språklæringen stopper opp.

Det foreligger nok et kontinuum mellom svake og sterke system, likevel kan det være klagende å dele inn utbyggingsforløpet i stadier.

Startpunktet

Det er ulike syn på hva som utgjør startgrunnlaget når en tar til å lære et andrespråk (for et oversyn, se Schwartz og Eubank 1996). Står en på bar bakke? Er grunnlaget det/de språk(ene) en allerede har tilegnet seg, eller har vi andre former for språklige ressurser som vi kan ta utgangspunkt i? Støtter vi oss på og lar oss styre av en medfødt språklæringsmekanisme som fortsatt fins tilgjengelig ved tidspunktet for læring av språk nummer to, eller er vi henvist til å klare oss med generelle kognitive læringsmekanismer? Svaret på disse spørsmålene vil naturlig nok være avhengig av grunnleggende lærings-teoretiske antakelser. I nyere tid er det særlig UG-retningen i ASF som har arbeidet med startpunkt-problemstillingen. Hvordan denne retningen ser på spørsmålet, tas opp i kap. 14. Her går vi inn på synsmåter som har vært lansert på tidligere steg av fagutviklingen, og som ennå kan gi noe innsikt, etter vårt skjønn.

I den behavioristiske språklæringstradisjonen anså en at hele første-språkskompetansen dannet utgangspunktet for læring av andre språk. Det samlete settet av vaner, for alle språklige nivåer, utgjorde en slags "tvangstrøye" som andrespråklæringen tok utgangspunkt i, og læringen kunne i noen grad ses som avlæring av førstespråksvanene. En metafor for hvordan en tenkte seg forholdet på fonologiens område, er typisk. Fonologien i morsmålet ble sett på som en "sil" som lyder på det nye språket ble helt gjennom. (En annen metafor var myntsorteringsapparatet.)

Selinkers mellomspråksypoteser reknert med et langt breiere læringsgrunnlag enn førstespråkskompetansen. Vi nevnte i kap. 3 at Selinker utelukket at ordinær andrespråklæring støtter seg på "the latent language structure" (Lenneberg), men til gjengjeld støtter innlærere seg på en latent psykologisk struktur, "an already formulated arrangement in the brain" (Selinker 1972:48) når de prøver å formulere seg på andrespråket. Det er høyst uklart hva den psykologiske strukturen går ut på. Hypotese 1 (merk nummereringen) i mellomspråksypotesene, "Overføringer fra morsmålet", rekner det fullt utbygde førstespråket som sentral ressurs ved konstruksjonen av mellomspråkssystemet. Det er heller ikke klart hos Selinker hvordan førstespråksvitene blir involvert, men det kan virke som om Selinker ser for seg mellomspråksutviklingen, kontinuumet, som en bevegelse fra ett komplekst system til et annet. Han taler om 'reorganisering' som en definisjon på vellykket språklæring. Det kan tyde på at hele den organisasjonen som førstespråket representerer, utgjør læringsstartpunktet. Corder kritiserer uklarhetene i Selinkers arbeid på dette punktet:

Det som glimrer med sitt fravær i Selinkers opprinnelige formulering, er begrepet mellomspråkskontinuum som noe som er gjenstand for økende kompleksitet og elaborering. Det er ikke noe i hans opprinnelige artikkel som antyder at han så mellomspråkskontinuumet som noe annet enn en *omstrukturering* av innlærersystemet fra morsmålet til målspråket på samme kompleksitetsnivå. (Corder1977:88)

Corders eget syn på startpunktet tar utgangspunkt i en sammenlikning av trekk ved enkle registre og enkle språk. Vi har nevnt at Corder påpekte mange fellestrekk ved telegramstil, barnerettet tale og innlærerrettet tale ("kodeforenkling") og pidginspråk, innlærerspråk og barnespråk (enkle koder). Hva beror fellestrekkene på? Corders forslag er ganske originalt, og har flere tiltalende sider: Han ser standardspråk (komplekse koder) som komplisertgjorte former med utgangspunkt i et basalt, enkelt språk. Språk blir bygd ut ved en generell komplikasjonsprosess, som er lik språklæring. Komplikasjonsreglene er språkspesifikke. Enkle koder ligger nærmere "the underlying structure or 'inner form' of all languages" (Corder 1977:82). Ved morsmåls-læring beveger alle språklærende individer seg gjennom "approximate systems" på veg mot voksenspråket. Corders sentrale punkt sier da at slike overgangssystem *ikke blir glemt* av det voksende barnet. Tidligere språksteg beholdes, trass i at komplikasjonsprosessen går videre, og kan brukes ved bestemte anledninger. Voksne kan imitere barnetale, barn kan foreta språklige regresjoner for å få oppmerksomhet hos voksne, og voksne griper til enkle registre i samtaler med barn og utlendinger. Denne delen av vår kommunikative kompetanse beror på at tidligere språksteg "remain available for use on what are socially approved occasions" (Corder 1977:83). Hvordan vedrører dette startpunktet ved andrespråklæring? Corder starter med førstespråklæring. Han sier:

Det er tydelig at barnet nærmer seg tilegnelsesoppgaven ved å forsøke å uteske et innhold fra ytringer han utsettes for i sin kontekst ... han finner sannsynligvis først system i det som er mest fram-tredende ("salient"), nemlig leksikalske enheter og rekkefølgen mellom dem ... Ut ifra dette etablerer han et repertoar av grunnleggende syntaktiske relasjoner og kategorier. Det er på dette grunnlaget at kompliseringsprosessen tar til, som en respons på økende funksjonelle kommunikasjonsbehov. (1977:84-85)

Så følger andrespråklæringen:

Når vi så skal lære et andrespråk, har vi således dette "grunnleggende" systemet til vår disposisjon, og naturligvis et uendelig antall institusjonaliserte, men fremdeles foreløpige og tilnærmete systemer ... Mitt forslag er altså at i sin utforskning av andrespråkets struktur bruker innlæreren som sin 'utgangshypotese' (dvs. som heuristisk verktøy) ikke nødvendigvis sitt morsmål i sin fulle kompleksitet, men kanskje ett eller flere mindre kompliserte 'overgangssystemer'. (1977:85)

Grunnen til at tidlige mellomspråk er så like, beror på basisegenskapene ved alle språk:

Siden 'overgangsformene' i alle språk vil være mer og mer lik hverandre jo nærmere vi kommer det 'grunnleggende', kanskje universelle, systemet, er det ikke til å undres over at språkin-

lærernes mellomspråk, uansett morsmålsbakgrunn, vil vise formelle likheter, og jo nærmere 'grunnformen' 'utgangshypotesen ligger', jo større er likhetene. (1977:85)

Corders hovedpoeng er at interimgrammatikkene fra vår barndom ikke går i glemmeboka, men er tilgjengelige for bruk når vi har spesielle behov på morsmålet (kodeforenkling), dessuten er de tilgjengelige som grunnlag for starthypoteser ved andrespråklæring.

Ellis (1982) har angrepet forestillingene om tidlige mellomspråk som 'basisspråk'. Ellis tar et sosio-kognitivt perspektiv og kaller synet sitt en "regresjonsteori". Fordi innlæreren mangler viten om målspråket, griper hun til *strategier* som er tilgjengelige og uavhengige av spesifikk målspråks- eller morsmålsviten. Han formulerer fire "starthypoteser" som innlæreren kan hjelpe seg med: 1) Innlæreren vet hva som er informativt. 2) Innlæreren vet at rekkefølger er betydningsfulle. 3) Innlæreren vet at at språk rår over modale elementer så vel som proposisjonelle. 4) Innlæreren leiter etter formulariske uttrykk som kan være nyttige. Hypotesene er former for "bruk hva du har". Innlærere har kodet sine erfaringer som informasjon om handlinger og enheter med visse relasjoner. I kommunikasjonssituasjoner forstår en hvilke enheter/handlinger som skal tas for gitt, og hvilke som bør gis språklige uttrykk. En velger det som er maksimalt informativt med så enkle språklige midler som mulig. Ellis rekner dette som **en semantisk forenklingsstrategi**. Ved å kommunisere med andre utfører språkinnlæreren handlinger i verden og utvikler mellomspråket sitt. Dette skjer ved to grep:

Fordi de mangler språklige uttrykksmidler, tyr innlærerne til alternative former for symbolsk framstilling. Til å begynne med trenger innlæreren således bare et lager av leksikalske enheter, men ingen grammatisk kunnskap. Behovet for å uttrykke seg gjør resten. Det er dette som er 'tilegnelse'. Til å begynne med er språket syntaktisk bare i den forstand at innlæreren tar i bruk ordstillingsregler fra sitt eget S1 for å utforme de symbolske funksjoner han velger å innkode. (1982:219)

Innlæreren kommuniserer på grunnlag av en talesituasjon, lærer seg leksikalske enheter og formulariske helheter og "opererer" det hele ved å støtte seg på noen enkle rekkefølgerregler. Ellis' syn er en slags minimumsantakelse for startpunktet ved andrespråklæring. Ved noen allmenne forholdsmåter (strategier) klarer individet å starte læringen.

En stille (taus) periode

Ved førstespråklæring går det om lag ett år før barn produserer sine første ord. Det første året bruker de til å lytte, delta i kroppspråklig samspill med de voksne og øve seg som tegnprodusenter ved å lage godlyder, klynke eller bable. De er altså ikke stille, men sett i voksenspråkets perspektiv er barna "førspråklige". Når eldre barn står overfor et nytt språk, skjønner de umiddel-

bart at de ikke forstår, og mange reagerer med taushet. Hos barn er dette regelen, heller enn unntaket. Saville-Troike (1988) studerte ni barn som lærte seg engelsk som andrespråk, og seks av dem valgte å starte med en taus periode. Golden (1994) fulgte andrespråksutviklingen til sine to norske barn i førskolealder da familien var et år i California. Datteren Jenny (fire og et halvt år ved ankomst) sa ikke ett engelsk ord på drøye fem måneder, og kommuniserte heller ikke ikke-verbalt med engelskspråklige barn. Broren på tre, derimot, prøvde seg etter hvert fram med lyder og kroppsspråk.

Også enkelte voksne går gjennom en taus periode. Naiman et al. (1978) opplyser at over åtti prosent av informantene i deres studie oppgav å ha begynt å snakke helt fra starten. Voksne står i en annen situasjon enn barn, for dem er det påkrevd å meddele seg aktivt til omgivelsene i langt større grad. I en undervisningskontekst blir jo de fleste aktivisert språklig helt fra første time. Gibbons (1985) studerte andrespråkslæring hos 47 grunnskolebarn i Sidney og fant store individuelle skilnader. I skolekonteksten hadde barna en taus periode på to uker i gjennomsnitt. Hos yngre barn kan det altså være tale om flere måneders taushet.

Saville-Troike antyder at forskjellene i lengden på den tause perioden kan bero på at innlærere har ulik sosial og kognitiv orientering. Hun taler om "andreorienterte" og "selvorienterte" innlærere. De andreorienterte opplever språket som et spørsmål om å forholde seg til andre og få sagt det en har på hjertet, mens de selvorienterte nærmer seg språket som en personlig størrelse, der fokus er på språket selv. Hennes antakelse er at typisk selvorienterte innlærere går gjennom en taus periode.

Den tause perioden kan stille miljøet omkring barnet overfor vurderings-spørsmål. Hvilken funksjon har perioden? Lærer barnet? Krashen (1982) forutsetter generelt at det trengs en lyttende fase tidlig i språklæringen – kompetansen bygges opp ved lytting. Når nok kompetanse er på plass, vil ytringer følge. Flere forskere har imidlertid pekt på problematiske sider ved perioden. Gibbons (1985) framhever tilfeller der den tause perioden mest ser ut til å være en periode uten forståelse. En vedvarende taus periode kan òg være et uttrykk for psykisk tilbaketrekning, men de fleste tause andrespråksinnlærere bruker perioden til å forberede seg. I Saville-Troikes studie praktiserte fem av de seks "tause" barna det som er blitt kalt **privat tale**. Forskeren hadde utstyrt de språklærende barna med trådløse mikrofoner og kunne registrere at de snakket stille for seg selv, ofte uhørlig for omgivelsene, og åpenbart ikke rettet mot noen tilhørere. De gjentok det andre hadde sagt, nevnte engelske ord og uttrykk de husket, men laget også lengre ytringer spontant der de byttet ut og ordnet på enheter. Saville-Troike mener barna bruker den private talen for å øve seg før de trer fram med sosial tale.

Begynnervarieteten

Ifølge Ellis er den første perioden av naturlig andrespråkstilegnelse karakterisert ved en stille periode (som vi har sett gjelder det noen språkinnlærere), av bruk av formularer og av strukturell enkelhet og semantisk forenkling. De

fem barna i Saville-Troikes studie "debuterte" etter hvert med ytringer rettet mot andre barn. Til å begynne med brukte de ettordsytringer, uttrykk de kunne utenat, eller de gjentok umiddelbart det andre barn hadde sagt. Det er denne første perioden med egen språklig produksjon vi skal se nærmere på i det følgende.

Vi har tidligere referert en rekke enkelhetstrekk ved mellomspråk (se kap. 2). Begynnervariateten blir ofte beskrevet i form av fraværslister: mangel på bøyingsmorfologi, utelatte setningsledd, fravær av grammatiske formord (artikler, pronomen, hjelpeverb, kopula, preposisjoner, strykninger av fonologiske elementer (Viberg 1987). Dietrich, Klein og Noyau (1995) beskriver det aller første nivået i andrespråkutviklingen som 'the Pre-Basic Variety', innlærerens første forsøk på å bruke språket produktivt, med følgende karakteristika:

- Den er leksikalsk: Den består av enkle substantiv, adjektiv, adverb og noen få partikler, først og fremst negasjoner.
- Den har ingen funksjonell bruk av bøyingsformer.
- Komplekse konstruksjoner, dersom de fins (bortsett fra formularer), er satt sammen etter pragmatiske prinsipper, f.eks. 'prinsippet om naturlig rekkefølge' (PNO).
- Den er svært kontekstavhengig.

Innlærerens første oppgave er å forstå og gjengi målspråksenheter. Valget gjøres enklest ved å satse på minimale enheter, "enkeltord". Ordene vil i de aller fleste tilfellene korrespondere med ord fra åpne klasser i målspråket, men korrespondansen mellom det innlærerspesifikke ordet og målspråksordet er ikke sjelden ufullstendig. Perdue (1996) eksemplifiserer med former fra fransk-innlæreren Zahra: [lifij] 'jente', [letravaj] 'arbeid' og [lameson] 'hus, hjem' der bestemmerordene *le/la* inngår som uanalyserte deler av ordet. Men nybegynnere bruker også flerordsytringer: (eksempler fra tysklæring) *man ander stad* 'mannen drar til en annen by', *dasfrau weg strasse* 'kvinnen går til veien' (Perdue 1996). Perdue ser et bestemt arrangement i slike tidlige ytringer. De har to store konstituenten: tema og rema. Han kaller arrangementet for en **substantivbasert organisasjon**:

Vi kalte det "substantivbasert organisering" fordi substantiver er de minst relasjonelle av de tradisjonelle syntaktiske kategorier -- de er minst tilbøyelige til selv å ha argumenter. Ord som denoterer tilstander, en aktivitet, en prestasjon eller hva det måtte være, faller ikke utenfor en substantivbasert organisering, men de har ennå ikke noen egen strukturerende innflytelse. Det er noe som kommer på neste stadium, stadiet for ikke-finitiv ytringsorganisering, hvor de viktigste konstituentene organiseres rundt et verb. (Perdue 1996:143-144)

Perdus poeng er ikke at nybegynnerspråket bare inneholder substantivlike "ord", men at fasttømrete ordrelasjoner først kommer inn når *verbet* begynner å prege ytringsorganisasjonen.

Mange eksempler fra begynnerstadiet består gjerne av korte, enkeltstående ytringer, f.eks. fra samtaler. Vi skal derfor ta med en tekst, en gjenfortelling av et klipp fra en Chaplin-film, for å illustrere begynnervarieteteten. Eksempelet er tatt fra Dittmar⁶⁴ (1996). Klippet viser at Chaplin blir kastet på gata og vandrer rundt (1-2), ei jente har flyktet hjemmefra, hun er sulten og ensom og vandrer også omkring (3-7), til slutt springer jenta (visstnok med et stjålet brød) nedover gata der hun kolliderer med Chaplin, og begge faller (8-10). En voksen tyskinnlærer, Janka (10 måneders oppholdstid i Tyskland) gjenforteller:

- (1) chaplin gehen strasse
- (2) gehen spazier
- (3) dasfrau weg zuhause
- (4) dasfrau problem
- (5) einsam
- (6) und essen weg
- (7) komm strasse
- (8) dasfrau laufa schnella strasse
- (9) aba spazier chaplin
- (10) dasfrau platz und chaplin platz

Et prominent trekk ved begynnervarieteteten representerer de såkalte **formulariske enheter** (*holofraser, utenat lærte enheter, holistiske innslag*). De er uttrykk som har blitt lært som et uanalysert hele, og som blir brukt ved bestemte anledninger: *Tusen takk, Jeg vet ikke, Hvordan har du det? Det gjør ikke noe! Hva heter det?* Det kan være hensiktsmessig å skille mellom ulike typer helheter. Ellis (1994) skiller mellom **rutineuttrykk, faste mønstre og skript**. De to første typene vedrører utenat lærte ytringer. Rutineuttrykk er stående uttrykk som ikke endres fra gang til gang (*Tusen takk!*), mens faste mønstre er delvis analysert, idet de inneholder en eller flere åpne punkt, der høvelig materiell kan settes til (*Kan jeg få _____? Hvordan har ____ det?*). Ifølge Ellis kan formularisk språk også bestå av et skript. Mennesker ordner sine erfaringer bl.a. ved å danne seg stereotypier over situasjoner og hendelser. Vi vet hva det vil si å gå til legen, å reise med tog, å spise middag osv. En type forståelsesramme som lagrer informasjon om hendingsforløp, kalles skript. Et skript beskriver hovedsider ved sekvenser av handlinger og hendinger i en spesiell kontekst. Skriptet hjelper oss til å forstå sammenhengen i handlinger og utsagn som er lenket til hverandre. Det gir informasjon om hva som vanligvis skjer: Hvem er med, hva blir gjort av hvem i hvilken rekkefølge, hva blir vanligvis sagt? Vi har trolig skript for en rekke talesjangrer. Det Ellis

⁶⁴ Vi gjengir eksempelet fra Perdue (1996:141).

foreslår, er at vi kan huske utenat hovedsider ved et skript, f.eks. hilsesekvenser og avskjedssekvenser. Vi kan aktivisere en rekke fraser og ytre dem til bestemte tidspunkt da de inngår i et memorert skript.

En rad studier har godtgjort at formularisk tale er svært utbredt ved andrespråklæring. Særlig gjelder dette begynnerperioden, og alderen på språkinnlæreren later ikke til å gjøre noen forskjell. Det er ofte imponerende hvor mange og hvor omfattende enheter som kan huskes. "*Peut-je jouer avec Corinne?*" sa en liten franskinnlærer som en av sine første ytringer på det nye språket (Ervin-Tripp 1974). De formulariske enhetene står tydelig fram i begynnerspråket fordi de er så målspråkskonforme⁶⁵. Rutineuttrykk og faste formularer skiller seg markert fra egenkreerte ytringer. Rutineuttrykket *Hva heter det?* har både 'det-subjekt' og inversjon – konstruksjonstyper som tilhører langt mer framskredne nivåer i andrespråkutviklingen enn begynner-varieteteten. Også når det gjelder flyt, skiller de seg ut, idet de blir ytret fonologisk koherent, uten nølingsfenomenene som er så vanlige ved begynner-varieteteten.

En har diskutert hvilken funksjon formulariske enheter har, og i hvilken grad de bidrar til andrespråklæring. På den ene siden hevder Krashen (1982) at formularisk språk kommer i bruk fordi innlærere blir tvunget til å kommunisere "for tidlig", dvs. før de har fått bygd opp sin kompetanse i tilstrekkelig grad. Krashen sikter her bl.a. til den tause perioden som en naturlig fase ved språklæring. Overlatt til seg selv, upresset, ville lærlingene ikke vært nødt til å ty til helhetslæring. Standpunktet henger muligens sammen med oppfatningen at formularisk språk og regelbasert språk er urelaterte (Krashen og Scarcella 1978), og at innlærere ikke "pakker opp" enhetene og benytter seg av den interne informasjonen i dem etter hvert som læringen skrider fram. I et slikt perspektiv blir formularisk språk et fenomen av liten interesse: "... the use of routines and patterns is certainly part of language, but it is probably not a very large part". Flere forskere har landet på liknende konklusjoner (se Bohn 1986).

Andre forskere argumenterer sterkt for at språklige rutiner og formularer bidrar til den regelbaserte læringen. Wong-Fillmore (1976) mener å kunne vise at barn som lærer andrespråk, a) i stor grad benytter seg av formular for å kunne delta og være aktive i leik på et tidlig stadium og b) litt etter litt blir klar over de konstituerende elementene i formularisk viten og begynner å bruke dem kreativt. Ellis (1984; 1996) støtter denne posisjonen: "It is possible, therefore, that formulas are slowly unpackaged, releasing valuable information, which is fed into the knowledge system the learner uses to produce and understand creative speech" (1996:87). Bolander (1989) påpeker liknende prosesser ved voksnes andrespråklæring (se omtale av studien i kap. 11).

⁶⁵Så målspråkskonforme er de at en har diskutert om de representerer "målspråksbruk" eller "mellomspråksbruk". En forskningsoversikt over formularisk språk ved ASL fins i Weinert (1995).

Basisvarieteteten

Voksne innlærere uten formell undervisning i målspråket utvikler en effektiv men enkel form for språk i løpet av sin andrespråkslæring. Utviklingsteget kan betraktes som et platå, der enkelte innlærere blir stående, mens andre utvikler kompetansen sin videre. Klein og Perdue (1997) har kalt varieteteten for "the Basic-Variety" og sier at "it is striking that this plateau is so similar, for so many learners, for such a long period of time, as it is striking that the 'better' learners also pass through a stage where their learner variety is similarly structured". Karakteristikkene av basisvarieteteten, som vi gjengir under, baserer seg på en stor, longitudinell og komparativ studie av 40 voksne språkinnlærere som skulle lære seg nederlandsk, engelsk, fransk, tysk eller svensk. Alle var nylig ankomne migranter med legal status i vertslandene, og de var i daglig kontakt med språket. Studien er kjent som "the European Science Foundation study"⁶⁶ (Perdue 1993). Klein og Perdue (1997:332) summerer funnene fra studien i fire punkter:

- 1) Voksne andrespråksinnlærere (utenfor klasserommet) utvikler en bestemt språklig varietet, basisvarieteteten. Enkelte innlærere blir stående på dette utviklingsnivået, dvs. de beholder de strukturelle egenskapene men utvikler sitt leksikalske repertoar. Andre innlærere bygger ut (kompleksifiserer) varieteteten i større eller mindre grad.
- 2) Leksikonet i basisvarieteteten bygger i all hovedsak på målspråket (pluss noen lån fra andre kilder). Det består hovedsakelig av (ubøyde og ikke sjelden fonologisk forvanskete) enheter fra åpne klasser; enheter fra lukkede klasser er sjeldne. Repertoaret inneholder substantivlike og verblike ord, noen adjektiver og adverb. Pronomensystemet omfatter, som et minimum, måter å referere til avsender, mottaker og en tredjeperson (med deiktisk og anaforisk funksjon) på. Så fins noen få kvantorer, et ord for negasjon, noen få preposisjoner (med overgeneralisert innhold). Orddannelse forekommer, men er avgrenset til sammensetning av substantiv-substantiv.
- 3) Basisvarieteteten har et lite antall organisasjonsprinsipp. Det er samvirket mellom disse prinsippene som bestemmer ytringers form, eller hvordan tidsinnhold og stedsinnhold blir kodet. Prinsippene er de samme for alle innlærere, uansett kilde- og målspråk. Det som varierer, er samspillet mellom prinsippene, og særlig hvilke prinsipp som blir forlatt dersom de kommer i konflikt med hverandre.
- 4) Basisvarieteteten har et påfallende fravær av a) frie og bundne morfem med ren grammatisk funksjon og b) komplekse, hierarkiske strukturer,

⁶⁶ Vi kommer tilbake til en gjennomgang av denne studien i kap. 15.

særlig underordning. Varieteten har altså ingen bøyningsmorfem (person-, tempus-, aspekt-, og kasus-markører).

Flere ordforrådsstudier (Viberg 1991) peker på at begynnere huker tak i et lite antall **kjerneord** som er svært nyttige når en ellers kan lite. Kjerneordene dekker noen sentrale begrepsområder som dukker opp i de fleste samtaler, ordene er frekvente og kan læres tidlig. De har i tillegg flere gunstige egenskaper. De inngår i hierarkier med mange underbegreper, slik at mye kan bli sagt selv om en ikke er særlig presis, leksikalsk sett. *Gå* dekker opp for en rekke mer spesialiserte ord som *komme, ankomme, forlate, fjerne seg, vandre, rusle, spásere, slentre, løpe, springe, reise, dra* osv. Dessuten er kjerneordene ganske nøytrale når det gjelder bibetydninger (stilistisk umarkerte), de forekommer i mange sjangrer og har en tendens til å være leksikalisert i mange språk på tvers av kulturkretser. Viberg peker også på formelle fortrinn ved kjerneord: De er vanligvis enkle i form, og de fungerer som **syntaktiske prototyper** i den forstand at de gir mønstre for grunnleggende konstruksjonstyper. *Gå* kan opptre i alle syntaktiske rammer som er typiske for forflytningsverb (f.eks. med partikler *gå ut, gå inn* etc.), *gi* demonstrerer en typisk ditransitiv konstruksjon (Viberg 1991:18).

Sluttnivå

Vi nevnte innledningsvis at individer som har brukt andrespråket i mange år, for en rekke formål, med mange kommunikasjonspartnere og i en rekke kontekster kan utvikle **et målspråksnært eller fullt utbygd språkssystem**. Det er likevel bred enighet i ASF om at voksne andrespråksinnlærere generelt sett ikke når samme kompetansenivå som innfødte talere (Ellis 1994; Towell og Hawkins 1994). (Towell og Hawkins bruker uttrykket "ikke-kompletthet"). En skal likevel være klar over at et så generelt utsagn bør modereres på flere måter.

På tidlige stadier kan det ofte være innlysende hva som utgjør målspråksnormen, særlig på kjerneområder av språkkompetansen (fonologi, morfologi, syntaks). Jo mer innlærere beveger seg mot høyere ferdighetsnivåer, jo vanskeligere blir det å ha en formening om hva som eventuelt kunne vært en innfødt norm på et språklig område. Særlig problematisk blir dette når det gjelder tilegnelse av ordforrådet i de åpne ordklassene og idiomatiske uttrykk, og når det gjelder tekstkompetanse og pragmatisk kompetanse. Her står en ikke sjelden overfor innlærere som er **mer** språklig kompetente på diverse områder enn menigmann. Det holder å nevne voksne innvandrere som på sentrale aktivitetsområder (jobben, fritidsinteresser) utvikler målspråksferdigheter som ikke er gjengs hos morsmålsbrukerne. Om avanserte språkinnlærere blir det derfor ikke så nyttig å bruke termen "mellomspråk". På visse områder lærer alle mennesker livet igjennom – vi er alle sammen lærlinger. Ikke minst gjelder det ordkunnskaper. Dette forhindrer ikke at vi kan registrere at svært kompetente norskinnlærere har permanente trekk i norsken sin som er "avvikende", f.eks. på uttaleområdet.

Innlærervarieteter skal på den andre siden holdes atskilt fra **varieteter av et språk som oppstår ved signalisering av etnisk tilhørighet**. I flerspråklige lokalsamfunn kan *et førstespråk* gis særlige språklige karakteristika som fungerer etnisk identifiserende og konstituerende. I svensk sammenheng har fenomenet "Rinkebysvensk" fått mye oppmerksomhet (se Kotsinas 1994), og i Norge har det vært tale om "kebabnorsk" (Aasheim 1995). Den svensken og norsken det er tale om, kan ha særpreg fordi den reflekterer at tidligere generasjoner (i slekta) hadde svensk eller norsk som andrespråk. Barn og unge med svensk eller norsk som morsmål viderefører så trekk ved språkene som før var forbeholdt innlærervarieteter. Da står en overfor en utvikling av etnisk baserte varieteter av målspråkene. Særdrag ved nordnorsk talemål kan ha oppstått på denne måten, og da med samisk substrat. I samiskspråklige miljøer med utstrakt grad av tospråklighet, og i norskspråklige miljø som tidligere var samiskspråklige, kan det som tidligere var innlærertrekk ved norsk (og preget av overføringer fra samisk), ha festet seg som en normal måte å snakke norsk på (Todal 1995). Etnisk konstituerte morsmålsvarieteter (f.eks. av norsk) kan også oppstå ved behov i et **ungdomsmiljø** for "forskjellighet", for å markere avstand til andre ungdomsgrupperinger (f.eks. majoritetsungdommer).

Spørsmålet om stagnasjon og fossilisering

I faghistorien har fenomenet "ikke-kompletthet" fått stor oppmerksomhet. Selinker var svært konsentrert om sluttnivå og det han kalte **fossilisering** i sin mellomspråksteori. Som vi så i kap. 3, reknet han mellomspråksteorien bare å gjelde for individer som stagnerte i sin andrespråksutvikling og ble stående på et nivå i atskillig avstand fra målspråksnormene. Det er de "stivnete" formene på diskrepansområdene som tradisjonelt reknes som fossiliserte. Selinker antyder en egen psykologisk mekanisme som ansvarlig for stagnasjonen.

Seliger (1978) hevdet at kompletthet kunne være mulig på noen områder. Tap av nevrolingvistisk plastisitet kan hemme utvikling på enkelte områder, men kanskje ikke på andre. Det er ganske vanlig å rekne uttale for et særrområde ved andrespråkslæring, der den sensitive perioden for detaljlæring blir vurdert å være førskolealderen (Long 1990). Grensen for den sensitive perioden på det grammatiske området er muligens noe senere, Ellis (1994:492) nevner 15 år. Sharwood Smith (1994) påpeker at det kanskje er slik at innfødt kompetanse på et område kan være produktet av ulike prosesser. Det som f.eks. et barn kan fatte intuitivt, kan den voksne gripe via resonnement og analyse, på en bevisst måte. Koblingen mellom alder og sluttnivå har stått sentralt i diskusjonen. Det spørsmålet fortjener en noe utførligere framstilling, vi tar det derfor opp i større bredde i kapittel 12 om individuell variasjon.

At stagnasjon og ikke-kompletthet er reelle størrelser, støttes av mange studier (Johnson og Newport 1989; Sorace 1993). Mukkatesh (1986) identifiserte et helt batteri av det han kalte "**vedvarende**"⁶⁷ feil hos en stor gruppe

⁶⁷ "vedvarende": persistent.

engelskinnlærere med arabiskspråklig bakgrunn. Verken feil-retting eller eksplisitte grammatikkforklaringer påvirket slike feil. Mukkatesh konkluderer med at visse fenomener ikke lar seg de-fossilisere når de først har festnet seg. Men slike funn må balanseres mot informasjon om **uvanlige innlærere**. I Birdsongs studie (1992) av avanserte andrespråksinnlærere (såkalte **nær-innfødt-nivå-innlærere**) presterte 15 av 20 informanter så godt at de var innenfor spredningsområdet for de innfødtes prestasjoner. Alle informantene hadde startet andrespråklæringen etter puberteten. De ble testet ved akseptabilitetsvurderinger av en rekke morfosyntaktiske fenomener i fransk. Det fins i dag flere studier av nær-innfødt-nivå-innlærere som dokumenterer at "ultimate attainment in an L2 can indeed be native-like", til og med på syntaktiske kjerneområder (se White og Genesee (1996) for en oversikt og drøfting). På fonologiens område har studier av avanserte innlærere ikke kunnet vise entydige resultater. Bongaerts, Summeren, Planken og Schils (1997) fant overlappende prestasjoner mellom innfødte og avanserte andrespråksinnlærere, mens Moyer (1999) ikke kunne påvise noe liknende trass i at de omhyggelig utvalgte innlærerne var toppmotiverte studenter med mange års opphold i målspråkmiljøet, og at de var daglige brukere av språket og hadde mange år bak seg med instruert opplæring på høgt nivå.

Ikke-kompletthet må nok reknes som "normaltilstanden". Tabell 8.1 er en oversikt over lanserte forklaringsforsøk på stagnasjon og fossilisering i forskningslitteraturen.

De siste årene har flere forskere arbeidet videre med fossiliseringsbegrepet (se Nakuma 1998 for en oversikt) og forsøkt å gi det et mer presist innhold. Fossilisering refererer i alminnelighet til vedvarende avvikende former i mellomspråksytringer. Formene er ikke bare avvikende, men oppfattes også som **uforanderlige**, i den forstand at de ikke ser ut til å kunne endres uansett hvor mye innlæreren eksponeres for målspråksformer på det aktuelle punktet. Fossilisering skiller seg fra stabilisering, som er et stadium i mellomspråksutviklingen som går forut for fossilisering. Stabilisering har alle trekk som fossilisering har, unntatt uforanderlighet. En kan med andre ord si at stabiliserte, avvikende former fortsatt kan endres, mens fossiliserte former oppfattes som upåvirkelige (Nakuma 1998). Faghistorisk sett har det vært en sterk tendens til å anta at fossilisering på en eller annen måte er relatert til førstespråksinnflytelse. En har tenkt seg at førstespråket "skygger" for å oppdage nye fenomener under bestemte vilkår.

Nakuma (1998) arbeider videre ut fra Weinreichs formodning om at fossilisering skyldes "permanent transfer". Nakuma hevder at fossiliseringer ikke er mellomspråksformer som er "feillært" ("acquired in a deviant manner" 1998:253), men **former som ikke er lært**. De utgjør mangelområder i mellomspråkskompetansen som må fylles ut når språket brukes. Utfyllingen skjer ved innhenting av førstespråksformer som blir oppfattet som ekvivalente. Slik forstått blir fossiliserte former resultater av en permanent bruksstrategi. I neste kapittel ser vi næyere på hvordan fossilisering kan knyttes til førstespråks-

påvirkning ved "The Multiple Effects Principle" (Selinker og Lakshmanan 1992).

Forklaringsfaktor	Beskrivelse	Forsker-referanse
Interne faktorer:		
1) Alder	Når hjernen når en kritisk alder, tapes plastisitet, med den følge at visse språktrekk ikke læres.	Scovel 1988
2) Manglende ønske om å akkulturerer	Som et resultat av ymse sosiale og psykiske faktorer gjør innlæreren få anstrengelser for å tilpasse seg normene i målspråkkulturen.	Schumann 1978
3) Førstespråks-innflytelse	Innlæreren oppfatter (feilaktig) enkelte målspråksformer som ekvivalente med bestemte S1-former. Dette utløser "permanent overføring".	Weinreich 1953
4) Problematiske parameterverdier	Enkelte parameterverdier som er fastsatt i og med læringen av førstespråket, kan vanskelig endres.	Hale 1988
5) Samvirkende faktorer	Når flere interne faktorer virker sammen i befestningen av en bestemt form, lar den seg vanskelig endre ("The Multiple Effects Principle").	Selinker og Lakshmanan 1992
Eksterne faktorer:		
3) Kommunikativt press	Vedvarende press for å formidle egne ideer til andre fører til bruk av språket ut over innlærerens kompetansenivå. Dette medfører fossilisering.	Higgs og Clifford 1982
4) Mangel på læringsmuligheter	Innlæreren mangler høve til å få innputt og bruke språket selv.	Bickerton 1975
5) Faktorer ved tilbakemeldingene som innlærere får fra samtale-partnere	Positiv feedback (som når en innfødt sier "Jeg forstår") fører til fossilisering. Negative tilbakemeldinger ("Hva mener du?") kan forhindre fossilisering.	Vigil og Oller 1976

Tabell 8.1: Faktorer som kan føre til stabilisering av former med påfølgende muligheter for fossilisering, fritt etter Ellis (1994:354) og Nakuma (1998).

Utvikling utover basisvarietetten

Både ved begynnervarietetten ("pre-basic") og basisvarietetten av innlærerspråk lot det seg gjøre å stille opp karakteristiske trekk ved utviklingsnivåene. Det er atskillig mindre konsensus om den videre utviklingen. Et eksempel kan være ESF-forskerne, som sier det er vanskelig å påpeke generelle utviklingsmønstre når beveger seg ut over basisnivået (se kap. 15). Mange forskere peker på et seint læringstempo, og at læringen later til å være noenlunde kontinuerlig. Dette står i kontrast til tidligere steg, der restrukturering og sprang forekommer.

Hyltenstam (1988) tar opp trekk ved leksikon hos individer med "nær-innfødt-lik-kompetanse". Informantene var svenske gymnaselever, 24 tospråklige elever med spansk eller finsk som førstespråk, og en kontrollgruppe på 12 ettspråklige elever med svensk som morsmål. De tospråklige elevene var utvalgt med tanke på at de skulle utgjøre en avansert innlærergruppe. Følgende krav til dem ble stilt: a) De skulle oppfattes som innfødte svenskbrukere i dagligdags samtale, b) de skulle være aktivt tospråklige (dvs. bruke førstespråket finsk/spansk daglig), og c) de skulle representere ulike nivåer når det gjaldt skolekarakterer. Hver elev ble testet ved hjelp av et sett med muntlige og skriftlige oppgaver. Den skriftlige testen besto i å gi et resymé av et 20-minutters klipp fra Chaplins stumfilm *Modern Times*. De muntlige testene gikk ut på å gjenfortelle fire tekster – to fabler og to sakpregete tekster. To av tekstene forelå i skrift og skulle leses gjennom en gang før gjenfortellingen, mens elevene måtte lytte til en opplesing av tekst tre og fire før de gjenfortalte dem.

I en kvantitativ analyse av dataene kunne Hyltenstam og medarbeiderne ikke påvise noen gruppeforskjeller med hensyn til leksikalsk tetthet, leksikalsk variasjon og leksikalsk sofistikerhet, slik disse målene var definert i studien. Riktignok fantes det individer med lave scorer på målene og høye scorer på målene, men de kvantitative resultatene kunne ikke kobles til kontrasten ettspråklig/tospråklig elev. En kvalitativ analyse av leksikalske feil, derimot, viste klare forskjeller mellom gruppene. Det var skilnader mellom den innfødte gruppen og den nær-innfødte både når det gjaldt feilfrekvenser og fordeling av feil på feiltyper. Feilfrekvensen viste seg å være relatert til alderen for oppstart av svensk-læring. Elevene med svensk som morsmål hadde en feilfrekvens (i den skriftlige testen) på 0,4%, tospråklige elever med oppstart på svensk-læringen før fylte fem år hadde 0,6%, tospråklige elever med svenskoppstart i alderen fem-sju år hadde 0,9%, mens den eldste oppstartgruppen hadde en feilfrekvens på 1,8%. Den feiltypen som viste de største forskjellene mellom ettspråklige og tospråklige elever, kalte Hyltenstam for "approsimasjoner", dvs. leksikalske feil der eleven er i nærheten av å velge rett ord. Hyltenstam gir følgende eksempler:

a) enkeltstående ord:

majskorv for *majskolv*
demonstrera for *demonstrera*
existerar for *förekommer*
volym for *hastighet*
stim for *svärm*

b) leksikalske fraser:

på längden for *i längden*
uppmärksamhet till for *uppmärksamhet mot*
i efterkälke for *på efterkälken* (idiomatisk uttrykk: 'på etterskudd')

Hyltenstam peker på to mulige fortolkninger av de leksikalske feilene. Én måte å forstå dem på er å betrakte dem som utslag av fossilisering – en stagnasjon i læringen før perfekt nivå er nådd. Ettersom feildataene kunne kobles til aldersskilnader, med stigende antall feil ved økt oppstartsalder, kunne fossiliseringsfenomenet også ses i forhold til alderen: "the older the learner is by the onset of acquisition, the more fossilisation will make itself evident" (1988:81).

En like rimelig betraktningmåte er å oppfatte feilmønsteret som et utslag av tidsfaktoren ved andrespråklæring. Hyltenstam viser til studier som angir fem-sju år som en nødvendig læringsperiode før en utvikler de språklige ferdighetene som kreves ved skriftkommunikasjon i en skolekontekst. Resultatene i Hyltenstams studie indikerer at det tar mange år å komme helt til rette med formelle sider ved andrespråket. Feildataene røper ikke fossilisering, men feilfenomener som forsvinner "at an extremely low rate" (1988:83).

Det har vært foreslått ulike forklaringer på hva som er drivkreftene bak språklæring på dette nivået. Den avanserte innlæreren fortsetter å lære ut over det som kreves i dagligdags kommunikasjon. Hvorfor? Enkelte har pekt på at språk har to grunnleggende funksjoner. Én består i at mennesker settes i stand til å kommunisere med hverandre. Dette er språkets sosiale funksjon. Den andre grunnleggende funksjonen er at språket setter individet i stand til å fortolke sine omgivelser og ordne sine erfaringer. Dette er en kognitiv funksjon. Siden voksne andrespråksinnlærere allerede har et fullt utbygd språk i form av morsmålskompetansen, kan de fortsette å bruke morsmålet for å forholde seg konseptuelt til omgivelsene, de trenger ikke andrespråket til dette formålet. Innlærere som derimot (av en eller annen grunn) trenger andrespråket som sitt grunnleggende konseptuelle redskap, må/vil utvikle det til et fullt utbygd språk (Comrie 1997).

En annen type forklaring viser til sosial identitet og parter som forholder seg til hverandre. Ønsket om å bli "som de andre", å bli et fullverdig gruppe-medlem, kan tenkes å være en sterk drivkraft bak andrespråklæringen til barn og unge. Mange barn og unge lever også i en språkbyttesituasjon, der

andrespråket blir stadig viktigere for dem, også konseptuelt. For dem kan både sosiale og kognitive motiv forklare utvikling ut over basis-varieteteten.

UTVIKLINGSMØNSTRE: REKKEFØLGER OG LÆRINGSLØYPER

Utviklingsnivåene ("begynnervarieteten", "basisvarieteteten") representerer grove generaliseringer over mellomspråkutviklingen. Men vi kan også snakke om mer spesifikke utviklingsmønstre i mellomspråk. Det dreier seg om regelmessigheter i hvilke fenomener som blir lært tidlig og hvilke som blir lært seinere. Stundom lar det seg gjøre å sette opp lister over enkeltfenomener og rangere dem etter læringstidspunkt. Vi taler da om **læringsrekkefølge**. Fenomen (a) blir lært før et annet urelatert fenomen (b), f.eks. blir flertallsformer av substantiver lært før regelmessige fortidsformer av verbet⁶⁸ på engelsk (Krashen 1977). Slike rekkefølger blir gjerne omtalt som 'naturlige' (Bailey, Madden og Krashen 1974). Et annet spesifikt utviklingsmønster foreligger når et stort antall læringer følger samme læringsgang ved læring av enkeltfenomener, f.eks. negasjon. Den viser seg da ved en rekke overgangsformer på veg mot målspråksstrukturen, en slags gradvis mestring av et fenomen. Et slikt mønster omtaler vi som **læringsløype**⁶⁹. Ved læringsløyper forekommer overgangsformer, som blir avløst av nye former. En kan derfor snakke om stadier, perioder der innlæreren bruker en bestemt overgangsform på en systematisk måte. Språklige fenomener som viser løypelæring, kalles gjerne **utviklingstrekk**. Det fins òg språkdrag som vanskelig lar seg innplassere i løyper eller rekkefølger. De dukker opp på ulike utviklingstrinn hos forskjellige individer. En kaller dem gjerne **variasjonelle trekk**. Fra vårt perspektiv i dette kapitlet blir de en slags restkategori. De er langt fra uten interesse, de kan bl.a. fortelle mye om enkeltindividers læringsstil og sosiale orientering. Utviklingsfenomener som læringsrekkefølge og læringsløyper har blitt identifisert på alle språklige nivåer, men vi skal i dette kapitlet særlig ta for oss syntaktiske mønstre.

Utviklingstrekk ved syntakslæring

Mye forskning har vært innrettet mot å kartlegge og fortolke syntaktiske utviklingsmønstre. Slike studier har hatt mye å si for den generelle oppfatningen av andrespråklæringens natur og for ulike andrespråklæringsteorier. Begge typer mønstre, læringsrekkefølger og læringsløyper er påvist, med større eller mindre grad av variasjon på tvers av individer, innlærergupper og målspråk. Vi tar i det følgende opp tre læringsområder i syntaks som har vært sentrale i ASF: negasjon, ordstilling og relativsetninger.

⁶⁸ Regelmessige fortidsformer: "regular past": -ed.

⁶⁹ I engelskspråklig litteratur brukes termene *order* (læringsrekkefølge) og *sequence* (læringsløype).

Negasjon

Ved læring av negasjon viser mange studier at lærlinger beveger seg gjennom læringsløyper. For engelsk som andrespråk foreligger det læringsdata for en rekke førstespråksbakgrunner og for ulike aldersgrupper som vitner om regel-messigheter i læringen. Det er avdekket fire stadier på vei mot mestring av engelsk negasjon. Tabell 8.2 gir en oversikt:

Stadium	Eksempelytring
1. Ekstern nekting	<i>No this one</i>
2. Intern preverbal nekting	<i>Juana no have job</i>
3. Modale verb + nekting	<i>I can't play the gitar</i>
4. Hjelpeverb+nekting: Analysert <i>don't</i>	<i>She didn't believe me</i>

Tabell 8.2. *Stadier ved læring av negasjon i S2-engelsk etter Larsen-Freeman og Long (1991:94) og Ellis (1994:100).*

Utvikling skjer ved at det blir flere eksempler på nye former og færre belegg for gamle former etter som tida går. Men det fins også individuell variasjon, og særlig viser dette seg i det tempoet stadiene blir forsert. Noen innlærere gjør dette raskt, mens enkelte innlærere aldri kommer i mål.

Liknende stadier er også dokumentert ved S2-læring av tysk (Pienemann 1981, Clahsen 1982). Tidlig ekstern negasjon er eksemplifisert ved

nein helfen
nein spielen Katze

Den interne negasjonen kan være både preverbal og postverbal, helst slik at hovedverb tenderer mot å bli negert preverbalt, mens hjelpeverb oftest har postverbal nekting.:

ich das nicht macht kontra *ich kann das nicht*.

Så følger intern postverbal negasjon ved hovedverb (Ellis 1994: 101):

ich fallst nicht runter.

Til tross for at nektingssystemet i engelsk kontra systemet i tysk utgjør ganske ulike mål, later det til at lærlinger rekonstruerer målene ved å bevege seg gjennom løyper som er nokså like.

Det er også gjort flere skandinaviske studier av negasjon⁷⁰, og læringsløyper er påvist. For svensk er dette dokumentert av Hyltenstam (1977, 1978), Hammarberg (1979), Bolander (1987, 1988) og Håkansson (1989). Ifølge

⁷⁰ For eks Hyltenstam (1977, 1978), Hammarberg (1979), Bolander (1987, 1988), Holmen (1989), Håkansson (1989) og Brodersen (1992).

Hyltenstam og Bolander skjer læringen i to hovedsteg. Først læres den nektende ordstillingen i helsetninger, og så læres leddsetningsmønsteret. Dessuten ser den umiddelbare syntaktiske konteksten ut til å ha konsekvenser for læringen; i helsetning fremmer bruken av hjelpeverb læringen av postverbal nektingsposisjon, mens det motsatte er tilfellet i leddsetningene. Her læres preverbal negking først ved enkelt verbal (hovedverb) (Hyltenstam 1977, 1978). Disse læringsmønstrene har fått Håkansson (1989:52) til å stille opp følgende idealiserte læringsløype:

Stadium
1. preverbal negking: alle setningstyper, alle typer verbaler
2. postverbal negking: helsetninger, hjelpeverb
3. postverbal negking: helsetninger, enkelt hovedverb
4. preverbal negking: leddsetninger, enkelt hovedverb
5. preverbal negking: leddsetninger, hjelpeverb

Negasjon – en gang til

Til tross for godt belagte læringsløyper når det gjelder negasjon, finner vi også variasjon. Flere studier har hatt manglende eller lite belegg for den tidligste utviklingen med preverbal negasjon i helsetninger, både ved hjelpeverb og hovedverb. Noen innlærere synes å "hoppe over" disse konstruksjonene. Innlærere som ikke har gitt belegg for den preverbale negasjonen, er funnet både av Holmen (1990), i Hammarbergs (1978) reanalyse av Hyltenstam 1977-data og av Lund (1993, 1996, 1997). Det er flere forslag til forklaringer på dette, prosesseringsforhold som viser til frekvens i innputt, semantiske forhold og morsmålspåvirkning.

Hyltenstam (1977) peker på en rekke forskjeller i egenskaper mellom hjelpeverb og hovedverb som kan forklare at læringen av postverbal negasjon i helsetninger starter med setninger med hjelpeverb. Han referer til Hakuta (1974) som observerte at enheter av hjelpeverb + negator lettere kan læres som et uanalysert hele. Han nevner frekvens som en annen forklaring (1977:407). Hjelpeverb er høyfrekvente i språk som har slike verb, og en kan tenke seg at innlærere av denne grunn først legger merke til den postverbale negasjonen i forbindelse med slike verb.

Håkansson (1989) har vist at den omtalte læringsløypen for negking i svensk gjelder for S1-læring så vel som for S2-læring. Ved alderen 2;11 brukte barnet korrekt posisjon for *inte* i leddsetninger med enkelt hovedverb, men gjorde feil ved hjelpeverb. Seinere, da barnet var 3;6, plasserte hun alltid *inte* på rett sted i alle typer leddsetninger. Håkansson og Collberg (1994) tar opp det de kaller "the delayed acquisition of the negation + modal order in Swedish subordinate clauses" og prøver å forklare den seine tilegnelsen av denne strukturen med at barn ser ut til å begynne å mestre setningsintern negasjon ved å anta at hjelpeverb og hovedverb tilhører ulike leksikalske

kategorier. Dette gir tidlig helt ulike posisjoner ved nekting: *Kim inte ha den* og *Jag vill inte*. Ved læring av preverbal nekting i leddsetninger må barna gjøre om denne grunnleggende antakelsen; hjelpeverb skal nå oppfattes som enheter av samme type som ordinære verb. Til støtte for dette synet viser de interessante eksempler på at barn i denne fasen også begynner å bøye hjelpeverb på en regelmessig måte: *Det villar jag också ha*⁷¹.

I en kritisk gjennomgang av både engelske, tyske og svenske studier⁷² forsøker Lund (1993, 1996, 1997) å vise at mange studier har få belegg for preverbal negasjon i tidlig læringsfase, særlig fins det få belegg for nekting foran hjelpeverb. Meisel (1983: 33) fant f.eks. bare ett slikt eksempel i hele Zisa-materialet. Lund godtgjør at enkelte forfatteres forbehold når det gjelder førstespråkspåvirkning har en tendens til å komme vekk når de store linjer skal oppsummeres. Lund påpeker et innslag av førstespråksrelaterte løsninger på innledende trinn, nærmere bestemt et mulig fravær av preverbal nekting hos innlærere med sein eller final negasjon i førstespråket. Hennes hovedhensikt har vært å vise at "de naturlige tilegnesessekvenser der er oppstillet for f.ex. engelsk og svensk ... , er mere naturlige for nogle lørnere end for andre" (1993: 83). Eksempel som *Han ikke svømmer* og *Han kan ikke svømme* er to utgaver av setningsnegasjon på et tidlig stadium, og dette er begripelig ifølge Lund dersom en antar at innlæreren alltid plasserer negasjonen framfor det semantisk tunge verbet, enten det er finitt eller ikke, noe som kan forklare hvorfor sekvenser med negasjon + hjelpeverb er så sjeldne. Også Hammarberg gjorde en slik fortolkning ganske tidlig (1979:16). Lund får vel likevel problemer med å forklare nærmere hvorfor preverbal negasjon er så utbredt ved "det semantisk tunge verbet", valg av posisjonen her må jo motiveres på en eller annen måte. Lunds forslag består i at innputt i dansk i stor grad oppmuntrer til denne førstehypotesen. Leddsetninger, alle helsetninger med infinitte hovedverb og negerte lokale konstituenten (adjektivfraser etc.) har som sagt slik nektingsplassering.

Lunds hovedtanke er at innlærerne ikke tilegner seg noen syntaktiske regler for negasjonsplassering til å begynne med, de er orientert mot det semantisk bærende verbet og har ikke opparbeidet viten om distinksjonene finitt/ikke-finitt og helsetning/leddsetning. Etter hennes fortolkning kan engelskinnlærere fastholde sin initiale antakelse. Når de beveger seg gjennom trinnene, lærer de ikke å flytte rundt på negasjonen, men å bruke hjelpeverbene, å bruke rett nektingsform (no-not-don't) og å bøye verb. Engelsk har en svært spesiell nektingssyntaks, der negativpartikkelen alltid plasseres etter hjelpe verbet og før hoved verbet, og der negerte setninger alltid inneholder hjelpeverb. På dansk, derimot, må innlærerne revidere sine hypoteser om nekting underveis.

⁷¹ Barnets alder: 3;6.

⁷² Schumann (1979), Wode (1984), Clahsen (1984), Meisel (1983), Hyltenstam (1977, 1978) og Bolander (1987).

Ordstillingsstudier

Det fins mange studier som har kartlagt og fortolket utviklingen av tysk som andrespråk⁷³, og flere av disse har utgangspunkt i et av de mest kjente og innflytelsesrike forskningsprosjektene i Europa som har tatt for seg andrespråkutvikling, *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter (ZISA)*⁷⁴. Hovedrapporten fra dette prosjektet er Meisel, Clahsen og Pienemann (1983). Studiene har til sammen dekket en rad ulike førstespråksbakgrunner, ulike læringskontekster ("naturlig" vs. formell instruksjon) og aldersgrupper. Likevel framkommer det et tydelig mønster ved ordstillingslæringen: Innlærerne følger i det store og hele en fast læringsløype, oppsummert i tabell 8.3.

Selv om slike løyper kan fastslås, er det likevel registrert variasjon ved bevegelsen gjennom løypa. I fase 2 virker det som om valg av bestemt kanonisk ordstilling er førstespråksrelatert. Innlærerne med romanske morsmål holdt seg her til SVO, mens tyrkere valgte andre løsninger (jf. også Nistov 1991). Innlærerne beveger seg også noe ulikt gjennom løypa. Enkelte individer later til å være konservative på den måten at de konsoliderer hvert nytt stadium før de går videre. De bringer da orden i egen produksjon, slik at mellomspråkstekstene deres gir regelmessig uttrykk for stadiet. Andre innlærere kan gå videre og prøve seg med løsninger på neste stadium samtidig som de ikke fullt ut er konsekvente med strukturer på forrige nivå. Selvsagt avdekkes det også variasjon i tidsbruken gjennom løypa, og endelig resultat; mange av innlærerne i Zisa-prosjektet nådde aldri stadium 4 og 5 i undersøkelsesperioden.

Forskerne i Zisa-prosjektet har lansert grunngitte forklaringer på hvorfor ei slik løype oppstår. De knytter stadiene til prosesseringsbegrensninger hos innlærerne på ulike tidspunkt. Vi tar opp denne siden ved Zisa-studiene i kapitlet om kognitiv teori, kapittel 13.

⁷³ Pienemann (1980), Meisel, Clahsen og Pienemann (1981), Clahsen (1984), Clahsen og Muysken (1986).

⁷⁴ Studien omfattet en tverrsnittundersøkelse av 45 voksne innlærere og en longitudinell undersøkelse (over to år) av 12 innlærere. Informantene hadde gjennomgående kort skolegang bak seg i hjemlandene, innlæringskonteksten i Tyskland var uformell, og botida varierte fra under ett år til tjue år. De språklige dataene framkom i frie samtaler.

Fase	Betegnelse	Beskrivelse	Eksempler
1	Enkonstituent-fase	Innlærerens ytringer overstiger ikke en konstituent i lengde.	in deutsch (for <i>Wir sind nach Deutschland gekommen</i>), nickes akkord (for <i>Das war keine Akkordarbeit</i>)
2	Kanonisk ledd-rekkefølge	Når innlærerne mestrer produksjon av flere konstituent, holder de seg til en fast leddrekkefølge, vanligst SVO. Adverbialer opptrer i setningsfinal posisjon: SVOA.	die kinder spielen mimball
3	Adverbial- framflytting	Innlærerne klarer nå å flytte et adverbialt ledd til setnings-spissen. Samtidig beholder de rekkefølgen mellom S og V: ASVO.	da kinder spielen
4	Verb-separasjon	Ikke-finitte deler av verbalet flyttes til setningsslutten.	alle kinder muss die pause machen
5	Inversjon	Innlærerne lærer at det finitte verbalet kommer før subjektet under visse vilkår, bl.a. når setningsspissen inneholder et ikke-subjekt.	dann hat sie wieder die knocht gebringt
6	Verb-slutt	I leddsetninger flyttes det finitte verbalet til leddsetningsslutten.	er sagte dass er nach hause kommt

Tabell 8.3. *Løype ved ordstillingslæring på tysk, etter Pienemann, Johnston og Brindley 1988 og Hyltenstam 1989.*

Læring av relativsetninger

I kapittel 4 har vi behandlet relativsetninger i et språktypologisk perspektiv. Vi har sett at språk er svært forskjellige med hensyn til hvor mange ledd som kan relativiseres, eller med andre ord hvor stor del av implikasjonsskalaen, tilgjengelighetshierarkiet, språk benytter seg av. Implikasjonsskalaen ser slik ut (jf. kap. 4):

SUBJEKT <OBJEKT <IND.OBJEKT <PREP.STYRING <GEN.-LEDD <SAM.-LEDD

Språk kan også variere med hensyn til hvordan fellesleddet i undersetningen er representert. Norsk bruker gap slik som i a), men det er mer utbredt i verdens språk å bruke resumptive pronomen (pronomenkopi) slik som i b).

- (a) Jeg møtte *gutten* som jeg hadde gitt _ bøker.
- (b) Jeg møtte *gutten* som jeg hadde gitt *ham* bøker.

Relativsetninger og andre typer leddsetninger har det til felles at de gjør det mulig for oss å føye en setning inn i en overordnet setningsstruktur som så igjen kan innordnes i en setning overordnet denne igjen. Dette gir et svært kraftig uttrykkspotensiale, noe barn leiker seg med i regler av typen:

Her er huset som Per bygde.

Her er melet som var i huset som Per bygde.

Her er rotta som åt opp melet som var i huset som Per bygde.

Her er katta som fanget rotta som åt opp melet som var i huset som Per bygde.

Fenomenet kalles rekursivitet og er en sentral egenskap ved naturlige språk. (Om relativsetninger, se Hagen 1998: 251-253.)

Så til læring av relative strukturer. Ved førstespråklæring av relativsetninger er det godt gjort interessante tverrspråklige ulikheter. Aksu-Koc og Slobin (1985) fant at engelske barn mestrer relativsetninger lenge før tyrkiske barn. Årsaken er den langt større kompleksiteten ved relativsstrukturer i tyrkisk. Her blir den underordnete setningen behandlet som et partisipp, verbene opptrer i forskjellige nominale former eller partisippformer, og kasusmerkingen er nokså ulik tilsvarende merking i helsetninger. Alt i alt gjør dette relativsetninger opake, ugjennomsiktige, eller lite "setningsaktige". Slike konstruksjoner, som øker avstanden mellom overflateform og underliggende betydning, skaper læringsproblem for barn (Aksu-Koc og Slobin 1985:859).

Førstespråklæring av relativsetninger på norsk følger bestemte utviklingsmønstre. De første relativsetningene opptrer litt seinere enn de aller tidligste leddsetningene (adverbielle, nominale). Oftest er det ledd som kommer etter verbalet som blir utvidet med en relativsetning, gjerne objektet eller predikativet (Han spiste *bæret som var dårlig*). Lettest forekommer slike setninger dersom de avslutter setningen. Også subjekter kan inneholde relativsetninger, men da blir gjerne subjektet flyttet (eller gjentatt) etter det finitte verbet (Tetzchner et al. 1993:225), som i eksempel (1) og (2):

- (1) Hu ser ikke, *dama som hete Julie*. (Marit 2;1)
- (2) Va det han *som lå midt i veien?* (Marit 2;6)

I studier av førstespråklæring av engelsk har en funnet at relativsetninger som modifierer subjekter, først utvikles etter 5-årsalderen, og at de fremdeles er sjeldne i sjuårsalderen (Menyuk 1977). Det dreier seg om setninger som (3) (Tetzchner et al. 1993):

(3) Han som var her i går, er onkelen min.

Simonsen (1983:141) observerer imidlertid ganske hyppig forekomst av subjeksrelativisering i språket til en norsk femåring, likevel utgjør objekter og predikativer til sammen over halvparten av de relativiserte leddene i oversetningen. I relativsetningene til femåringen Erlend har relativordet vanligst funksjon som subjekt, deretter objekt. Andre funksjoner forekommer bare i noen få tilfeller (Simonsen 1983:142). Ved førstespråklæring fører læringen av relativsetninger seg inn i et mønster av økende kompleksitet i oppbygningen av fraser.

Studiet av andrespråklæring av relativsetninger har store teoretiske implikasjoner. Her står vi overfor et velavgrenset språklig område der de typologiske forholdene er godt utredet. Tilgjengelighetshierarkiet gir oss en gradering av lingvistiske strukturer etter markerthet. Markerthetsvurderingene er i dette tilfellet solid fundert på implikasjoner mellom forekomster av fenomener så vel som på graden av utbredthet i verdens språk. Andrespråkforskere har så prøvd å teste ut om læringen av ulike typer relativkonstruksjoner kan settes i forhold til markerthetshierarkiet. Er det slik at de strukturene som er markerte, blir tilegnet seinere enn de umarkerte? Den første oppgaven har bestått i å undersøke om det foreligger en parallellisme mellom læringsrekkefølge (ett sett observasjoner) og markerhetsgrad (et annet sett observasjoner). Dersom det foreligger en slik parallellisme, må en søke å bestemme hvilke psykologiske (eller andre typer) forklaringer som kan redegjøre for fenomenet (Hyltenstam 1984:39).

Vi skal se nærmere på læring av relativsetninger i engelsk og svensk. Læringsoppgaven er her formidabel, skulle en tro. Tilegnerne skal kunne bygge ut substantivfraser både til høyre og venstre i helsetninger, de må kunne relativisere et helt spekter med ledd i relativsetningen, og de må lære seg å bruke relative pronomen (engelsk) eller gap (engelsk og norsk). Schumann (1980) gjorde to sentrale observasjoner ved andrespråklæring av engelsk. Innlærerne startet med å benytte relativsetninger etter det finitte verbet (til høgre i setningen). Dessuten tilføyde de ofte en pronominal kopi (**I know the man who he coming*). Schumann setter opp en tre-faset læringsgang ved engelske relativsetninger⁷⁵:

Fase 1: utelatelse av det relative pronomen: *I got a friend speaks Spanish.*

Fase 2: bruk av ordinært personlig pronomen: *I got a friend he speaks Spanish.*

Fase 3: målspråkets bruk av relativt pronomen: *I got a friend who speaks Spanish.*

Flere studier har vist at det leddet som først blir relativisert, er subjektet. Læringsrekkefølgen videre følger i det store og hele Tilgjengelighetshierarkiet, men det har vært vanskelig å skille innlæringsrekkefølgen mellom indirekte

⁷⁵ Jf. læringseksemplene fra Nistov 1991, i denne boka kap.11.

objekt og preposisjonsstyring (disse er ofte formlike i språkene, jf. norsk⁷⁶ og mellom genitivsledd og sammenlikningsledd (Ellis 1994:103). Læringsrekkefølgen kan dokumenteres på ulike måter, ved hvilke former som først dukker opp i mellomspråkene, ved antallet feil som gjøres i ulike posisjoner (Gass 1980), eller ved hvilke posisjoner som først blir relativt feilfrie (Eckman, Bell og Nelson 1988). En kan altså i det store og hele konstatere at den markerthetsgraderingen som hierarkiet representerer, kan kobles til en parallell læringsløype.

Ytterligere to problemstillinger har vært knyttet til Tilgjengelighetshierarkiet: 1) Kan hierarkiet knyttes til unngåingsatferd? 2) Kan hierarkiet kobles til bruken av resumptive pronomener i mellomspråk?

Schachter (1974) var en av de første som tok opp unngåingsatferd i samband med andrespråkslæring. Hun analyserte relativsetninger i mellomspråket til engelskinnlærere med persisk, arabisk, kinesisk og japansk som førstespråk. Persisk og arabisk har (restriktive) relativsetninger av samme type som engelsk, dvs. relativsetninger som etterfølger korrelatet og har en relativinnleder som markerer at setningen er en leddsetning (eng.: *that, who, whom, which, whose*). De to andre gruppene (kinesisk, japansk) har begge relativsetninger som avviker sterkt fra engelsk. Både kinesisk og japansk har foranstilte relativsetninger, kinesisk med relativord, japansk uten. Schachter fant at de japansk- og kinesisk-talende engelskinnlærerne prøvde seg på relativsetningene i langt mindre grad enn de to andre gruppene, og konkluderte med at de unnvek relativkonstruksjoner i sin engelskproduksjon fordi de opplevde at strukturene var for innfløkte. Vi kommer tilbake til Schachters undersøkelse i forbindelse med temaet tverrspråklig innflytelse. Vårt poeng her er om slik unngåingsatferd kan relateres til Tilgjengelighetshierarkiet. Gass (1980) undersøkte nettopp dette. Hun viste at voksne engelskinnlærere (med en rekke ulike morsmålsbakgrunner) hadde en tendens til å unngå å relativisere ledd lavt i hierarkiet. Informantene hennes valgte gjennomgående å relativisere i så høye posisjoner som mulig. Engelskinnlærerne ble presentert for setningspar med fellesledd (med kursiv i eksempel (4), der ulike former for relativomforminger var mulig:

- (4) He saw *the woman*.
The man kissed *the woman*.

Ut fra setningene i (4) foreligger det flere mulige relativkonstruksjoner på engelsk, selv om (5a) representerer den mest nærliggende løsningen:

- (5) a) He saw the woman that the man kissed. (relativisert objekt)
b) He saw the woman who was kissed by the man. (relativisert subjekt)

⁷⁶ Jeg gav boka *til ham* (indirekte objekt)/Jeg sendte den *til ham* (adverbial).

Gass observerte at mange innlærere valgte løsninger der en høyere posisjon i hierarkiet ble relativisert (eksempel 5 b), selv om det innebar en større omforming av utgangssetningene. Gass antar at innlærerne prøver å unngå de mest krevende relativiseringsposisjonene i Tilgjengelighetshierarkiet (de mest markerte). Andre undersøkelser (f.eks. Akagawa 1990, refert hos Ellis 1994:424) har imidlertid ikke kunnet påvise liknende samsvar mellom unnåingsatferd og hierarkiet, så resultatene på dette området er blandete.

Gass (1979) fant at innlærere med førstespråk som ikke tillot pronominale kopier i relativsetninger (slik som engelsk⁷⁷), i det store og hele gjorde færre feil ved formingen av engelske relativsetninger enn innlærere med slike kopier i morsmålene. Hyltenstam (1984) undersøkte relativsetninger i det svenske mellomspråket til innvandrere med fire ulike morsmål, to morsmål der pronominale kopier forekommer regelmessig (gresk, persisk) og to uten resumptive pronomen (finsk, spansk). Data ble hentet fra muntlig elisitering der bilder dannet naturlige utgangspunkt for å produsere relativiseringer i ulike posisjoner, etter Keenans og Comries hierarki. Hyltenstam formulerer sine resultater i fire punkter (1984:47):

- 1) Alle innlærergruppene brukte kopier ved formingen av svenske relativsetninger, også de gruppene der morsmålene ikke benyttet teknikken.
- 2) Pronominale kopier ble anvendt i ulik grad: De gresk- og persisktalende svenskinnlærerne valgte kopier oftere når de snakket svensk enn innvandrene med finsk- og spanskspråklig bakgrunn.
- 3) Resultatene viste lite variasjon innen én og samme posisjon, dvs. at den relativiserte posisjonen enten ble fylt av en kopi, eller ikke.
- 4) Endelig, og viktigst i vår sammenheng her, kunne Hyltenstam påvise at pronominale kopier oftest forekom i markerte posisjoner slik de defineres av Tilgjengelighetshierarkiet.

Viberg (1987:55) mener dette må bero på at

insättandet av pronominala kopior tycks underlätta produktionen och tenderar därför att användas av alla inlärare i synnerhet i mer markerade positioner. Tendensen förstärks om modersmålet är av en sådan typ att det finns en förutsättning för transfer.

Læring av relativsetninger – en gang til

Vi kan konkludere så langt i gjennomgangen av læring av relativsetninger med en sammenfatning: Tilegnelsesrekkefølgen av aspekter ved relativkonstruksjoner kan ofte relateres til markerthetshierarkier. Dette gjelder såpass

⁷⁷ Ifølge Hyltenstam (1984:57) forekommer kopier i engelsk i konstruksjoner som *This is the man that I know where he lives*, der svensk klarer seg uten (*Det här är mannen som jag vet var _ bor*).

ulike sider ved innlæringen som feilfrekvens, oppnådd korrekthet, kanskje også unngåingsatferd. Problemet som gjenstår, er hvorfor en slik parallellisme oppstår. Hyltenstam understreker at slike paralleller må forklares, og antar at de underliggende mekanismene som skaper mønstre i læringen av relativsetninger, er de samme som ligger til grunn for Tilgjengelighetshierarkiet:

Tilgjengelighetshierarkiet har psykologiske validitet i den forstand at relativsetninger med funksjoner lavt på hierarkiet er vanskeligere å prosessere, så bruken av pronominal kopier kan ses som som et middel til å redusere prosesseringsbelastningen der hvor den er størst. I en språktilegnelsessammenheng kan den derfor betraktes som en forenklingsstrategi. (1984:55)

Dette er imidlertid ikke den eneste mulige fortolkningen. For det første kan en spekulere på om markerethetshierarkier representerer 'absolutte' begrensninger på menneskelige språk, som er gitt i og med vår biologiske utrustning. En svakere hypotese kan være at hierarkiene utgjør en generell, formende faktor (Gass 1984). Hyltenstams fortolkning prøver å knytte prosesseringsforhold til den relasjonelle (som vedrører leddenes funksjoner) informasjonen i hierarkiet. Hawkins (1989) og Tarallo og Myhill (1983), derimot, tror forholdene kan forklares på et enklere sett. De mener at læringsdataene (og muligens Tilgjengelighetshierarkiet?) beror på et enkelt, overflatenært prinsipp: avstanden mellom den relativiserte posisjonen i undersetningen og korrelatet i oversetningen. Tarallo og Myhill undersøkte engelsktalendes læring av tysk, portugisisk, kinesisk og japansk. De to første språkene har postnominale relativsetninger, de to siste har prenominal. Undersøkelsen brukte grammatikalitetsbedømmelser av korrekte eller feilformede setninger på målspråkene, bl.a. feilformer med pronomenkopier. Ved læring av tysk og portugisisk viste det seg at informantene var stødigst i bedømmelsen av relativsetninger med relativisert subjekt, slik en kan forvente etter Tilgjengelighetshierarkiet. Men ved læringen av de prenominal relativstrukturene i japansk og kinesisk kom relativsetninger med direkte objekt best ut, her var bedømmelsene sikrere enn ved de relativiserte subjektene. F.eks. aksepterte informantene i langt større grad feilbruk av pronomenkopier ved subjektet enn ved det direkte objektet (Tarallo og Myhill 1983:63). Dette står i motstrid til prediksjonene fra Tilgjengelighetshierarkiet. Forskerne konkluderte med at den kritiske faktoren ved læring av relativsetninger ikke er den relasjonelle informasjonen, men avstanden mellom posisjonene til det relativiserte leddet (pronomenkopien, eller gapet) og korrelatet i oversetningen. Jo lengre avstand mellom de to delene av fellesleddet, jo vanskeligere vil relativkonstruksjonen være å lære. På norsk (og andre språk med høyreforgreinende relativsetninger = postnominale relativsetninger) er det lengre avstand mellom korrelatet og gapet⁷⁸ ved objekter enn ved subjekter:

⁷⁸ Korrelatet er kursivert, og gapet markert med _ i (6)

- (6) a) Relativisert subjekt: *Boka som _ lå på bordet, forsvant.*
 b) Relativisert objekt: *Boka som jeg kjøpte _ i Oslo, forsvant.*

Ved prenominal relativsetninger i språk som er subjektsinitiale (SVO eller SOV) er forholdet motsatt. I språk av denne typen står det direkte objektet nærere korrelatet enn subjektet. En forklaring basert på distansen⁷⁹ i over-flatestrukturen mellom de to delene av fellesleddet gjør dermed best greie for læringsresultatene Tarallo og Myhill kom fram til⁸⁰.

I mange studier har det altså latt seg påvise en rekke fellestrekk i måten relativsetninger blir lært på. Læringsløypene likner hverandre på tvers av førstespråk og målspråk, likevel slik at de i hovedsak er bestemt av språklige forhold ved de språkene som skal læres. Forklaringer av løypene går ut på å koble dem til a) typologiske data vedrørende markerthet eller b) konfigurasjonelle trekk ved målspråkene. Vi konstaterer at det i mange tilfeller er sammenfall mellom markerthetstrekk ved relativstrukturer og læringsrekkefølger, men at læringsdata for prenominal relativsetninger forstyrrer dette bildet. Ved slike konstruksjoner lar læringsrekkefølgen seg lettest forklare ved å vise til konfigurasjonelle egenskaper ved språket som skal læres.

I et språklæringsperspektiv er det rimelig å anta at flere av de omtalte kodingsmåtene for relativsetninger kan innebære læringsvansker. Viberg (1987:54) vurderer det slik at bruken av resumptive pronomener gjør relativsetninger mindre komplekse, ettersom mer av den normale setningsstrukturen bevares. Således skulle det være mer krevende å beherske teknikken med gap.

Variasjonelle trekk

Forskerne bak Zisa-prosjektet identifiserte syntaktiske fenomener som ikke later til å være knyttet til et bestemt utviklingsnivå hos lærlingen. Slike trekk kalte de variasjonelle. Variasjonelle trekk blir lært på helt forskjellige stadier av ulike innlærere. Noen lærer dem tidlig, andre seint, og atter andre ikke i det hele tatt. Det virker som om slike trekk ikke er samordnet med eller regulert av generelle prosesseringsstrategier slik utviklingstrekkene er. Meisel, Clahsen og Pienemann nevner kopula som et eksempel på et variasjonelt trekk. I vår terminologi her betyr det at variasjonelle trekk ikke er rekkefølgeordnet, de opptrer ikke i noen fast utviklingsfase i forhold til en rekke andre (ubeslektete) trekk. Derimot kan det godt tenkes at kopulalæring for et gitt språk kan skje via en læringsløype. Det er ting som tyder på at læring av engelsk *to be* foregår slik (Ellis 1994:116). I "den multidimensjonale modellen" gjorde Zisa-forskerne forsøk på å relatere variasjonelle trekk til sosio-psykologiske faktorer, uten særlig hell (se en kritikk i Hudson 1993).

⁷⁹ Distansen kan f.eks. måles ved antall ord mellom de to punktene.

⁸⁰ Samme resonnement bruker også Hawkins (1989) etter å ha dokumentert gangen ved læring av de franske relativpronomenene *qui*, *que* og *dont*.

PROBLEMOMRÅDER

Som det framgår av gjennomgangen flere steder, tenderer S1-baserte løsninger, målspråksbaserte løsninger og utviklingsløsninger mot å være innvevd i hverandre. Utvikling i retning av målspråket er alltid på en eller annen måte relatert til innlærerens generaliseringer over S2-observasjoner. Ved studiet av læringsrekkefølger, og kanskje i særlig grad av læringsløyper, har forskerne funnet fram til målspråksområder der erfaring har vist at læring tar tid, der feil er frekvente, der mange innlærere, uansett morsmålsbakgrunn, strever på samme måte. Slike målspråksområder har en tendens til å være typologisk uvanlige, dvs. at de fleste innlærerne kommer til læringsoppgaven med enklere, mer umarkerte strukturelle løsninger i morsmålene. Det skulle bety at en her nettopp har funnet en type læringsfenomener der lærlingene i liten grad kan stole på "det de kan fra før". Av denne grunn kan det bli for enkelt å legge læringsfenomener på disse strukturelle områdene til grunn for en allmenn oppfatning av andrespråklæring. To slike allmenne oppfatninger kan være aktuelle:

- a) Andrespråklæring består i en bevegelse fra det enkle til det komplekse ved hjelp en bearbeidingsmekanisme som adlyder universelle kognitive lover.
- b) Andrespråklæring består i å bevege seg fra umarkerte strukturelle løsninger til markerte.

Begge oppfatninger ivaretar godt at innlærere velger samme løsninger og løyper på tvers av morsmålsbakgrunner, at læringen likner førstespråklæring, og at læringen i det store og hele foregår på en homogen måte. På den andre siden kan det være vanskelig å skille S1-baserte løsninger fra de enkelhetsløsninger som begynnere griper til (utviklingsløsning). Enkle syntaktiske strukturer på et gitt språklig område forekommer oftere i verdens språk. Når så begynnere griper til rudimentære løsninger som startpunkt når de bygger opp mellomspråkene sine, blir disse uatskillelige fra morsmålsstrukturer for en rekke læringers vedkommende (de fleste!). Preverbal nekting utgjør et godt eksempel her. Dette gjør at mange tidlige læringsforsøk har et enhetlig preg, selv om de i mange tilfeller også godt kan være førstespråksrelaterte. Det medvirker til at det blir fristende å se vekk fra den viten lærlingen går til læringen med – en viten som bl.a. omfatter morsmålskompetansen.

En rekke forhold ved det vi har kalt utviklingsmønstre i mellomspråk vitner om "naturlige" læringsprinsipper ved andrespråklæring. Men hva som ligger til grunn for læringsrekkefølger og læringsløyper, er det ulike meninger om. Fins det enkeltstående læringsprinsipper nedfelt i individet som medfødte språklige prinsipper? Er det de kognitive prosesseringsmekanismene som mennesket er utstyrt med? Er det forhold ved kommunikasjonen som framtvinger dette felles utviklingsmønsteret? Eller er det kanskje et samvirke av læringsprinsipper vi står overfor? En tidlig, samlende fortolkning i andre-

språkforskningen var å anta at andrespråklæring skjer ved de samme mekanismer som ved førstespråklæring – den såkalte Identitetshypotesen, som vi omtalte i det faghistoriske kapitlet. Vi skal se nærmere på denne i lys av det som har vært nevnt så langt i dette kapitlet.

Første problemstilling: Andrespråklæring er lik førstespråklæring

I Identitetshypotesen stiller en seg spørsmålet om prinsippene som ligger til grunn for morsmål og andrespråk, er de samme, og om språktilegnelsesmekanismene er like (en taler om "naturlige" læringsprinsipper). En av grunnene til at det er uenighet om denne hypotesen, er at en legger ulike data til grunn for vurderingen. Enkelte forskere sammenlikner prosessene ved læringen, andre ser mer på ytre form. Noen legger tidlige steg i læringen til grunn, mens andre vurderer sluttnivåene. Også læringskontekstene kan gi opphav til uenighet. Det er åpenbare forskjeller mellom ulike typer andrespråklæring, f.eks. mellom formelle læringskontekster og mer naturlige. Likeens kan sammenlikninger av morsmåls læring og andrespråklæring bli forskjellige alt etter hvilke aldersgrupper det er tale om for andrespråklæringens vedkommende. Generelt sett vurderes barns andrespråklæring som mer S1-lik enn voksnes. Ikke overraskende konkluderer sentrale forskere helt ulikt angående hypotesen, både de som understreker forskjellene mellom de to typene språklæring, og de som legger vekt på paralleller og fellestrekk. Først likevel noen tendenser til konsensusområder.

Likhetene mellom mellomspråk og barnespråk er mest uttalt i tidlige stadier. Parallellene består i tause perioder, bruk av formularer (holofraser), formell og innholdsmessig enkelhet. Likhetene later også til å være sterkere ved syntakslæring enn ved morfologilæring. Ulikheter mange forskere peker på, er de åpenbare forskjellene i sluttnivå, som nevnt. Andrespråklæring i en formell kontekst blir av mange vurdert som lite førstespråklik. Sist skal nevnes førstespråksinnflytelsen ved andrespråklæringen. Denne faktoren ved S2-læring utgjør jo en åpenbar forskjell på de to typene språklæring. Innflytelsen er reell, men det er stor uenighet om hvor sterk eller betydningsfull den er.

Robert Bley-Vroman er en av dem som forkaster Identitetshypotesen. I en artikkel om ti fundamentale trekk ved voksen andrespråklæring (1988) konkluderer han med at denne typen språklæring mer likner voksnes generelle problemlæring enn barns tidlige språklæring. Ellis (1994:107) har laget en oversikt på basis av Bley-Vroman (1988), som vi gjengir med noen omarbeidelser (tab.8.4). Hva sier så tilhengerne av Identitetshypotesen? De prøver i første omgang å se vekk fra andre typer forskjeller mellom barn og voksne, f.eks. på det erfaringsmessige, kognitive, sosiale og affektive området, for å kunne isolere språklige forhold mer spesifikt. Dernest understreker de hvor forskjellig læring i formelle og uformelle kontekster kan være.

Trekk ved læringen	Barns førstespråklæring	Voksnes andrespråklæring
Sluttnivå	Barns språk blir til forveksling likt språket i omgivelsene.	Voksne språkinnlærere når ikke et kompetansenivå på linje med morsmålsbrukere.
Generelt sluttnivå	De aller fleste barn har suksess ved morsmåls-læring.	Komplett suksess forekommer bare sjelden.
Variasjon i ferdighetsnivå, i læringsforløp og strategier	Blant barn er det uvanlig med ulikheter i sluttnivå, læringsforløp og læringsstrategier.	Blant voksne er det vanlig med store ulikheter i sluttnivå, læringsforløp og læringsstrategier.
Variasjon i målsettinger	Barn er orientert mot å forstå og gjøre seg forstått, de har ikke egne "målsettinger" for språklæringen.	Voksne har svært ulike mål med egen andrespråklæring.
Samvariasjon mellom alder og ferdighetsnivå	Barn lærer førstespråkets grunntrekk i løpet av de tre første leveårene.	Det later til å være samsvar mellom læringsresultater og alder, "jo yngre, jo bedre".
Fossilisering	Fossilisering er ukjent ved førstespråklæring.	Andrespråksinnlærere kan bli stående på læringsplatåer uten videre utvikling mot målspråket. Tilbakegang i ferdigheter forekommer.
Usikre intuisjoner	Barn utvikler klare intuisjoner om hvorvidt setninger er grammatiske eller ikke.	Voksne andrespråksinnlærere kan ofte ikke avgjøre hvorvidt setninger er grammatiske eller ikke.
Undervisningens betydning	Førstespråklæring skjer uten instruksjon.	Det er en utbredt oppfatning at andrespråkinnlærere har utbytte av instruksjon.
Negativ evidens	Normalt blir ikke barn rettet på. Det er ikke påkrevd ved førstespråklæring.	Retting blir generelt sett vurdert som gagnlig, og av noen som nødvendig.
Affektive faktorer og rolle	Læringen påvirkes ikke av faktorer som personlighet, motivasjon, holdninger etc.	Affektive faktorer spiller en sentral rolle ved læringen.

Tabell 8.4. Skilnader mellom barns førstespråklæring og voksnes andrespråklæring basert på Bley-Vroman (1988) og Ellis (1994).

Skal en sammenlikne de to typene språklæring, bør en holde så mange sidefaktorer konstant som mulig. Derfor bør en helst se på barns første- og andrespråklæring i "naturlige" læringssituasjoner. Ervin-Tripp har gjort en metastudie som oppsummerer mye av den komparative forskningen på barns første- og andrespråklæring, og hun konkluderer med at det i hovedsak er støtte for at første- og andrespråklæring er lik i naturlige situasjoner (1974:125).

Også Ellis (1994:109) konkluderer sin gjennomgang av identitetshypotesen på en liknende måte, til og med ved sammenlikning av barns første-språklæring og voksnes andrespråklæring:

... hypotesen får delvis støtte. Når en tar hensyn til de enorme kognitive og affektive forskjellene mellom svært små barn og voksne, er likhetene i deres språklige produksjon slående.

Andre problemstilling: Hvilke enkeltfaktorer har betydning ?

Når innlærere beveger seg gjennom et utviklingskontinuum, hvilke faktorer er det som styrer retning (stadier i løyper), tempo (eventuelt stagnasjon) og slutt-nivå? Hatch (1983) nevner en rekke forklaringsforslag på læringsrekkefølger og -løyper (som vi vil møte igjen i teorikapitlene):

- perseptuell tydelighet
- frekvens i innputt
- semantiske forhold (at noe er mer semantisk komplekst)
- syntaktisk kompleksitet
- førstespråksinnflytelse
- kommunikativ tyngde (viktighet ved kommunikasjon)

Det er i grunnen lite som skiller denne listen fra lister over faktorer ved andrespråklæring generelt. Det sier kanskje noe om hvor viktig data om faste utviklingsmønstre har vært for utviklingen av ASF.

Long og Sato (1983) peker på innputtfrekvens som sterkeste faktor. Karen Lund (1997:317-323) støtter en funksjonell fortolkning av læringssekvensene. Etter hennes oppfatning virker tre forhold styrende: Grammatiske kategorier som har semantisk og pragmatisk relevans, læres tidligere enn semantisk "tomme" kategorier. Grammatiske kategorier som formidler et lett gjennomskuelig semantisk-pragmatisk innhold, læres tidligere enn språklige uttrykk som er bærere av mer komplekse pragmatiske funksjoner. Læringsområder der det foreligger et enkelt én-til-én-forhold mellom grammatisk struktur og semantisk innhold, er lettere å lære enn områder der forholdet mellom innhold og uttrykk er mer uoversiktlig. Samlet sett kan dette formuleres som prinsippet om semantisk transparens (gjennomsiktighet) eller **isomorfi-prinsippet**.

En liste over **vedvarende feil ved læring av norsk syntaks** kan gi opphav til refleksjoner over grunnene til læringsrekkefølger og -løyper. Hagen (1995) peker på at et fellestrekk ved inversjonsmønsteret, kopula- og subjektstvangen og regler for plassering av setningsadverbialet er **mangelen på semantisk motivasjon**:

... trekkene ... har det til felles at de fra et andrespråklæringssynspunkt er semantisk umotiverte. Reglene er av en slik karakter at de i prinsippet kan brytes uten at det tilsynelatende går ut over selve tolkningen av det budskapet som formidles. Hvis man derimot bryter syntaktiske strukturregler slik at det åpenbart får semantiske konsekvenser, f.eks. tukler med selve hovedrekkefølgen mellom setningsleddene, ville budskapet straks bli vanskelig å oppfatte for samtalepartnere, og kommunikasjonen ville straks bli satt i fare, informanten ville oppdage at han vanskeligere blir forstått ... (1995:129)

At læringsrekkefølgene er relatert til **markerthetsforhold i målspåket**, har vært en gjennomgående forklaringsmåte ved førstespråklæring, helt fra Roman Jakobsons tilegnelsesmodell for distinktive trekk (1941). Som gjennomgangen av læring av relativsetninger har vist, konkurrerer forklaringsmåter basert på typologiske forhold (markerthet vist ved implikasjoner, f.eks.) med forklaringsmåter basert mer direkte på språklig prosessering.

Tredje problemstilling: endringsmekanismer

Forskerne som arbeidet ut fra identitetshypotesen, kalte gjerne læringsprinsippene bak læringsrekkefølger og læringsløyper for "naturlige". Ordvalget var bevisst. Men det er delte meninger om at utviklingsmønstrene beror på enkeltstående læringsprinsipper, selv om det altså lar seg gjøre å peke på enkeltfaktorer som spiller en rolle, som vi nettopp så. Zobl (1982) har hevdet at det er mulig å tenke seg en enkeltstående mekanisme. Han sier følgende om naturlig utvikling ved andrespråklæring:

Når innlærere beveger seg gjennom et utviklingskontinuum, vil de forsøke/bestrebe seg på å gjennomføre regelendringer slik at det oppstår maksimalt samsvar med formene på foregående utviklingssteg (the internal consistency constraint). (1982:180)

Muligens er vi her nærmere den indre endringsmekanismen som er kjernen i andrespråklæringen. Når en ser nøyere på "formene på foregående utviklingssteg", kommer en ikke utenom det "flerformerer" og de konkurrerende former som innlærerne arbeider med på ethvert trinn. Det tar vi opp i kapittel 10, som handler om variasjon. Hvilke prinsipper som inngår i en eventuell endringsmekanisme, drøftes utførlig i kapittel 13 om kognitiv teori.

KAPITTEL 9

TVERRSPRÅKLIG INNFLYTELSE

Morsmålets rolle er det mest diskuterte og kontroversielle problemet i forskningen om andrespråklæring. Beveger man seg ut av forskerens kontor og inn på lærerværelset, kan det nok oppfattes som et paradoks at forskere har problemer med å bedømme morsmålsinnflytelsen ved ASL mer presist, når lærere vet en hel masse om typiske problem elever med en bestemt morsmålsbakgrunn har, når de skal lære norsk. Slike kunnskaper sitter også mange forfattere av kontrastive grammatikker inne med.

Selv om det har hersket svært motstridende syn på morsmålets rolle ved ASL, er det i dag få teorier som ser bort fra morsmålets sentrale rolle i tilegnelsesprosessen. Ifølge Ellis har morsmålspåvirkning nå en så sentral posisjon at han antar at "en teori om transfer sannsynligvis også vil være en generell teori om S2-tilegnelse, i det at førstespråkets rolle ikke så lett kan utskilles fra andre faktorer som influerer utviklingen" (1994:335). Ellis peker her også på et viktig metodisk problem – hvordan man kan isolere faktoren morsmålspåvirkning fra andre faktorer som har betydning for andrespråkstilegnelsen. I dette kapitlet skal vi ta for oss eksempler på morsmålspåvirkning og ulike fortolkninger av morsmålets rolle ved ASL.

Om språksammenlikning

I kritikken av kontrastiv analyse ble anført at språksammenlikninger er problematiske, og at bedømmelser som lik-ulik ofte ikke gir fullgod mening for grammatikere. Når vi i det følgende skal snakke om "førstespråksparalleller i mellomspråket" og "S1-like feil" skal vi fokusere på **innlæreren som en språksammenlikner**.

Ta den engelske studenten som skrev teksten "Etter norskkurset" (se kap. 2). Flere innslag i mellomspråksteksten kan tyde på at studenten (bevisst eller ubevisst) har etablert forbindelseslinjer mellom enheter og mønstre i de to språkene:

Førstespråket	Form i mellomspråket	Tekstsammenheng
- er	- er	*en billig billett
party	partyen	*til partyen
as	som	*som jeg er en student *som jeg har allerede sett
who	hvem	*venne hvem spille

Tabell 9.1: Mulige paralleller mellom første- og mellomspråksformer.

Se nøye på høyre side i denne lista og funder på følgende: Hvor har studenten hentet informasjonen som gjør det mulig for disse formene å dukke opp i mellomspråkesteksten? Kan vi gjøre greie for dem dersom vi går ut fra at de er oppstått ved målspråksinnputt alene?

Legg merke til at de to språkene vi omtaler her, er **førstespråket** og **mellomspråket** til studenten, dvs. de utgavene av engelsk og norsk som er realiteter for studenten, dvs. del av studentens mentale viten. Når studenten sammenlikner, skjer det på grunnlag av egen viten. Det ene sammenlikningsgrunnlaget utgjøres av de forhold i norsk som studenten har lagt merke til og lagret permanent (=mellomspråkskompetansen). Morsmålskompetansen i engelsk representerer så det andre grunnlaget. Vi må anta at studenten (ubevisst, bevisst) opplever og registrerer forhold ved norsk som gjør koblinger til engelsk "naturlig".

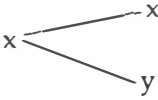
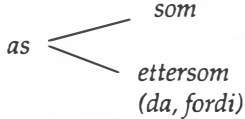

Ved eventuell tverrspråklig påvirkning, påvirkning fra morsmålet (og eventuelt andre tidligere tilegnete språk) til mellomspråket, er det snakk om informasjonsutveksling mellom to områder av innlærerens viten. Områdene er morsmålskompetansen og mellomspråkskompetansen. Det er innlæreren selv som utfører en eller annen form for språklig sammenlikning. Noe blir bedømt som 'likt' eller 'tilsvarende' på ett eller annet grunnlag som innlæreren identifiserer og definerer.

Dette siste fører oss over til et mer objektivt grunnlag for språksammenlikning. Grammatikere som har komparativ lingvistikk som sitt speciale, har utviklet fagspråk og standarder for interspråklige studier og viser daglig at det er mulig å stille fenomener fra to språk i forhold til hverandre, selv om språk har sentrale egenskaper som gjør sammenlikning problematisk. Det gjør at en i svært mange tilfeller bare kan snakke om delvis parallelle tilstander, "liknende" størrelser, osv⁸¹. Dette er imidlertid ikke avgjørende for morsmåletts innflytelse ved andrespråklæring, fordi det er innlæreren som på subjektivt grunnlag (ubevisst, eventuelt i noen grad bevisst) oppretter standarder for sammenlikning.

I språkpedagogikken er det lang tradisjon for å benytte grammatikernes tverrspråklige sammenlikninger, såkalte kontrastive grammatikker, naturlig nok i tråd med bestemte antakelser om språklæring. En antok at språksammenlikninger var interessante data ved studier av andrespråklæring, fordi

⁸¹ Jf. Weinreich (1957), som sier at fonem vanskelig kan sammenliknes på tvers av språkgrenser, i motsetning til foner som er artikulatoriske og akustiske hendinger.

de kunne si noe om læringsletthet og læringsvansker. Her er det viktig å merke seg at den type språklig sammenlikning som foreligger i kontrastive grammatikker, skiller seg fra innlærerens sammenlikning. Kontrastive grammatikker er **sammenlikninger av morsmålskompetanser**: to fullt utbygde språk. For å illustrere hvordan man tenkte og hva man brukte sammenlikningene til, skal vi se på en kjent modell over problemer ved andrespråklæring, Stockwell, Bowen og Martins (1965) vanske-hierarki.

Vanske-type	S1 engelsk - S2 norsk	Eksempel
1. splittelse		
2. nyhet ("nullkontrast")	$\emptyset \text{ ----- } x$	ikke gram. genus i engelsk, grammatisk genus i norsk
3. fravær	$x \text{ ----- } \emptyset$	personbøyde verb i engelsk, ikke pers.bøyde verb i norsk
4. sammenfall		relative ord, <i>who-whom-which</i> , i forhold til norsk <i>som</i>
5. korrespondanse	$x \text{ ----- } x$	adjektivers komparativform: engelsk <i>-er</i> norsk <i>-ere</i>

Tabell 9.2: Et vanskehierarki ved andrespråklæring. Basert på Stockwell, Bowen & Martin (1965) (våre eksempler).

Forfatterne opererer med både formell og funksjonell-semantisk sammenlikning i språkbeskrivelsen. Tabell 9.2 viser vansketypene de rekner med, med de største læringsproblemområdene øverst og så økende letthet nedover i tabellen. De opprinnelige eksemplene gjaldt læring av spansk for personer med engelsk som morsmål; vi har erstattet spansk med norsk.

Forfatterne rekner med at en ved språksammenlikning kan oppsummere konstellasjoner av likhet-ulikhet i form av fem typer. Ved alle typene oppfattes førstespråket som en kilde til påvirkning på andrespråklæring. Dersom radikale forskjeller mellom S1 og S2 foreligger ("nyhet", "fravær"), virker førstespråket på en viss måte, dersom tilknytningspunkter foreligger ("splittelse", "sammenfall", "korrespondanse") påvirker førstespråket på en annen måte. Det er tale om en omfattende innflytelse. Uansett hvilke likhets- eller

ulikhetsrelasjoner som foreligger, blir førstespråket en premiss ved andrespråklæringen.

En motsatt mulighet er at førstespråksinnflytelsen blir avgrenset til visse typer konstallasjoner av S1- og S2-fenomen, f.eks. ved former for likhet. Det siste standpunktet har Wode (1978) formulert som et prinsipp: "Only if L1 and L2 have structures meeting a crucial similarity measure will there be interference, i.e. reliance on prior L1 knowledge."

Mellomspråkstekster viser "S1-like" fenomener, og det kan virke som om innlærere (ubevisst) på ett eller annet grunnlag foretar sammenlikner mellom enheter og mønstre i de to språkene de har kompetanse i. Språkpedagoger og grammatikere har tradisjon for å utarbeide språksammenlikninger, såkalte kontrastive grammatikker. Disse gir oppstillinger av likheter og forskjeller mellom to språk, forstått som fullt utbygde språk, morsmål, og ofte blir disse sammenligningene illustrert ved typiske "feil" hos innlærere som har det ene språket som S2 og det andre som S1.

Definisjoner

Vi har bl.a. brukt frasen "tverrspråklig innflytelse" når vi har omtalt såkalte S1-like-fenomener i mellomspråket, det er en relativt teorinøytral term. Faghistorisk ble opprinnelig termen "overføring" brukt, på engelsk "transfer". Med 'transfer' mente en overføring av elementer eller regelmessigheter ved morsmålet til et språk under læring. Selinker (1969) foreslo å skille mellom 'positiv transfer' der overføringer gir opphav til mellomspråksformer som er mål-språkskonforme (korrekthet), og 'negativ transfer' eller 'interferens', der overføringene skapte avvikende mellomspråksstrukturer (feil). Denne terminologien er imidlertid svært rettet mot produksjon og det som direkte er tekst-observerbart. På åttitallet lanserte Kellerman og Sharwood Smith (1986) termen 'tverrspråklig innflytelse' for enhver type innflytelse (direkte/-indirekte, produksjonsrelatert og forståelsesrelatert) fra tidligere lærte språk på et nytt språk under innlæring. I dag brukes 'transfer' og 'tverrspråklig innflytelse' om hverandre. Vi skal imidlertid dvele litt ved ulike definisjoner. Odlin (1989:27) gir i en monografi om 'transfer' følgende definisjon:

Transfer er den innflytelse som kommer som et resultat av likheter og forskjeller mellom målspråket og hvilket som helst annet språk som innlæreren tidligere (og kanskje ufullstendig) har tilegnet seg.

Odlins definisjon bærer preg av det dilemmaet en står overfor når en skal velge en fellesbetegnelse for et såpass mangesidig fenomen som transfer. Det skal dekke inn alle lingvistiske nivåer og omfatte svært ulike typer transfer (strategisk, automatisk). 'Innflytelse' er vagt nok til å være brukbart, og en bør legge merke til siste ledd i definisjonen, at det gjelder ethvert annet språk som er lært tidligere, fullstendig eller ufullstendig.

En skiller til vanlig mellom to typer retninger for 'transfer'. Om S2 påvirker S1 (f.eks. ved språklig forvitring av morsmålet), kalles det 'borrowing

transfer'; dersom S1 påvirker S2, er betegnelsen 'substratum transfer'. En må også holde fra hverandre 'transfer' på den ene side og mer bevisste former for direkte bruk av førstespråkelementer i mellomspråket på den andre, der innlæreren benytter enkeltord fra S1, eller veksler om til å bruke lengre ytringer på førstespråket mens en ellers kommuniserer på andrespråket, 'kodeveksling' (se for øvrig Engen og Kulbrandstad (1998:kap. 5)).

Odlins definisjon er svært generell og nøytral, da den ikke spesifiserer område eller virkemåte for 'innflytelsen'. 'Innflytelse' kan oppfattes på ulike måter. F.eks. gir Ellis (1997) følgende definisjon: "L1 transfer: The process by which the learner's L1 influences the acquisition and use⁸² of an L2".

Legg merke til her at dette kan oppfattes på to måter. Det er sjølsagt at læringsvarietetets tekster er preget av S1-innflytelse, dersom kompetansen har slikt preg, dvs.: Dersom S1 påvirker tilegnelsen, slår det ut i tekstene. Det er noe annet å si at S1 påvirker bruken av et S2 direkte. Det kan være å si det samme som at innlærerens ytringer bærer preg av to kompetanser, og at det er **under utføring** at førstespråksinnflytelsen setter inn. Dette plasserer S1-innflytelsen mer som en kommunikasjonsstrategi, slik enkelte har foreslått, og dermed som et inkompetanse-fenomen⁸³.

En motsetning til Ellis kan da være Towell/Hawkins (1994:5) som utelukker en direkte førstespråksinnflytelse på S2-bruken. De har en strengt læringsbasert begrepsbestemmelse: (ubevisst) overføring av grammatiske egenskaper eller bestanddeler fra den mentale grammatikken i førstespråket til den mentale grammatikken som lærlinger konstruerer for andrespråket.

Kellerman (1984:102) gir følgende definisjon: "transfer: a cover term for a number of unspecified processes which lead to S1-like behaviour in the L2". Forfatteren nevner selv ulike prosesser som oppfattes å komme under termen: at førstespråket stiller strukturer til disposisjon ("structure provision"), at førstespråket virker som en katalysator eller hindringsfaktor på læringshastigheten, at førstespråket fører til unngåing av eller preferanser for bestemte former og strukturer i mellomspråket. Kellerman blir som sagt stående med det som han regner som en mer nøytral term: tverrspråklig innflytelse.

Færch og Kasper (1987) gir definisjonen "a psycholinguistic procedure by means of which L2 learners activate their L1/Ln knowledge in developing or using their interlanguage". Her er 'transfer' oppfattet som en individbasert prosess, og fokus er ikke på eventuelle effekter som måtte oppstå. Produktorienterte termer som 'positiv og negativ overføring' får derved mindre aktualitet. Et viktig skille blir derimot mellom læring og kommunikasjon. En innlærer kan benytte sin førstespråkskompetanse til å produsere en mellomspråksytring eller forstå en innkommende melding uten at innlæreren beholder de brukte S1-reglene eller S1-elementene som del av sitt mellom-

⁸² Våre understrekninger.

⁸³ Dette er ganske nær opp til hvordan avvik i elevtekster ble oppfattet under den kontrastive hypotesen, selv om det da var snakk om en mer tvangspregget innflytelse, jf. kap. 5.

språkssystem. Transfer som bruksfenomen kan med andre ord ses som et synkront fenomen, mens transfer som læringsfenomen oppstår når transferprosedyren resulterer i dannelsen av S1-like regler og elementer som deler av lærerens kognitive representasjoner for andrespråket. Læringsfenomenet transfer kan da ses på som et diakront fenomen.

Problemstillinger

Framstillingen så langt har forhåpentligvis gitt leseren det inntrykk at tverrspråklig innflytelse er et relativt innfløkt fenomen. Det er likevel nødvendig, selv i en introduserende framstilling, å prøve på mer presise beskrivelser av fenomenet og drøfte forskjellige fortolkninger av "transfer" i faghistorien og i aktuelle teoretiske retninger i dag. Det gjelder problemstillinger av typen: "Hvor betydningsfull er førstespråksinnflytelsen ved S2-læring og S2-bruk?", og: "Virker 'transfer' i hovedsak direkte eller indirekte?", "Hvordan virker transfer sammen med andre faktorer og prosesser ved S2-læring og -bruk?", og: "På *hvilke punkt* overfører innlæreren *hva, hvor mye, hvorfor og hvordan?*".

NOEN NIVÅEKSEMPLER PÅ MORSMÅLS- PARALLELLER

For å få et mer allsidig bilde av hvilken type fenomener vi har med å gjøre ved 'tverrspråklig innflytelse', skal vi gi noen få eksempler fra litteraturen på ulike språklige nivåer. Vi refererer her både forskningspreget dokumentasjon og eksempler som er svakere underbygd som overføringsfenomener. Eksempler av sistnevnte type fins i mengder i språkpedagogisk litteratur, eksempelvis i kontrastive grammatikker, i særlig grad konsentrert om feil eller læringsvansker. Kontrastive grammatikker er ofte nokså vage på om en referert feilform skal fortolkes som et resultat av overføring, eller om formene mer allment er feil en ofte registrerer i andrespråklæringen til vedkommende gruppe innlærere (og som da i mange tilfeller kan utgjøre utviklingstrekk, idet de samme feilene også dukker opp i andre grupper). Tilfellene vi oppgir, er typisk nok oftest S1-like feil, og eksemplene gjelder i overveiende grad produkter, dvs. produserte feilformer.

Fonologi/fonetikk

Allment for dette nivået ser ut til å gjelde følgende: "Personer med felles språklig bakgrunn vil ofte snakke et målspåk relativt likt, de snakker med *aksent*" (Husby & Kløve 1998:3).

Rønning (1986) omtaler samisktalendes læring av stemthetskontraster i norsk i initiale konsonantsamband som pr/br, tr/dr, kr/gr, pl/bl og kl/gl og sier at "desse konsonantsambanda ikkje finst i samisk, men heller ikkje skiljet p/b, t/d eller k/g finst i framlyd". Rønning mener den tverrspråklige kontrasten mellom samisk og norsk på dette området medfører uttaleavvik som blir avspeilt i skrift: *draff (traff), trakk (drakk), klo (glo), *blukker (plukker).

Pedersen (1967) oppgir av samme type *priller (briller), *blog (plog), *dreffa (treffe) og *tristig (dristig), men også *bølse og *pelte (se også Nesheim 1951).

Serbokroatisktalende kjenner ikke diftonger fra morsmålet, og kan komme til å gi norske ord med diftonger for mange stavelser, i ord som *sauna* (Mønnesland 1990). Norsk [æ] oppfattes som /a/, og norsk [a] oppfattes som /o/, jf. skrivemåtene hos serbokroatiske norskelever: *lærer (for lærer) og *forlig (for farlig) (Mønnesland 1990:23).

Tyrkisk har sterke begrensninger på konsonantgrupper initialt og finalt. Brendemoen (1990) nevner at dette fenomenet svært ofte blir overført til fremmede språk, og at "mange tyrkere skyter konsekvent inn vokaler i og foran konsonantgrupper når de snakker norsk" (1990:166). Brendemoen oppgir former som *iskat for *skatt*, og *diramen for *Drammen*.

Morfologi

Dulay & Burt (1983) gir følgende eksempel: I S-2 engelsken til en morsmålsbruker av spansk observeres denne ytringen:

*Now she's putting *hers* clothes on.

Spanske possessive determinativer blir bøydd i genus og tall i samsvar med det substantivet de står til, mens engelske bare blir bøydd i genus.

Mønnesland (1990:32) sammenlikner substantivenes genus i serbokroatisk og norsk og anfører at "serbokroatisktalende (kan) komme til å overføre det kjønn et serbokroatisk ord har, til norsk", eksempler: *en folk, *et landsby. Videre omtaler Mønnesland (1990:40) serbokroatisk-talendes vansker med skillet mellom preteritum og perfektum på norsk. "Serbokroatisktalende har en tendens til å bruke norsk perfektum også der hvor man i norsk må ha preteritum", eksempelet **Jeg har lest boka i går*. Forfatteren angir serbokroatisk perfektum som en feilkilde, da serbokroatisk sammensatt fortidsform, kalt "perfektum", har mistet sin opprinnelige funksjon som perfektum og blitt en generell fortidsform. Dette kan gi feil som **Han er to år i Norge*.

Todal (1995:115) nevner refleksivavledninger ved samiske verb, som *basadit*, 'vaske seg', av *bassat*, 'vaske'. Den syntetiske teknikken i samisk kan etter Todals skjønn gi opphav til strykninger av det refleksive pronomenet i norsk: **Jeg tror at ungdomsskolelevne vil leve inn i handlingen*. For egen rekning vil vi bemerke at dette kan være et eksempel på hvordan ulikheter i morfologisk type (syntetisk - analytisk) kan medvirke til transfer.

I en longitudinell studie av fire vietnamesisktalende norsksinnlærere fant Tenfjord (1997) at det tar lang tid for elevene å tilegne seg grammatisk markering av fortidsreferanse på norsk, og at "noen vil kanskje ikke tilegne seg dette i det hele tatt". Siden vietnamesisk ikke har den grammatiske kategorien tempus, rekner Tenfjord den tverrspråklige kontrasten mellom vietnamesisk og norsk (nullkontrast) som "sannsynlig forklaring" (1997:203) i tillegg til funksjonelle aspekter ved norsk preteritum og perfektum.

Syntaks

Ravem (1968) fulgte sønnens engelsklæring og fant på ett stadium overføringer av norske inversjonsregler ved læring av spørsmål: *Climb you? Like you food?*

Mønnesland (1990) gir eksempler på stryking av subjektspronomen i norsk mellomspråk. Serbokroatisk bruker normalt ikke subjektspronomen, da verbet er personbøyd i samvar med subjektet. Overføringen gir setninger som **Jeg spurte ham hva leste i går.*

Flere forfattere (Nesheim 1951; Pedersen 1967; Rønning 1986; Todal 1995) tar opp pro-drop-mønster fra samisk i samisktalendes norsk:

- *Jeg var så redd at nesten ikke torde puste. (Pedersen 1967:12)
- *Jeg kom bort til henne og dro opp. (Pedersen 1967:12)
- *Han måtte slåss, men dessverre klarte ikke. (Todal 1995:115)
- *Kor e det kvite skaute, - ta ned te mæ! (Nesheim 1951:127)

Selinker, Swain & Dumas (1975) studerte sju år gamle engelsktalende skolebarn som lærte seg fransk i et kanadisk-fransk språkbadsprogram. Etter to år i språkbadet gjorde elevene feil av denne typen i fransken:

* Le chien a mangé les.
(Målspråksfransk: Le chien les a mangé.)
'Hunden har spist dem.'

*Le chat toujours mordre.
(Målspråksfransk: Le chat mord toujours.)
'Katten biter alltid.'

Leksikalsk nivå

Towell & Hawkins (1994:9) siterer følgende utsagn fra franskspråkliges engelske innlærerspråk:

- *I have very hungry.
- *I have twelve years old.

På fransk har disse ytringene konstruksjoner med verbet *avoir*, som stort sett korresponderer med det engelske *have*. Språklærlingene ser altså ut til å overføre et leksikalsk valg fra fransk til sitt engelske mellomspråk.

Selinker gir et morsomt eksempel (1983) på at en hebraisktalende yttet følgende på engelsk:

I shall order two girls for dinner.

Hebraisk har et verb *lehazim* som dekker betydningene 'invitere' og 'bestille', og innlæreren har her antatt at det engelske verbet har samme semantiske rekkevidde.

Viberg peker på parallellen til det spanske verbet *ganar*, som tilsvarer både 'vinne' og 'tjene' i svensk. Han viser til et eksempel fra en elev med spansk som morsmål: "Jag kommer hit i Sverige darfor att i Sverige vinna mycket pengar" (1987:41).

Diskursnivå⁸⁴

Tverrspråklig påvirkning på diskursnivå kan forstås som en aktivering av språkbruksregler fra eget språksamfunn når en person samhandler språklig (skriftlig eller muntlig) med medlemmer av vertssamfunnet (Wolfson 1989:141).

Bartelt (1983) studerte skriftlige arbeider på engelsk skrevet av apache- og navajoelever. Et framtreddende trekk ved skrifttekstene var de frekvente gjentakelsene. Bartelt sier at gjentakelser ofte blir brukt for å understreke viktigheten av enkeltfenomener eller hendinger i fortellinger. I elevenes tekster var imidlertid dette et så påfallende innslag at lærerne vurderte det som et avvik fra den stilistiske normen – tekstene virket for ordrike. Bartelt peker på den muntlige tradisjonen i navajo- og apachekulturen som et stilistisk forelegg for elevenes engelsktekster (se teksteksempel på engelsk i Odlin 1989:65).

Språklige ytringer skal ikke bare være internt velformete, den språklige aktiviteten må i tillegg være høvelig, dvs. tilpasset omstendighetene og partene i kommunikasjonen. Sedvaneregler for høflighet kan vi rekne med varierer mye mellom kulturer, da de avspegler sosiale forhold lokalt. Derfor har vi også her et potensielt område for transfer. De fleste studier av pragmatisk transfer dreier seg om områder som kan oppleves som ubehagelige, der en må utvise takt for ikke å virke støtende eller finne midler til å framstå som et godt menneske til tross for et problem som har oppstått. Språkhandling som *å avslå noe*, *å uttrykke uenighet*, *å rette på noen*, *å beklage seg*, *å be om unnskyldning*, *å uttrykke takknemlighet*, *å svare indirekte*, *å komme med en henstilling* osv. er typiske for området (se oversikten i Kasper 1992:210-211).

På japansk er avslagsatferd relatert til samtalepartnernes relative sosiale status, slik at en som avslår noe, må vurdere om mottakeren har høyere eller lavere sosial status enn en selv. Engelsktalende amerikanere skiller i sine avslagsvaner mellom avslag rettet mot personer med samme status som en selv, og andre (med høyere eller lavere status). De japanske engelskinnlærernes avslag bar tydelig preg av førstespråksinnflytelse. Dessuten følte mange innlærere ubehag ved å si nei på andrespråket og gjorde ikke dette så ofte som

⁸⁴ Vi følger Odlin's (1989) bruk av diskurstermen for å dekke tekstlingvistiske så vel som pragmatiske forhold i dette avsnittet, "in the interest of terminological simplicity", som Odlin uttrykker det.

de innfødte. Det semantiske innholdet i avslagene ble også særpreget, blant annet var forslag om alternative gjøremål hyppige i innlæreravslagene.

Allment om nivåer og tverrspråklig innflytelse

Oppfatningen om at førstespråkets fonologi og fonetikk utøver en innflytelse på andrespråksuttalen står sterkt. Odlin bruker uttrykket "powerful influences". Husby og Kløve (1998:27) rekner morsmålet "som en svært viktig påvirkningsfaktor når det gjelder tilegnelse av uttaleferdigheter i målspråket". Den sterkeste antakelsen på dette området er oppfatningen om at førstespråket utgjør startgrunnlaget for andrespråklæringen: at persepsjon av fremmede språklyder skjer ved en filtrering av lydene gjennom en "morsmålssil", slik at de fremmede lydene oppfattes etter standarder satt av morsmålet, og at produksjon av fremmede lyder skjer på grunnlag av bevegelsesmønstre innøvd i morsmålet (Husby og Kløve 1998). Dette synet står i motstrid til oppfatninger som vektlegger samspillet mellom transfer og andre byggende faktorer, som utviklingstrekk og språklige universalier, ved S2-fonologilæring.

Bundne morfem er av mange forskere oppfattet som uegnet som utgangspunkt for tverrspråklig påvirkning, fordi de er så avhengige av språkinterne forhold (Krashen 1978). Likevel fins det belegg for overføringer. Odlin (1989:82) siterer Weinreichs uttalelse (1953:33):

Det virker meget rimelig å anta at overføring av morfemer er lettere mellom strukturer som i høy grad er kongruente ("highly congruent structures"); for et meget bundet morfem er så knyttet til sin grammatiske funksjon at det ville være fullstendig ubrukelig i et totalt fremmed system med mindre det fins en godt tilpasset funksjon for det.

Det er også påfallende at Odlin's standardverk (1989) ikke behandler morfologisk transfer: Rapporten om transfer på intermorfologiens område er relativt sjeldne, men se Tenfjord (1997) for et norsk eksempel.

Transferstudier i syntaks, derimot, har vært sentrale for utviklingen av andrespråksforskningen internasjonalt. Mange sentrale stridsområder i forskningen kommer i fokus på dette nivået, og viktige studier har betydd endringer av oppfatningen av faget. Odlin (1989:110) peker på en av grunnene til syntaksens spesielle stilling i transferstudier: Ved læring av syntaks er tverrspråklig innflytelse en viktig faktor, men den samvirker med andre tilegnelsesprosesser som viser typologisk og universell innflytelse. Særlig tett later samspillet mellom diskursuniversalier og syntakslæring til å være.

Når det gjelder ordforrådet, er det mye materiale som tyder på at den tverrspråklige innflytelsen er særlig sterk mellom nærbeslektete språk, og at innflytelsen viser seg som læringsletthet. Kellerman viser til at det er "enormous quantities of evidence for the influence of the L1 on IL (interlanguage) when it comes to lexis" (1987:42)⁸⁵.

⁸⁵ Her sitert etter Ellis (1994:316).

Ellis (1997:44) sier at det er godt gjort at "many aspects of learner discourse are influenced by the rules of discourse in the learner's L1"; likeens framhever Kasper (1992:205) at "the recognition of transfer as a major factor in shaping NNS' pragmatic knowledge and performance has never been seriously challenged".

På det diskurspragmatiske området av innlærernes språklige atferd har førstespråksinnflytelse, særlig i form av feil, muligens større betydning enn på områder som morfologi og syntaks. Pragmatiske "feil" kan resultere i endringer av forholdet mellom partene som kommuniserer. Feil berører den måten en framstår på overfor andre, 'the presentation of self'. Slike feil kan innvirke på den andres vilje til å kommunisere og være en støttende samtalepartner. Slik sett kan pragmatiske feil få følger for arten av og mengden innputt en lærling møter. Kasper (1992) sier: "... in the real world, pragmatic transfer matters more, or at least more obviously, than transfer of relative clause structure or word order."

Selv om det ikke er full enighet, er det en ganske utbredt oppfatning at den tverrspråklige innflytelsen er sterkere på det fonologiske og diskurspragmatiske området enn på syntaksens og morfologiens område. Uansett hvordan det er, virker Wodes generelle slutning på dette punktet rimelig:

Det burde være opplagt at de språklig-kognitive prosessene må være forskjellige alt etter hvilket domene de tilhører, dvs. prosesser som har med overføring av fonologiske forhold å gjøre, må være forskjellige fra de som ligger til grunn for overføring av ordstilling, leksikalsk overføring, eller overføring av diskursegenskaper. (1986:181)

TYPER AV FØRSTESPRÅKSINNFLYTELSE

Så langt har vi omtalt S1-like feil som mulige eksempler på tverrspråklig innflytelse, på ulike språklige nivåer. Det antas at tverrspråklig innflytelse gir forskjellige typer utslag i mellomspråk. En har følgelig prøvd å ordne morsmålsinnflytelsen på ulike måter. Odlin (1989) bruker positiv transfer, negativ transfer og læringstid som inndelingsenheter, Ellis (1994) deler manifestasjonene inn i feil, læringsletting⁸⁶, unngåing og overbruk. Vi har brukt en mer finmasket inndeling i det følgende.

Ulike førstespråk gir ulike utgangspunkt for andrespråklæring

Ringbom (1987) refererer Levelts syn på læring av nye ferdigheter som delvis bygger på tidligere læring (Levelt 1977). Språklæring kan ses på som en type ferdighetslæring der en bygger opp automatiserte handlingsmønstre. Automatiserte ferdigheter kan lett tilpasses nye bruksomstendigheter. Kan en sykle, er det lettere å lære å kjøre moped, kan en skrive med blyant på papir,

⁸⁶ Ellis' term er "facilitation".

kan ferdigheten lett overføres til å skrive med kritt på tavla, selv om en annen muskulatur blir involvert. Ferdigheter er altså produktive mekanismer, og det er denne egenskapen som gjør at det blir lettere å lære en ny ferdighet dersom den er forenlig med en eksisterende ferdighet. Ringbom sammenlikner språklæring med læring av ulike ballspill:

Forskjellen mellom det å lære et nær beslektet språk og et fullstendig ubeslektet, kan sammenliknes med to venner, en god fotballspiller og en god tennisspiller som begge begynner å spille squash men fortsetter å ha henholdsvis tennis og fotball som sin hovedidrettsgren. (1987:130)

Levelt sier om læring av beslektete kontra ubeslektete ferdigheter:

Forskjellen ligger ikke så mye i læringshastighet som i forskjell i begynnernivå. Begynnernivået for en kompatibel aktivitet er ganske høyt og denne fordelene i utgangspunkt opprettholdes gjennom hele læringsprosessen. (1977:61)

Ringbom (1987) og Sjöholm (1976) har påvist hvordan tidlige prestasjoner i S2-engelsk varierer mellom finsktalende og svensktalende elever i finsk skole. Ulikhetene kan best forklares ved tilvising til det nære forholdet mellom svensk og engelsk, ikke minst på det leksikalske området. Det skal legges til her at det er tale om fremmedspråklæring.

Førstespråkets bidrag til den tidlige S2-læringen har også blitt forbundet med det som kalles u-formet læring (se kap. 13). Lærlinger går på enkelte områder gjennom et tidlig utviklingsstadium der mellomspråket viser målspråkkonforme trekk. Dette skjer ofte i tilfeller der det foreligger korresponderende S1-mønstre. Etter hvert som innlæreren utvider sin viten om målspråket, erstattes de (morsmålpåvirkete) korrekte formene med utviklingsformer som avviker fra målspråket, i det de baserer seg på feilaktige eller bare delvis korrekte hypoteser om målspråket. Korrektheten på det tidlige stadiet hjelper trolig innlæreren kommunikativt: Innlæreren får produsert mer og blir bedre forstått.

Disse synspunktene gir grunnlag for å anta at ulike førstespråk kan gi mer eller mindre gunstige startpunkt eller utgangspunkt for andrespråklæring. Ved førstespråklæring blir det irrelevant for helheten i læringen hvilket språk du lærer, ved andrespråklæring blir det absolutt viktig for læringen hvilket nytt språk du skal lære.

Førstespråket kan påvirke læringstempo (letting/hindring)

Mange forskere har pekt på tverrspråklige effekter i tilfeller der det foreligger S1- og S2-strukturer som er "identiske" eller "liknende". Zobl (1983) har godtgjort at tilegnelsen av artiklene a/the i engelsk går fortere for lærlinger som har førstespråk med distinksjoner mellom ubestemte og bestemte determinativer (f.eks. spansk og fransk, i motsetning til russisk og kinesisk (mandarin)).

Sundqvist (1986) observerte at svensktalende finske elever gjorde det like bra på leseforståelsestester på engelsk etter ett og et halvt år som finsktalende finner etter tre og et halvt år.

Ringbom (1987) har kritisert Dulay og Burts morfemstudier som utgjør et viktig grunnlag for identitetshypotesen. Han mener at metoden som forskerne brukte, tilslørte morsmålets rolle. De kvantifiserte korrekt bruk av enkelte morfem, og fant at samme tilegnelsesrekkefølge viste seg både hos de spanske og kinesiske informantene. Men de tok ikke hensyn til det faktum at de spanske barna faktisk konsekvent gjorde det bedre enn de kinesiske, altså at de holdt et høyere læringstempo. Dette mener Ringbom skyldes morsmålsinnflytelse.

Endret læringsløype

Vi har allerede nevnt at forhold ved S1 kan påvirke tempoet innlærere forsøker læringsrekkefølge og læringsløyper med. Morsmålet kan også påvirke disse mønstrene kvalitativt. Som vi allerede så i gjennomgangen av utviklingstrekk i kap. 8, kan det se ut som om enkelte innlærere kan hoppe over utviklingstrinn eller begynne høyere oppe på "stigen".

Hammarberg (1979) har vist nettopp dette i reanalyse av Hyltenstams data om læring av negasjon i svensk. Lærlinger med førstespråk med svensklik negasjon, som f.eks. engelsk, viser ikke tegn på det vanlige førstestadiet med pre-verbal negasjon. Lærlinger med førstespråk som har preverbal negasjon får større vansker med å gjøre framsteg forbi dette stadiet (f.eks. serbo-kroatiske svenskinnlærere). Også Hyltenstam finner lignende mønster ved læring av relativsetninger, og han konkluderer studien slik: "Det er høyst sannsynlig at innlærere starter på ulike stadier i hierarkiet avhengig av hvordan morsmålet deres er" (1984:55).

Det motsatte forhold er også rapportert: Enkelte grupper av lærlinger får et tillegg til læringsløypen, et utviklingstrinn andre grupper ikke ser ut til å være innom. Engelskinnlærere med tysk og norsk som S1 kan nå et stadium ved læring av nektning der de gjennomgående skyter inn det nektende elementet etter det finitte verbet (Wode 1978). I så fall står en i enkelte tilfeller overfor en kvalitativt annen læringsløype.

Feil

Her kan en skille mellom feiltyper og feilantall. Ekte tverrspråklig innflytelse vil vise seg ved mellomspråksfeil som er typiske for den aktuelle S1-gruppen. Hyltenstams undersøkelse av læring av svenske relativsetninger dokumenterte bl.a. at den finske innlærergruppen så å si var alene om å danne kopier i relativsetningene ved hjelp av ordinære substantivfraser (ikke pronomener) (1984:49). Denne feiltypen forekom bare totalt 16 ganger i hele materialet (fire innlærergrupper, totalt 45 informanter, hvorav ni var finner). De finskspråklige innlærerne stod for 12 av de 16 feilene. Også mengden med feil kan være relatert til førstespråksinnflytelse, selv om det her nok er snakk om en rekke andre utslagsgivende faktorer: språklig nivå, i hvilken grad innlæreren

er orientert mot korrekthet, bruksforhold, i hvilken grad språklige problemområder blir unngått osv. Gass (1979) fant at innlærere med førstespråk som ikke tillot pronominal kopier i relativsetninger (se kap. 8), gjorde *færre feil* ved formingen av engelske relativsetninger (engelsk har ikke slike kopier). Schachter (1974) fant imidlertid ved studium av relativsetninger i engelsk innlærerspråk (se under) at studentene med engelsklige relativsetninger i morsmålet (relativsetning etter korrelatet) gjorde *flere feil* enn studenter med engelsk-ulike relativsetninger (relativsetning før korrelatet). Sjöholm (1976) fant færre S1-relaterte feil i engelskbesvarelsene til finsktalende enn svensktalende finner (studenter). Dette mer enn antyder hvor problematisk feilkategorien er som manifestasjon av førstespråksinnflytelse.

Overproduksjon (favorisering)

Med overproduksjon mener vi mer frekvent bruk av en struktur hos en språkinnlærer enn hos innfødte, på områder der det samtidig foreligger frekvensforskjeller mellom grupper av innlærere.

Overproduksjon har blitt observert i flere studier, bl.a. av Nistov (1991). I en studie av syntaktiske fenomener i det norske mellomspråket til elever med tyrkiskspråklig bakgrunn observert hun at elevene uvanlig ofte tildelte såkalte "pseudointransitive verb" objekter. Denne typen verb tar vanligvis objekt, men der hvor objektet er uspesifisert, blir det gjerne sløftet på norsk. Eksempler på slike verb er *spise, drikke, lese, skrive, etc, strikke, vaske* osv. Det er altså ikke feil, men heller uvanlig å si/skrive *Jeg spiser mat, jeg skriver skrift, jeg leser lestoff, jeg drikker drikke* osv. De tyrkiskspråklige elevene skrev derimot gjennomgående *Jeg spiser mat* og *Jeg leser bok* i sammenhenger der objektet var uspesifisert og kunne "underforstås", og der en i et ledig norsk ville sagt *Jeg spiser* og *Jeg leser*. Nistov setter dette i sammenheng med tyrkisk, som krever en signalisering av uspesifiserte objekter i form av et objekt som kopierer deler av verbets semantiske innhold, av typen *Jeg skriver skrift* (op. cit.).

Overproduksjon som en effekt av transfer er påpekt på diskursnivå av Olshtain (1983). Hun studerte unnskyldninger hos amerikanske hebraisk-innlærere og fant oftere direkte uttrykte unnskyldninger enn det som er vanlig for hebraisk-talende, noe som passer med unnskyldningsatferd hos engelskspråklige.

Ellis hevder at overproduksjon trolig er et mer utbredt fenomen enn man tror. Det kan påvises om en sammenlikner mellomspråksproduksjonen til ulike S1-grupper.

Underproduksjon og unngåing

Motsatt kan underproduksjon observeres når det er mindre frekvent bruk av en struktur enten hos en gruppe innlærere i forhold til en annen, eller hos innlærere i forhold til målspråksbrukeren. Når en snakker om unngåing, derimot, er det ikke nok å vise til mindre frekvent bruk av én form enn andre former. Noen forutsetninger må være til stede. Men først ser vi på en helt avgjørende studie om fenomenet.

I den tidligere nevnte studien av relativsetninger hos innlærere av engelsk som andrespråk fant Schachter (1974) at studenter med persisk og arabisk som S1 som har relativsetninger i morsmålet som ligner de engelske (relativsetning etter korrelatet), gjorde flere feil enn studenter med kinesisk og japansk som S1 som har relativsetninger som er svært ulike de engelske (relativsetning før korrelatet). En tradisjonell kontrastiv analyse ville ha predikert større læringsvansker for de to sistnevnte gruppene, uttrykt f.eks. ved tilsvarende større feilfrekvenser. Resultatet var overraskende, og Schachter viste i en faghistorisk betydningsfull artikkel⁸⁷ at feilresultatene var forbundet med unnvikingsfenomen. Studentene med få feil gjorde nemlig betraktelig færre forsøk på å produsere relativsetninger.

Førstespråk	Korrekte relativsetninger	Feilformete relativsetninger	Totalt	Feilprosent
Persisk	131	43	174	25
Arabisk	123	31	154	20
Kinesisk	067	09	076	12
Japansk	058	05	063	08
Am. eng.	173	00	173	00

Tabell 9.4: Korrekte og feilformete relativsetninger hos fire grupper innlærere, etter Schachter (1974:209).

Det er flere problematiske forhold ved unngåingsfenomenet, og Kellerman (1992) påpekte flere av disse. For det første bør en skille mellom underproduksjon og unngåing.

Underproduksjon, at bestemte språklige fenomener er mindre frekvente i en gruppes S2-produksjon, kan skyldes en inkompetansetilstand. Den kan være relatert til tverrspråklig kontrast (f.eks. en nullkontrast), og da kan læring ta lengre tid, men den kan også foreligge i tilfeller der fenomener er sjeldne i mellomspråket fordi de er sjeldne i morsmålet. Dessuten trenger ikke inkompetansetilstanden å være relatert til førstespråket overhodet, men kan skyldes gruppespesifikke læringsforhold (isolasjon, små mengder innputt, lite variert innputt osv.).

For å bestemme om underproduksjon er et unngåingsfenomen, er det noen forutsetninger som må være til stede. En må kunne tenke seg at innlærere (mer eller mindre bevisst) prøver å unngå å produsere visse konstruksjoner fordi de aner at det innebærer produksjonsproblem, eller at det fører til avvik. Dette innebærer samtidig at innlæreren har et minimum av kompetanse på angjeldende område. Innlæreren vet eller aner at han/hun har et problem på området og har en viss fornemmelse for hvordan målspråksformen er. I en kritikk av Schachters studie påpeker Kamimoto, Shimura og Kellerman (1992) at en trenger informasjon om innlærernes forkunnskaper ved unngåingsstudier. Forfatterne siterer Seliger (1989:23):

⁸⁷ Schachter 1974: "An error in error analysis".

Logisk sett er det vanskelig å kalle ikke-bruk av ikke-tilegnet kunnskap for "unnavikelse". Det ville være som å påstå av nybegynnere i et kurs i engelsk som fremmedspråk "unnaviker" det meste av det engelske språk.

Men selv om innlæreren har tilstrekkelig viten til vanligvis å produsere mål-språksliknende former, kan bruksomstendighetene være slik at produksjonen blir unngått (pga. dårlig tid, oppkavethet osv.).

For det andre må en ha informasjon om bruksfrekvenser for vedkommende fenomen i innlærernes førstespråk. I Schachters studie bruker de japanske og kinesiske engelskinnlærerne færre relativsetninger. For den kinesiske gruppen kan dette være en refleks av at relativsetninger brukes sjeldnere på kinesisk fordi relativsetninger her har begrenset funksjon, mens unngåing kan være en mer plausibel forklaring på performansfenomenene for den japanske gruppen, fordi relativsetninger forekommer hyppigere i japanske tekster sammenliknet med korresponderende engelske.

For det tredje forutsetter studium av unngåing at en har tilgjengelig materiale om hvordan andre grupper innlærere presterer, og hvordan morsmålsbrukeres (noenlunde tilsvarende) produksjon ser ut. Feilanalyser⁸⁸ fanger ikke opp slike mønstre. Schachter (1974:212) sier:

Innlæreren konstruerer tydeligvis hypoteser om målspråket basert på kunnskap han allerede har om sitt eget språk. Hvis konstruksjonene for innlæreren synes å være like, vil han overføre sin morsmålsstrategi til målspråket. Hvis de er radikalt forskjellige, vil han enten forkaste den nye konstruksjonen eller bruke den med stor varsomhet. På den annen side vil feilanalyse uten a priori prediksjoner ganske enkelt unnlate å gjøre rede for unnavikelsesfenomenet. Hvis studenten ikke produserer de konstruksjonene han finner vanskelig, vil ikke all verdens feilanalyse forklare hvorfor.

Til slutt vil vi nevne en type unngåing som ikke er et inkompetansfenomen, men som er sosiolingvistisk motivert. Innlæreren behersker en målspråksform, men velger bevisst ikke å bruke den for å distansere seg språklig fra målspråkskulturen.

Forståelse og ikke-forståelse

Eksempelene på førstespråksinnflytelse som har vært nevnt til nå, gjelder alle aspekter ved produsert språk. Den tverrspråklige innflytelsen er naturlig nok ikke avgrenset til produktive aspekter ved språkutøvelsen, den virker også på

⁸⁸ "A priori" refererer i sitatet til de prediksjoner en kontrastiv analyse gjør, før mellomspråkstekstene er studert nøyere, i motsetning til en "aposteriori" tilnæringsmåte, som feilanalysen representerer.

resepsjon, hvordan innlærere oppfatter og forstår kommunikasjon på andrespråket⁸⁹. Ringbom (1987:53) sier: "The learner of another language which is closely related to his L1 can bring much more to the learning task: he has less to learn" og "The facilitating effect of the L1 in L2-comprehension varies, depending on how naturally the learner can establish L2-L1-equivalences."

Når tverrspråklig innflytelse ser ut til å operere ved S2-resepsjon, vil innflytelsen også her kunne lokaliseres til ulike språklige nivåer. På ordnivå vil det være til stor hjelp om en kan trekke veksler på ordlageret i førstespråket. Om det foreligger såkalte kognater⁹⁰ (se Viberg 1989), lettes læringen til de grader at en bare skal registrere at et morsmålslikt ord er i bruk i andrespråket før en kan ta det i bruk selv. Om det fonologiske nivået sier Ringbom (1987) at "perceived cross-linguistic similarity on the whole works well for the learner's perception ... but not necessarily so for his production".

På begynnernivået retter forståelsen seg særlig mot kommunikative aspekter: En er ute etter å få med seg hva som blir sagt, budskapet. Ofte rekker det å konsentrere seg om noen framtreddende ord, verb og substantiver. Etter Ringboms mening er grammatisk informasjon av mindre viktighet for begynnerinnlæreres forståelse enn for deres egenproduksjon. Men dette er samtidig relatert til språklig distanse. Hvis en står overfor et totalt ubeslektet S2, blir grammatisk viten om målspråket viktig allerede fra læringsstarten av (Ringbom 1987:55).

Varsomhet i fortolkningen av førstespråksinnflytelse

Studier har vist at det er en rekke problemer med å fastslå om det foreligger førstespråksinnflytelse på andrespråkslæringen. En "maksimumshypotese" ("give transfer a boost") går ut på å påberope overføringer der det foreligger feil i et mellomspråk som har egenskaper som likner S1-forhold. En "minimumshypotese" ("give transfer a boot") lå til grunn for Dulay og Burts reanalyser av slike S1-like feil (1972, 1974). Forskerne reknede hovedmengden av feilene som spesifikke utviklingsformer eller som overgeneraliseringer basert på begrenset viten om S2. En restkategori ble så betegnet som overføringer, en slags utføringskategori, der førstespråksinnflytelsen mer er en kommunikasjonsstrategi motivert ut fra begrenset viten. Med så ulike fortolkninger av de "samme" data, blir det viktig å finne metodiske grep og fortolkningsprosedyrer som kan gi sikrere bedømmelser av fenomenet. Kellerman (1987) mener det har vært en sterk tendens til å la eget teoretisk utgangspunkt farge fortolkningen av transfer⁹¹.

"Findings of transfer research must be interpreted cautiously" framhever Odlin (1989). Han peker på vanlige metodiske svakheter i studiene, som

⁸⁹ Vi overser på dette stadiet skilnaden mellom transfer i kommunikasjon og transfer ved læring (jf. Færch og Kasper 1987:112-113).

⁹⁰ Kognater: ord med likeartet form og betydning i målspråk og kildepråk (førstespråk).

⁹¹ Et utslag av såkalt teoriimpregnert observasjon.

mangler ved språkbeskrivelsene, fravær av informasjon om kontrollgrupper, få informanter osv. Ellis (1994) nevner flere metodiske grep som kan gjøre vurdering av transferfenomenen sikrere. En kan i mange tilfelle skille transferfenomenet fra utviklingstrekk ved å sammenlikne grupper av lærlinger med ulike førstespråk. Kellerman (1984) nevner dette som et hovedprinsipp å forholde seg til ved vurderingen om det foreligger tverrspråklig innflytelse:

Vanligvis er grunnlaget for å tilskrive førstespråket et spesifikt fenomen en eller annen sammenlikning av performansen i et felles S2-domene mellom innlærere med forskjellig S1. Når forskjeller i prestasjonsnivå tilsvarer ulikheter i språkbakgrunn, er det rimelig å anta, under ellers like vilkår, at hovedårsaken til disse forskjellene er S1-innflytelse. Mønstre i S2-atferd som kan avgrenses til et subsett av førstespråk (og et slikt subsett kan ha bare ett enkelt medlem), gir oss det beste kildematerialet for utforskning av S1-innflytelse. (1984:100)

For å kunne komme fram til en sikrere vurdering av den tverrspråklige innflytelsens betydning for ASL, blir det viktig å prøve å isolere morsmålet rolle i forhold til andre faktorer.

BEGRENSNINGER PÅ FØRSTESPRÅKSINNFLYTELSE

Fordi minimalistiske så vel som maksimalistiske posisjoner gjør feilprediksjoner når det gjelder overføringer, har forskere i nyere tid prøvd å identifisere faktorer som fremmer eller hemmer førstespråksinnflytelsen på bestemte måter. Lister over slike begrensninger fins i flere verk, se f.eks. Ellis (1994:315-334), (Ringbom 1987:63-64) og Odlin (1989:152-155). Noen slike begrensninger gjelder allmenne egenskaper ved språk, noen gjelder de sosiale omstendighetene rundt læringen eller faktorer ved lærlingen selv, en siste type begrensende faktorer utgjøres av naturlige prinsipp for språklæring. Om denne typen begrensning har Andersen formulert følgende prinsipp:

Transfer kan bare fungere i samspill med generelle operasjonsprinsipper som styrer språkinnlærere og -brukere i deres valg av språklige former for å uttrykke det intenderte innhold. (1983a:180)

Vi kan rent allment anta at førstespråksinnflytelsen fungerer i samspill med de generelle byggende prinsippene som former mellomspråket. For å forstå hvordan førstespråksinnflytelsen virker, har det særlig interesse å få klarlagt hvordan den samvirker med utviklingstrekk og med markerthetsforhold. Da kan en nærme seg et svar på spørsmålet: På *hvilke punkt* overfører innlæreren *hva, hvor mye, hvorfor og hvordan?*

Samspill mellom utviklingstrekk og førstespråksinnflytelse

I en tidlig meta-artikkel forsøkte Zobl (1982) å relatere førstespråksinnflytelse mer presist til utviklingsfenomenet i mellomspråk, og han mener å finne belegg for at førstespråk kan forsinke eller eventuelt påskynde den generelle tilværelsen av en bestemt struktur i målspråket, men avviser at førstespråket kan endre på rekkefølger i den stegvise læringen, med unntak av at førstespråk ser ut til å ha innflytelse på hva som kommer til å utgjøre det aller første steget i læringssekvensen.

Zobl peker også på at innlærere kan komme til et læringssteg/utviklings-trinn som tilsvarer en struktur i førstespråket. Nettopp i slike tilfeller har mange lagt merke til tverrspråklig innflytelse, på flere måter. Andersen hevder at transfer generelt sett må "utløses", og at det ofte skjer på et tidspunkt der innlæringen av en struktur har nådd et nivå som gjør at innlæreren oppdager parallellisme til førstespråket. Da utløses tverrspråklig innflytelse. Andersen har formulert et prinsipp på bakgrunn av slike iakttagelser ("the transfer to somewhere principle", jf. kap. 13):

En grammatisk form eller struktur vil opptre konsekvent og i stor utstrekning i mellomspråket som et resultat av overføring hvis og bare hvis det innenfor S2-innputten på forhånd fins grunnlag for (feil-)generaliseringer fra denne innputten til å produsere denne samme form eller struktur. (1983:178)

Andersens prinsipp sier at naturlige læringsprosesser og lærlingens oppfatninger av strukturelle forhold ved S2-innputten utgjør nødvendige utgangspunkt for transfer. Transfer utløses av av S2-relaterte faktorer. Ett av Andersens eksempler er læring av ordstillingen til objektspronomen i engelsk og fransk. Fransk har preverbal plassering av klitiske pronomen til forskjell fra engelsk som har postverbal posisjon:

Je les vois.
I see them.

Begge språk har postverbal posisjon for ikke-pronominale objekter (dvs. "fulle" substantivfraser). Nå viser det seg en assymetri i feiltypene ved S2-læring. Fransktalende engelskinnlærere produserer ikke feil av typen **I them see*, mens engelsktalende franskinsnlærere gjør feil av typen **Je vois les*⁹². Hvorfor? Andersen viser til prinsippet: Når de engelsktalende innlærerne av fransk støter på objekter ("fulle") som har postverbal posisjon, fester de seg ved dette og antar (i tråd med viten fra førstespråket) at alle objekter kan ha denne posisjonen. Dette medfører feil. De fransktalende innlærerne av engelsk, derimot, støter ikke på noen eksempler i den engelskinnputten de

⁹² Konkrete feileksempler: **Je vois elle* og **Le chien a mangé les*.

opplever, at objekter kan ha preverbal posisjon. De oppmuntres derfor ikke til å aktivisere sin S-viten på dette punktet, og resultatet er at de ikke gjør feil.

I tilfeller der en innlærer når et læringssteg/utviklingstrinn som tilsvarer en struktur i førstespråket, kan lærlingen komme til å bli stående lenger på vedkommende trinn enn lærlinger uten tilsvarende korrespondanser mellom S1 og S2. Det er nettopp slike strukturer som mest sannsynlig vil bli fossilisert (Zobl 1983, White 1985, Kellerman 1989). Selinker og Lakshmanans (1992) "The Multiple Effects Principle" (MEP) er et forsøk på å forene begrepene **overføring** og **fossilisering**. Prinsippet sier at når det er to eller flere andrespråksfaktorer som "samarbeider", er det større sjanse for stabilisering av former, og dette kan eventuelt føre til fossilisering. De gir følgende definisjon av en fossilisert struktur:

[for at en språklig struktur skal kunne kalles "fossilisert", må den bli permanent etablert i mellomspråket hos en innlærer i en form som avviker fra målspråksnormen, og som fortsetter å opptre i perforansen til tross for ytterligere eksponering for målspråket. (Selinker og Lakshmanan 1992:197)

De har to varianter av MEP, den svake og den sterke. Den svake versjonen hevder at overføring fra morsmål er en viktig samarbeidende faktor, den sterke at overføring fra morsmålet er en forutsetning for fossilisering.

Tenfjord (1997) mener at to av de vietnamesiske informantene i hennes studie hadde fossilisert fravær av tempussystem. Vietnamesisk har ikke tempussystem (altså er morsmålet en mulig påvirkningsfaktor), og dette forholdet kan fungere i tandem med andre faktorer, først og fremst utviklingsfaktorer. Manglende bøyingsmorfologi er et kjennetegn ved tidlige mellomspråk. Dessuten har tempusmarkering liten kommunikativ effekt (jf. kap. 15). Her forsterkes effekten av overføring fra morsmålet med andre faktorer som påvirker andrespråklæringen.

Larsen-Freeman & Long (1991:106-107) oppsummerer den tverrspråklige innflytelsens samspill med utviklingstrekk i seks punkter, der S1s generelle rolle ikke er å endre utviklingsmønstre, men å modifisere disse. Vi gjengir dem nokså fritt her:

1. Førstespråket kan utvirke en forsinkelse av oppstarten på en utviklingssekvens.
2. Førstespråket kan påføre mellomspråket tillegg av sub-stadier i en sekvens, der det ville innebære for store endringer i ett sprang å nå målspråksstrukturen.
3. Førstespråket kan medføre en hurtigere gjennomgang av en sekvens, som når det foreligger for stor ulikhet mellom en utviklingsstruktur og noe tilsvarende i S1 til at lærlingen har noen grunn til å fastholde mellomspråksstrukturen.
4. Førstespråket kan forlenge en periode preget av målspråksavvik på områder der det foreligger en typologisk kontrast mellom S1 og S2,

- f.eks. der ett av språkene har grammatikalisert et innhold (som f.eks. bestemthet) mens det andre ikke.
5. Førstespråket kan utvirke en forlenget bruk av en utviklingsform, dersom denne likner en tilsvarende S1-struktur. I slike tilfeller kan fossilisering oppstå.
 6. Førstespråket kan medvirke til at en regel på et gitt utviklingstrinn får utvidet rekkevidde/anvendelsesområde.

Språklige begrensninger på førstespråksinnflytelse 1

Markerthetsforhold

En annen begrensning på førstespråkspåvirkningen som har vært forsøkt formulert, har å gjøre med markerthet (se kap. 4). Vi har allerede sett eksempler på paralleller mellom læringsdata fra læringsløyper og markerthetshierarkier. I kap. 8 viste vi til en læringsrekkefølge for relativsetninger som i det store og hele fulgte Tilgjengelighetshierarkiet. I forbindelse med andrespråkslæring har det blitt uttrykt en generell formodning om at umarkerte trekk ved S1 tenderer mot å bli brukt ved struktureringen av mellomspråk, mens språklig markerte trekk ikke blir overført. En rekke forskere har arbeidet med mer detaljerte hypoteser på dette området i en årrekke (Se f.eks. Eckman 1977, 1996; Kellerman 1977, 1986; Rutherford 1982, 1984; Hyltenstam 1977, 1984, 1986; Hammarberg 1988, 1990, 1993, 1997). På bakgrunn av implikasjons-hierarkier framsatte Eckman tidlig (1977) "The Markedness Differential Hypothesis":

Områder der språkinnlæringen vil møte tilegnelsesproblemer, kan predikeres på bakgrunn av en systematisk sammenlikning mellom grammatikkene i morsmålet og målspråket og på bakgrunn av markerthetsrelasjoner i en universell grammatikk.

Hypotesen gir tre prediksjoner som alle gjelder førstespråksinnflytelsen ved andrespråkslæring:

- De områdene av S2 som avviker fra S1 og som samtidig er mer markert enn tilsvarende områder i S1, vil være vanskelige å lære.
- Den relative vanskegraden på disse områdene vil variere med graden av markerthet i S2-området som skal læres.
- De områdene av S2 som avviker fra S1, men som ikke er mer markert enn tilsvarende områder i S1, vil ikke være vanskelige å lære.

Eckman gir eksempler fra flere språklige nivåer; vi nøyer oss med å gjengi to av dem, det første gjelder syntakslæring. Det fins språk (f.eks. arabisk, gresk, serbo-kroatisk, persisk) som har passivsetninger uten uttrykt agens (setning 1), men ikke passivsetninger med uttrykt agens (setning 2):

- (1) Døra ble lukket.

(2) Døra ble lukket av vaktmesteren.

Andre språk (engelsk, fransk, norsk, japansk) har begge typer passive setninger. Derimot ser det ikke ut til å være noen språk som bare har type 2. En kan derfor si at forekomsten av passivsetninger med uttrykt agens impliserer forekomsten av passivsetninger uten. Slik sett er setninger av typen 2 mer markert enn 1-setninger. En kan i tråd med Eckmans hypotese derfor anta at det vil være vanskeligere for en perser å lære de to norske passivkonstruksjonene enn for en nordmann å lære tilsvarende konstruksjon i persisk.

I dette eksempelet skiller ikke MDH-hypotesen seg mye fra KA når det gjelder vanske-prediksjoner, siden det var tale om et problem på et område der to språk var forskjellige. Et fonologieksempel fra Eckman viser imidlertid at noen områder med "forskjellighet" ikke gir læringsproblem, nemlig de der det er snakk om å lære noe som er mindre markert enn respektive forhold i morsmålet. Eckmans eksempel er kontrastene mellom frikativene /ʃ/ og /ʒ/ i engelsk og fransk. I engelsk fins kontrasten mellom lydene bare i innlyd og utlyd, ikke i framlyd, f.eks. forekommer /ʒ/ i ord som *measure* og *garage* (minimale par for dentalene er *lies* ~ *lice*, subminimale for postalveolarene er *vision* ~ *fission*). I fransk, derimot, fins opposisjonen mellom par-fonemene i alle stavingsposisjoner, også i framlyd, jf. fransk *je*. En tverrspråklig sammenlikning av slike opposisjoner gir et markerthetshierarki for stavingsposisjon (se Husby & Kløve 1998:28-29). Både for plosiver og frikativer (obstruenter) gjelder det at utlydsposisjonen er mest markert. Det er altså mest uvanlig at språk har kontaster av typen *et* ~ *ed* (norsk) og *ash* ~ *garage* (engelsk). Vanligere er det å finne dem i innlyd og framlyd. En engelskmann som lærer seg fransk, må derfor lære at fonemopposisjonen også kommer til anvendelse i framlyd. Dette viser seg å ikke by på vansker, etter Eckmans vurdering fordi denne posisjonen for kontrasten er umarkert.

Tverrspråklig påvirkning ved oppbygningen av mellomspråskompetanser later til å være avgrenset eller regulert ved ulike former for språklig markerthet. Vi kan oppsummere gjennomgangen her ved å liste opp tre slike avgrensninger (se Larsen-Freeman & Long 1991:107):

1. Overføring av umarkerte former er mer sannsynlig enn overføring av markerte.
2. Overføring av markerte former forekommer imidlertid, særlig der målspråksformene også er markerte.
3. Vansker ved ASL kommer vanligvis av kontraster mellom S1 og S2 der det foreligger større grad av markerthet for målspråksstrukturen. Andre typer kontraster, som involverer læring av noe som er mindre markert, representerer ikke et vanskeområde. Vanskegraden reflekterer graden av markerthet.

I en artikkel fra 1996 har Eckman selv pekt på problemer med MDH. På samme måte som den kontrastive hypotesen tar MDH utgangspunkt i for-

skjeller mellom morsmål og målspråk. Problemet er at det fins feilmønstre i mellomspråk (som reflekterer læringsproblem og vansker) på områder der det ikke kan sies å være noen markerthetsforskjeller mellom de to språkene. Eckman viser til Hyltenstams kjente studie (1984) av læring av relativkonstruksjoner på svensk (se kapittel 8). I tabellen under framgår det hvordan informant 19, med spansk som førstespråk, bruker pronominal kopi for å lette forsøket på å konstruere relativsetninger på svensk. Problemet er at verken spansk eller svensk tillater pronominal kopier:

Posisjonen for bruk av pronominal kopi	I førstespråket spansk	I mellomspråket	I målspråket svensk
subjekt	-	-	-
direkte objekt	-	-	-
indirekte objekt	-	+	-
preposisjonsstyring	-	+	-
genitivsledd	-	+	-
sammenlikningsledd	-	+	-

Tabell 9.5: Bruken av pronominal kopier i det svenske mellomspråket til en informant med spansk som førstespråk, etter Hyltenstam (1984:49).

Det påfallende med mellomspråksdataene i tabell 9.5 er jo at de føyer seg etter Tilgjengelighetshierarkiet, uten at det foreligger noen markerthetskontrast mellom S1 og S2. Muligheten foreligger derfor for at det er **markerthetsforhold i målspråket** som slår ut i læringsdataene, og ikke markerthetsforskjeller mellom språkene. Dataene vitner i så fall ikke om tverrspråklig innflytelse.

Språklige begrensninger på førstespråksinnflytelse 2

Prototypiskhet og overføringer

I en rekke studier har Kellerman (1977, 1978, 1979, 1984) vist at språkinnlærere vurderer visse sider ved S1 som "overførbare". Språkinnlæreren gjør seg opp en mening om hvor akseptabel en morsmålsform vil være i et annet språk før en eventuell overføring. Denne vurderingen ser ut til å kunne beskrives som en slags prototypiskhets-vurdering, dvs. at lærlingen bedømmer hvor prototypisk en form er i morsmålet (se kap. 4). Former som oppfattes som lite prototypiske, overføres ikke. Det viktige her er vekten på lærlingens eget skjønn, det er ikke snakk om mer objektive typologiske betraktninger, men en slags "oppfattet" prototypiskhet.

I Kellermans 1977-studie ba han voksne morsmålsbrukere av nederlandsk om å vurdere hvor akseptable engelske oversettelser av tjue nederlandske idiomatiske uttrykk var. De viste en tendens til å akseptere de engelske oversettelsene som virket semantisk transparente – av typen "I don't think he should have insulted her *behind her back*", og en tendens til å avvise som uakseptable de oversettelsene de oppfattet som "typisk nederlandsk

uttrykksmåte". Disse virket semantisk ugjenomskuelige, markerte og uvanlige - av typen "to have a victory *in the bag*"⁹³.

Den mest kjente studien på dette området er Kellermans "breken-undersøkelse" (1978). Her testet Kellerman hypotesen om at lærlinger oftere vil overføre et ords kjernebetydning, det prototypiske innholdet i ordet, enn mer perifere, markerte bruksområder av ordet. Både det nederlandske verbet 'breken' og det korresponderende engelsk 'break' har et vidt betydningsområde og benyttes ofte i stående uttrykk. For å fastlegge prototypisk anvendelse av 'breken' i nederlandsk skaffet Kellerman seg en basislinje (målestandard) gjennom 50 morsmålsbrukere av nederlandsk som rangerte setninger med 'breken' etter dimensjonene konkret/abstrakt og typisk/-utypisk, dvs. kjernebetydning kontra mer uvanlig bruk av ordet. Engelske oversettelser av disse setningene (alle med verbet 'break') ble så presentert for 81 nederlendere som holdt på å lære seg engelsk. De ble bedt om å avgjøre hvilke setninger de mente det var mulig å anvende 'break' i, og hvilke de anså som uakseptable i engelsk. Lærlingenes vurderinger viste seg å samsvare godt med rangeringen til de nederlandske morsmålsbrukerne av typisk/utypisk bruk av 'breken' i nederlandsk, men ikke med rangeringen etter dimensjonen konkret/abstrakt.

1. He broke his leg.
2. The cup broke.
3. After the accident, he became a broken man.
4. She broke his heart.
5. The waves broke on the rocks.
6. The light rays break the water.
7. Thanks to a couple of jokes, the ice was finally broken.
8. He broke his word.
9. The man broke his oath.
10. 'Necessity breaks law'.
11. She broke the world record.
12. His fall was broken by a tree.
13. His voice broke when he was 13.
14. Some workers have broken the strike.
15. Which country has broken the ceasefire?
16. The underground resistance was broken.
17. A game would break the afternoon a bit.

Tabell 9.6: Kjernebetydnings-rangering av setninger med 'break' (Kellerman 1979:49).

Tabell 9.6 gjengir engelsklærlingenes rangering av de engelske setningene (Kellerman 1979:49). Kellerman konkluderer med at overføringer generelt er en strategi som lærlinger tyr til i mangel på S2-viten. Mer spesifikt blir strategien preget og begrenset av lærlingens oppfatning av og opplevelse av distan-

⁹³ Jf. norsk "Å ha seieren i lomma".

sen mellom S1 og S2. Denne opplevelsen gjør at lite prototypiske former (for Kellerman: mindre frekvente, semantisk ugjennomskuelige, perifere) i mindre grad er overførbare enn prototypiske. I tillegg til Kellermans arbeider om leksikalske forhold og idiomer har prototypiske forhold også vist seg å være faktorer ved andrespråklæring av morfologi (Gass & Ard 1984) og syntaks (Jordens 1977).

Typologisk distanse

Kellerman har også funnet belegg for at språkinnlærere vurderer det de oppfatter som distansen mellom S1 og S2, ved overføringer. Språkinnlæreren gjør seg opp et generelt inntrykk av hvor relevant førstespråksinformasjon er ved læring av språk nummer to. Det er ikke snakk om objektive typologiske betraktninger, men en slags opplevd distanse mellom språk, og derav følgende "oppfattet overførbarhet" av elementer og strukturer i førstespråket, det Kellerman kaller "perceived transferability". Kellerman kaller denne subjektive vurderingen av slektskap mellom språk for 'psykotypologi'. Kellerman (1977) mener forestillinger av denne typen er virksomme som utløsere av eller begrensninger på overføringer. Kellerman fant f.eks. ulikheter i nederlenderes villighet til å akseptere oversettesesekvivalenter (til nederlandske idiomatiske uttrykk, se under) på tysk hhv. engelsk, noe Kellerman mener viser en intuitiv forståelse for at tysk er et mer nærstående språk i forhold til nederlandsk enn engelsk. Singletons studie (1987) av franskinnlæreren Philip vitner også om hvordan innlærere bruker informasjon fra tidligere lærte språk på en vel-fundert måte. Philip hadde kjennskap til latin, spansk og irsk, i tillegg til engelsk. Ved fransklæringen viste han forbausende kommunikativ effektivitet til tross for minimale anledninger til å praktisere fransk. Han hadde en klar oppfatning av hvilke språk som kunne hjelpe ham best ved læring av fransk og kunne ofte gjøre greie for hvilke typer informasjon han hadde lånt hvor.

Ifølge Kellerman (1979) er innlæreres psykotypologiske oppfatninger ikke fastlagt en gang for alle, de utvikler seg og revideres ved ny informasjon om målspråket. Oppfatningene har på ethvert tidspunkt konsekvenser for hva som faktisk blir overført.

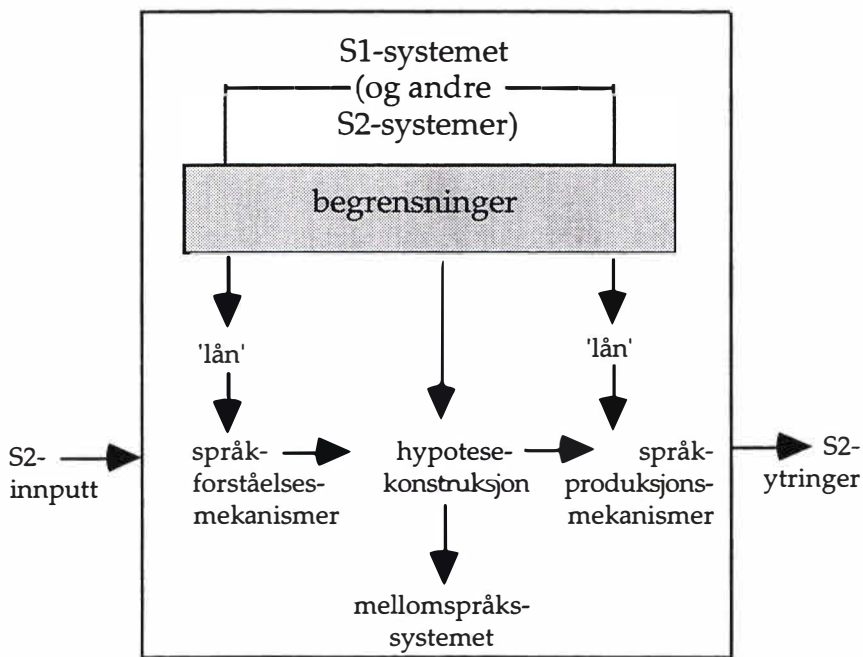
OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER

Det bildet vi har gitt av morsmålets rolle i andrespråklæringen, viser en betraktelig mer kompleks og positiv oppfatning enn det KA-tradisjonen formidlet. Innflytelsen tar en rekke former: feil, korrekthet, overproduksjon og underproduksjon osv. Som læringsmekanisme for å bygge opp en mellom-språkskompetanse begrenses og reguleres påvirkningen av en rekke forhold: den typologiske distansen mellom de to aktuelle språkene, den opplevde distansen mellom språkene, ulike former for markerthetsrelasjoner mellom språkene. Hvor sterk innflytelsen er, står i forhold til lærlingenes totale andrespråkskompetanse. Mye tyder på at begynnere bygger sin andrespråks-

produksjon og -resepsjon på slutninger om likheter og ulikheter mellom språkene.

Viktigst er kanskje likevel påpekingene av at førstespråksinnflytelsen ikke er en enkeltstående faktor som opererer uavhengig av andre læringskilder og -mekanismer. Den tverrspåklige påvirkningen løper sammen med og er nøye tilpasset naturlig, kreativ rekonstruksjon av målspråket (utviklingsmessige aspekter), de modifierer utviklingsmønstre heller enn endrer dem helt. Det er et gitt utviklingsnivå som eventuelt aktiviserer førstespråksviten.

Noen sentrale antakelser i KA har blitt gjendrevet: Ulikheter mellom S1 og S2 betyr ikke nødvendigvis vanskeligheter i ASL. Likheter betyr ikke nødvendigvis læringsletthet.



Figur 9.7: Førstespråkets rolle ved bruk og læring av andrespråket, etter Ellis (1994:339).

En akseptabel teori om transfer må gjøre rede for hvordan S1-viten interagerer med lingvistiske og kognitive prinsipp som former generelle trekk ved mellomspråksutviklingen (Ellis 1994:334). Ellis vurderer forskningstilstanden slik at det er de lingvistiske og kognitive prinsippene som må anses som primære, og S1-innflytelsen som sekundær. En slik sammenfatning ble gjort av Gass så tidlig som i 1983. Dette kan imidlertid være en for allmenn karakteristikk; når det gjelder fonologi, er det grunner for å vurdere S1-innflytelsen som primær, på linje med Wodes (1980:129) syn: S2-fonologier tilegnes "through the grid of the learner's S1 system". Siden en teori om førstespråks-

påvirkning ved andrespråklæring skal vekte en rekke språklæringsfaktorer mot hverandre, blir teorien raskt en generell teori om S2-læring, og vi gjentar Ellis' ord: "en teori om transfer vil sannsynligvis også være en generell teori om S2-tilegnelse" (1994:335). Figur 9.7 ovenfor prøver å plassere tverrspråklig innflytelse i et slikt generelt perspektiv.

Figuren viser hvordan førstespråkssystemet blir brukt både ved forståelse og produksjon på det nye språket. I begge tilfeller er det begrensninger som styrer når førstespråket blir utnyttet. Førstespråket blir også brukt som et grunnlag for hypotesedannelser som utvikler mellomspråket. Også i slike tilfeller gjelder det begrensninger på når, hvordan og i hvilken grad førstespråket blir koblet inn.

Fortsatt må en medgi at ASF ikke er i stand til å predikere transfer på en presis måte: Når vil den inntreffe, i hvilket omfang vil den finne sted, hvordan vil den virke, hvordan vil den vise seg, hvordan vil den samvirke med andre prosesser. Likevel må en kunne si at vi nå vet ganske mye om tverrspråklig innflytelse og hvilken plass den har ved ASL. Faghistorisk har det skjedd en rekonseptualisering av førstespråksinnflytelsen. I behavioristiske framstillinger ble innflytelsen sett på som en hemske, i kognitive blir den sett på som en ressurs innlæreren aktivt benytter for å utvikle mellomspråket sitt.

KAPITTEL 10

VARIASJONSPROBLEMET

Variasjon ved bruk av morsmålet

Lærere er ganske vant til at elevspråk varierer. De færreste vil heve øyebrynene om en elev i småskolen i én og samme tekst skriver *jikk*, *gjikk* og *gikk*, eller om vedkommende av og til ser ut til å mestre dobbel konsonant og av og til ikke. Og det er ikke bare skriftlig språkbruk som er variabel. Studier av talemål har gjentatte ganger vist at morsmålsbrukere varierer språkbruken sin på forutsigbare måter. En talemålsundersøkelse i Oslo på 70-tallet (Western 1977) viste bl.a. at oslofolk veksler mellom å bruke a-ender og andre endelser på substantiver: *avisen* – *avisa*, *gaten* – *gata*, *bilene* – *bila*, *kameratene* – *kamerata*, *forholdene* – *forholda*. For det første varierte a-bruken med **lingvistisk kontekst**. Konkreter fikk oftere a-ending enn abstrakter, og sammensatte ord hadde sjelden a-ending. Femininer som var seksusmarkerte, forekom langt oftere med a-ending enn ord som var nøytrale med hensyn til naturlig kjønn (Western 1977:113). Dessuten kunne a-bruken som ventet knyttes til **sosial kontekst**. Informanter fra østkanten hadde flere a-endinger enn vestkantinformantene, menn hadde flere a-endinger enn kvinner, og a-endingene sank i frekvens med stigende utdanningsnivå. Også aldersmessig variasjon dukket opp. Ut fra informantenes fødeår kunne en se at a-endingene hadde hatt en viss framgang de siste 50-60 åra. En annen viktig dimensjon ved variasjonen var at a-bruken var **situasjonsavhengig**. Informanter som vanligvis brukte a-ending, vaklet oftere i bruken av ending. Når emnet skiftet karakter, og samtalsituasjonen ble mer formell, svarte de ved å legge om til en mer a-fri tale. Informanter som vanligvis anvendte endinger med -e (-en, -ene), hadde en mer konsistent endingsbruk.

Andre talemålsstudier peker på en rad utføringstrekk som skaper variasjon i det språket folk produserer. Det hender at en rett og slett snakker feil, – "talen glipper". Det kan gjelde åpenbare feil i valget av ord, eller at hele

konstruksjoner "kommer ut" på en feil måte. Ytringen under er skrevet av fra en båndinnspilt samtale:

Vi var ikke noe som hette å å værre pripne den gangen⁹⁴.

Her har informanten først tenkt å si: 'Vi var ikke pripne den gangen'; så, midt i setningen, skifter hun til en annen konstruksjon: 'Det var ikke noe som hette å være prippen den gangen'. At språkbrukere snakker feil, avbryter seg selv, kommer med innskudd eller retter opp egne feil, er typiske trekk ved muntlig språk, og jo mer stressende og belastende omstendighetene omkring språk-utøvelsen er, jo mer "forvansket" kan en rekne med at språkbruken blir. Språkbruk skal planlegges, og planene skal effektueres. Slike prosesser kan forstyrres av at språkbrukernes oppmerksomhet blir avledet, eller av at språkbrukeren er under stress. Dersom det som skal sies, er komplisert, f.eks. ved at et ord er spesielt langt og kronglete lydmessig, eller ved at en konstruksjon er innfløkt, kan noe gå galt, og vi snakker feil. Språk varierer altså etter **psykologisk kontekst**. Vi er så vant til å møte språk i skrift at vi nesten ikke vil tro hvor variabel muntlig språk er. Variasjonen kommer lett fram i utskrifter fra båndinnspilt talespråk. Her følger deler av et intervju⁹⁵ fra den nevnte talemålsundersøkelsen i Oslo (Hanssen et al. 1976:27). En kvinne på 64 forteller om oppveksten sin på Vålerenga:

Intervjueren: - e - vorran var kjøkkene innreda
Intervjupersonen: kjøkkene innreda dæ bort såm jæi bodde dær - (smatt)
ja de var innreda akkorat såm en gammel - e -
gammalt kjøkken de
vi hadde en - e - damphette, - a mur
å inni dæ dær vare da en åmn da te å fyre me
- de va ikke noe såm hette å kjøpe elektrisk åmn den
gangen
- å - å - ganske almindli - mye kåbber på vegga -
- de hadde vi væ våres tørn vær freda å pusse - vi
jentne
- å - å - de- jah - så liksåm - de va ganske almindli
kjøkken

Variasjon i mellomspråk: noen teksteksempler

Varierer mellomspråk på samme måte? Varierer de i samme omfang? Har de samme typer variasjon som morsmål? Noen teksteksempler kan gi et instruktivt grunnlag for sammenlikninger.

⁹⁴ Eksempelet er tatt fra Sandøy (1985:60).

⁹⁵ Vi har forenklet lydskriften fra TAUS noe her, bl.a. er intonasjonsmarkeringer fjernet.

I Eilertsens tverrsnittsstudie av uttalen av norske konsonantgrupper hos seks voksne vietnamesiske innlærere (1990:XIII) forekom 9 ulike versjoner av det norske ordet *elv*, selv om en benyttet en ganske grov fonetisk notasjon.

Utgangsort	Infor- mant 1	Infor- mant 2	Infor- mant 3	Infor- mant 4	Infor- mant 5	Infor- mant 6
/elv/	ɛw	ɛv	ɛlvə	ɛl	ɛn	ɛl
	ɛlw	ɛlvə	ɛləv	ɛlvə	ɛləvə	ɛlv
		ɛlv	ɛlv	ɛw	ɛləv	

Tabell 10.1: Realisasjoner av det norske ordet /elv/ hos 6 innlærere, etter Eilertsen (1990).

Variasjonen kan synes slumpmessig, men den har likevel en logikk. En kan tale om fire ulike strategier som kan ligge til grunn for formene. (1) Konsonantgrupper forenkles ved strykning (ɛw, ɛv, ɛl, ɛn). (2) Konsonantgrupper løses opp ved at konsonant to danner stavelse to med en innsatt sluttvokal⁹⁶ (ɛlvə). (3) Konsonantgruppe løses opp ved innskuddsvokal⁹⁷ (ɛləv). (4) Konsonantgruppe forenkles ikke (ɛlw, ɛlv). Dersom vi nå ser på hvordan informantene bruker strategiene, ser vi at de prøver seg fram med flere strategier samtidig. Eilertsen sier:

Det er likevel ikke slik at alle informantene viser de samme tendensene ved å realisere alle konsonantgrupper likt. Det er under noen konsonantgrupper store variasjoner innenfor informantgruppa og også hos den enkelte informant ... Det gjelder særlig de mest merketete konsonantgruppene der hver informant kan ha flere ulike realisasjoner av én og samme kombinasjon og ett og samme ord...Det tyder på at informantene bruker ulike strategier når de forenkler uttalen på lydkombinasjoner som de finner vanskelige. Noen synes også jevnt over å ha større problemer enn de andre med å få korrekt eller tilnærmet korrekt uttale...(1990:103)

Til tross for at forskere ofte lykkes i å finne fellestrekk ved innlæreres språklæring – når det gjelder bestemte enkeltfenomener eller læringsløyper – fins det så å si i alle undersøkelser forskjeller fra individ til individ, og variasjon innenfor den enkelte informants produksjon. Vi så allerede i kap. 3 hvordan skriftekster kunne bli forskjellige fra talte tekster. Et viktig moment ved skriftlig produksjon er at skribenter kan koble inn eksplisitte kunnskaper og redigere språket sitt ut fra disse. Det er en mulighet en sjelden har i spontan tale. Også andre faktorer ved den psykolingvistiske konteksten kan slå ut i variabel språkbruk. Dersom vi holder oss til tekster skrevet av samme informant, kan spesielle skriveomstendigheter påvirke den språklige formen. En kan være engasjert eller oppbrakt, eller en kan skrive i en mer nøytral sinnstilstand. Tekstene under er skrevet med en ukes mellomrom av en 13 år gammel elev. Sjangeren er dagbokteksten. Leseren får sammenlikne tekstene!

⁹⁶ Slik innsetting av en sluttvokal kalles "paragoge". Den gir en åpen utgangsstavelse.

⁹⁷ Innskudd av vokal kalles generelt for "epentese".

Lørdag

Det er lørdag attende. Jeg stod opp klokka ni. Jeg dusjet og pusset tennene. Jeg spiste frokost klokken halv ni og så på tv. Etter på gikk jeg rundt i byen med faren min, moren min og broren min. Faren min så en fint bukse og skjorte men kjøpte ikk. Fordi det var dyr. Moren min kjøpte mye mat. Jeg kjøpte en skjorte. Broren min kjøpte et par sko. Vi gikk til flyplassen i Bergen. Jeg møtte broren min vi gikk til flyplassen. Vi gikk hjem klokka fire. Vi spiste middag klokken halv fem. Om ettermiddagen jeg og min bror gikk ut. Vi syklet, spilte fotball med venninnene mine. Vi gikk hjem klokken seks. Jeg så på tv og spiste chips, eple og drakk saft. Jeg spiste natt. Jeg pusset tennene og sove. Jeg sove klokken ni til klokken ni om morgen.

Søndag

Det er søndag. Ute er det fint været. Jeg og min bror gikk ut og syklet med vennene mine. Jeg liker spilte fotball. Nå vi spilte fotball med vennene mine og min bror snakket med meg spilte fotball er kjedelig. Jeg er sint og snakkek hvorfor deres liker syklet? De snakket med meg sykler er gøy. Jeg er sint. Jeg kranglet med de mye og jeg snakket med de jeg er aldri gikk ut spilte med deres nå jeg gikk hjem. Jeg vil bare leste lekse og så på tv.

Teksteksemplene *Lørdag* og *Søndag* demonstrerer to poeng ved variasjonen i mellomspråk. Når innlærere fokuserer på innhold og produserer språk spontant, uten særlig planleggingstid, får vi en språkbruk som mer direkte avspeiler brukernes mellomspråkskompetanse. Ofte vil slike tekster har flere overgangs- og innlærperformer enn mer planlagte, bevisst formete tekster. Ved mer formelt preget språkbruk kan tekstene ligge atskillig nærere målspråksnormene.

For det andre kan mellomspråkstekster framstå som tilfeldige og variable fordi de har en annen systematikk enn vi forventer. Ellis sier:

Variabilitet er også systematisk på en annen måte. Innlærere kan gjøre intensjonell bruk av hva de måtte ha av språkkunnskap for å skjelve mellom ulike funksjonelle og semantiske innhold som er viktige for dem. Igjen, i så måte er de ikke forskjellige fra innfødte. Men de skaper ofte særegne form/funksjonskorrespondanser som ikke fins i målspråket. (1994:22)

Vi må altså forvente å finne særegne sammenhenger mellom form og innhold i mellomspråk. Slike sammenhenger må ofte leites fram i data som i første omgang virker tilfeldig varierte.

VARIASJONSTYPER VED ANDRESPRÅKSLÆRING

Systematisk eller fri variasjon?

Vi skal se nøyere på noen undersøkelser som dokumenterer ulike former for variasjon i mellomspråk. Et viktig område ved beskrivelser av mellomspråk er å gjøre rede for den variasjon som foreligger i ethvert materiale. Forskerne vil

så langt det er mulig, prøve å finne samband mellom bestemte typer variasjon og en eller flere eksterne faktorer, slik at en har et førstegrunnlag for å forklare variasjonen. I den grad det kan etableres sammenhenger mellom variasjonen og eksterne omstendigheter, kaller vi variasjonen **systematisk**. Variasjon etter lingvistisk, psykolingvistisk, situasjonell og sosial kontekst blir derfor undertyper av systematisk variasjon. Dersom det gjenstår variasjon vi ikke kan finne mønstre i og gjøre rede for, kalles den **fri variasjon**. Denne "restkategorien" er omstridt. Enkelte forskere mener den ikke fins, andre mener den kan påvises, og enkelte forskere (Ellis, Tarone) mener til og med at den er betydningsfull ved andrespråklæring.

Systematisk variasjon 1: Variasjon etter lingvistisk kontekst

Variasjon etter lingvistisk kontekst forekommer naturlig nok på ulike språklige læringsområder. Vi skal gi noen eksempler på andrespråklæring av uttale.

Hyltenstam og Magnusson (1981)⁹⁸ studerte 16 svenskinnlærere med finskspråklig bakgrunn. Studien var en tverrsnittsstudie, og informantene var 10 voksne og seks barn (alder fire–seks år). Informantene ble valgt ut fra et kriterium om at de skulle ha variabel manifestasjon av svenske stemte plosiver (/b d g/). Svensk har som norsk to serier med plosiver, en ustemt/aspirert serie med bl.a. /p t k/ og en stemt/uaspirert serie med bl.a. /b d g/. Finsk har derimot bare én full serie, den ustemte, og i tillegg en marginal /d/. Forskernes hypotese var at innlærerne ville mestre den svenske stemte plosivserien i ulik grad etter lingvistisk kontekst. Noen kontekster ble reknet som enklere, andre som vanskeligere, ut fra viten om språklige universalier. Det er mer markert å ha en stemthetsdistinksjon ordfinalt enn ordmedialt, og det er mer markert å ha distinksjonen ordmedialt enn ordinitialt. En har med andre ord et markerthetshierarki (se kap. 4) for stemthet ved plosiver, etter fonotaks:

final posisjon > intervokalisk posisjon > initial posisjon

For målspråket svensk skulle det etter forskernes hypotese da være lettest å lære seg kontrasten mellom f.eks. *täck: däck*, noe vanskeligere å lære seg *rätta: räd*, og vanskeligst å beherske *rätt: rädd*. Resultatene av undersøkelsen er gjengitt i tabell 10.2. Tabellen viser at hypotesen stort sett ikke ble falsifisert. Ordinitialt fikk en de høyeste prosentandelene for "akseptabelt produserte stemte plosiver", mens det var små forskjeller mellom resultatene for intervokalisk og final posisjon, spesielt for /d/.

Bjørn Hammarberg har i rekke studier (1985, 1988a, 1988b, 1997) tatt for seg tysktalendes læring av svensk fonologi. De tyske innlærernes behandling av svenske retroflekslyder illustrerer godt hvordan et spesielt aspekt ved en

⁹⁸ Vår omtale baserer seg på et referat i Hyltenstam (1985:124).

mellomspråksproduksjon er relatert til omstendigheter ved den øvrige språklige produksjonen.

Enhet	Informantgruppe	#_ V	V_ V	V_ #
/b/	Barn	44	40	10
	Voksne	68	38	33
/d/	Barn	92	56	55
	Voksne	89	87	86
/g/	Barn	64	60	30
	Voksne	59	56	45

Tabell 10.2: Prosentandel for akseptabelt produserte stemte plosiver i ordinitial, ordmedial og ordfinal posisjon, etter Hylltenstam (1985:124).

Det er vanlig å beskrive sentralsvenske retrofleksler [t d ʒ n l] som fonetiske realiseringer av sekvenser av /r/ pluss et dentalt fonem, altså realiseringer av /rt rd rs rn rl/ (Hammarberg 1988a:183), som i de svenske ordene *svart, bord, fors, barn, Karl*. Assimileringen skjer uavhengig om sekvensen er morfemintern (*svart, bord* osv.), eller går over morfem- eller ordgrenser: *hört* [hø:t], *hörs* [hø:s], *hör ni* [hø:ni:]. Hammarberg lot absolutte nybegynnere (tid 1) imitere nonsensord med retrofleksler. Det viste seg at retroflekslydene var vanskelige å produsere for innlærerne, med unntak av [ʒ] som lett ble identifisert med tysk [ʃ], en svært lik lyd. Nybegynnerne gjenga retrofleksene som dentaler [t d n l] og [ʒ] som [ʃ]. Formålet med å imitere nonsensord var å sette innlærerne i en situasjon der de måtte basere seg på fonetisk fortolkning alene. I en slik situasjon valgte innlærerne det Hammarberg kaller en monosegmentell løsning. De opplevde og gjengav retrofleksene som ett segment. Hammarberg fulgte så fem av nybegynnerne videre under de første månedene av svensk læringen deres. Han gjorde opptak av samtaler med dem etter to (tid 2) og fire måneder (tid 3). I samtalene varierte innlærerløsningene i større grad, men her dominerte bisegmentale varianter. Retrofleksene ble i stor grad fortolket som sekvenser av /r/ pluss dental (den dominerende løsningen for /rt rd rn/). For [ʒ] fantes tre varianter, [ʃ] (som ved imitasjonstesten), [rʃ] og [rs].

En nøyere gjennomgang av variasjonen i samtalene viste påvirkning fra lingvistisk kontekst. Innlærerne hadde en tendens til monosegmentell løsning [t t d d n n l l ʃ] innen morfemer (som i *svart, bord, kurs*) og bisegmentell løsning i bøyde og sammensatte ordformer der sekvensen /r/ pluss dental tilhørte ulike morfem (som i *dyrt, gjorde, fördel, bilderna*). Praktisk talt aldri forekom det assimilasjon over ordgrenser (som i *vad heter det, talar svenska*) (Hammarberg 1988:183). Dessuten ble innlærerløsningene påvirket av tverrspråklige paralleller. Hammarberg kunne konstatere en sterkere tendens til bisegmentelle løsninger i svenske ord med tyske kognater, som *sortera* (tysk *sortieren*), *ordna* (tysk *ordnen*), *nordisk* (tysk *nordisch*), *vårdshus* (tysk *Wirtshaus*). Om slike tilfeller sier Hammarberg (op.sit.:184): "Här har inläraren en lexikal genväg till tolkningen av vilka fonem det svenska ordet innehåller." Hammarberg mener at denne typen systematisk variasjon avdekker hvordan innlærere vekselvis

baserer uttalen sin på et mer direkte, innputtdrevet fonetisk grunnlag og på et mer konseptuelt. Viten om ortografi, fonologi og morfologi utgjør det konseptuelle grunnlaget. Valget mellom de to løsningene beror på hvilke fakta i mål-språket som er tilgjengelige for innlæreren. Konseptuelle løsninger blir gjerne foretrukket dersom de er mulige (Hammarberg 1985:173).

Variasjon etter lingvistisk kontekst later til å være et grunnleggende trekk ved mellomspråk. Denne typen variasjon lar seg f.eks. ikke lett påvirke av oppgavetype eller datainnsamlingsmetode. Variasjonen fins dessuten på alle språklige nivåer (fonologi, morfologi, syntaks osv.). En kan tenke seg ulike opphav til den. For det første kan opphavet være aspekter ved innputt. Visse kontekster for regler/elementer forekommer oftere enn andre, og det er da naturlig at læring starter med disse kontekstene. For det andre kan regel-messigheter være lettere å legge merke til i visse kontekster, slik at innlæreren begynner med form-funksjon-tilordning i nettopp disse kontekstene. For det tredje kan variasjonen være relatert til produksjonsforhold. Typisk for innlærere er at de har skort på oppmerksomhetsressurser og prosesseringskapasitet. Når informasjon skal hentes fram og aktiviseres, belastes bearbeidingsmekanismene. Dersom informasjonsinnhenting ikke kan foregå nokså automatisert, blir det avgjørende for prosesseringen at den språklige konteksten ellers er enkel og lite krevende. Bruk av ikkeautomatisert viten vil bli variabel etter språklig kontekst. Det betyr at variasjon etter språklig kontekst er nær forbundet med den neste typen kontekst, den psykolingvistiske. Dette sambandet mellom de to typene har fått flere forskere til å gruppere dem sammen og kalle variasjonen for "kapasitetsbetinget" (Tarone 1984; Viberg 1987).

Det faktum at både morsmål og innlærerspråk skifter på former alt etter den umiddelbare lingvistiske konteksten, betyr ikke alltid at det er de samme aspekter ved konteksten som er virksomme ved de to typene språkbruk. En godt utredet variasjon i førstespråksengelsk (Wolfram 1969, Fasold 1972, Labov 1989) er alterneringen mellom mer eller mindre forenklede utgaver av konsonantgrupper med t/d, - som i *wes' side* kontra *west side*. Strykning av /t/ eller /d/ fremmes av følgende faktorer (ordnet etter påvirkningskraft) ved den umiddelbare lingvistiske konteksten (Bayley 1996:99):

- a) Stavelsen er trykksvak.
- b) En tredje konsonant følger etter t/d.
- c) Den forutgående konsonanten er en /s/, en plosiv, en nasal, en annen frikativ enn /s/, en likvid (nevnt i rekkefølge etter påvirkningskraft).
- d) Den grammatiske statusen til t/d er: del av nektingsmorfemet *n't*, del av rot, avledningssuffiks, bøyningssuffiks (fortidsmorfem: "past tense/past participial") (nevnt i rekkefølge etter påvirkningskraft).
- e) Det etterfølgende segmentet er en obstruent, en likvid, en glidelyd, en vokal, en pause (også i rekkefølge etter påvirkningskraft).
- f) Forutgående og etterfølgende segment har samme verdi for stemthet som /t/ eller /d/.

t/d-variabelen påvirkes også av stilbytte og informantenes alder. Ved en så gjennombeskrevet variasjon blir det interessant å undersøke eventuelle paralleller ved andrespråklæring.

Bayley (1996) analyserte variasjonen i mer enn 3000 finale konsonantklynger med t/d i ett innlærermateriale for amerikansk engelsk ved hjelp av et kraftig statistikkprogram spesialutviklet for å analysere språklig variasjon (VARBRUL). Slik statistisk analyse gjør det mulig å anslå effekten av ulike typer faktorer på en variabel. I sentrum for interessen stod ikke-syllabiske fortidsformer av regelmessige verb (partisipper: *she has talk/t/*; preteritum: *she talk/t/*) og "semiweak verbs" (*kept, left*). Informantene (20 stk.) hadde mandarin som førstespråk, hadde ulik botid i USA (fra to måneder til mer enn fem år) og forskjellig ferdighetsnivå på andrespråket. Dataene ble hentet fra intervju, fra en leseoppgave og fra en muntlig framført gjenfortelling av et kjent kinesisk eventyr.

Bayley fant noen paralleller til variasjonen i innfødt engelsk. Faktorene c) forutgående konsonant, e) etterfølgende segment og f) stemthetsverdi hos nabosegmenter påvirket t/d-strykning om lag som i morsmålsengelsk. At variasjonsmønstrene for slike overflatenære trekk blir like, må trolig tilskrives prinsipper for koartikulasjon og taleøkonomi. t/d-variabelen var også påvirkelig når det gjaldt stil-omstendigheter. Ved mer omhyggelig stil (i dette tilfellet: ved lesing) fantes de færreste strykningene, ved relativt uformell samtale (intervju) var strykningene på sitt hyppigste, mens strykningsfrekvensen for gjenfortellinger plasserte seg i en mellomposisjon. Dette tilsvarer nøyaktig stil-variasjonen i innfødt språkbruk.

På flere områder kunne Bayley imidlertid avdekke avvik fra innfødte varieteter. I engelske dialekter har graden av stavelsestrykk stor innvirkning på strykningsprosessen. Trykløse stavelser blir ofte segmentelt redusert. For de kinesiskspråklige innlærerne hadde denne faktoren ingen statistisk effekt. Det gjaldt for hele innlærerflokket, også de mest viderekomne. Bayley fortolker dette bildet dithen at innlærerne ikke har tilegnet seg trykkmønsteret i engelsk, og at de trykkmønster de praktiserer, eventuelt har andre effekter.

I engelske dialekter forekommer stryking mye oftere dersom en står overfor konsonantklynger med flere enn to konsonanter. Intuitivt ville en tippe på at det samme kunne gjelde i innlærervarieteter, særlig der en i førstespråket har sterke restriksjoner på konsonantsekvenser (som i mandarin⁹⁹). I mellomspråksmaterialet kunne ikke Bayley påvise noen slik tendens. Han argumenterer for at KKK-klynger nok isolert sett kan tenkes å være mer utsatt for stryking, men at KK-klyngene i dette materialet i særlig sterk grad blir redusert fordi så mange eksempler gjelder verb med regelmessige fortidsformer. Det bringer oss over på neste faktor: den grammatiske statusen til t/d. Når t/d representerer et eget morfem (ulike typer fortidsinnhold), favoriserer det opprettholdelse av konsonantklyngen for innfødte språkbrukere. Dersom

⁹⁹ Mandarin har ikke finale konsonantklynger, og det har bare to finale konsonanter, /n/ og /ŋ/ (Bayley 1996:106).

t/d er en del av ordrota, fremmes stryking. I mellomspråket er det helt motsatt. t/d blir strøket i mange KK-klynger fordi fortidsmorfemet bare i variabel grad blir anvendt. Dermed får en en dobbel effekt i innlærerspråket: en t/d-strykning motivert av fonetiske faktorer og en stryking med bakgrunn i variabel kontroll av fortidsmorfemet. Bayley (1996:108) illustrerer prosessen som i tab. 10.3:

Grammatisk faktor	Basisform	Grammatisk prosess	Fonologisk prosess	Overflate-resultat
Regelmessig fortid: t/d utgjør eget morfem	Live	Ikke anvendt	Ikke relevant	live
	Live	Anvendt: lived	Anvendt: t/d-strykning	live
	Live	Anvendt: lived	Ikke anvendt	lived
t/d del av rot: (monomorfem)	Just	Ikke relevant	Anvendt: t/d-strykning	jus
	Just	Ikke relevant	Ikke anvendt	just

Tabell 10.3: Grammatisk og fonologisk prosess i mellomspråk – markering av fortidsformer og t/d-strykning, etter Bayley 1996:108.

Samlet sett fører de grammatiske og fonologiske prosessene til hyppigere strykninger av segment i fortidsmorfem i mellomspråket. Bayley kunne også dokumentere at innlærerne strøk segmenter i ulik grad alt etter hvilken type fortidsreferanse det var tale om. Preteritumsformer ble mye oftere utsatt for strykninger enn partisippformer. Slike forskjeller har en ikke kunnet påvise i engelske dialekter. Preteritums- og partisippformer i engelske verb er i stor grad formelt identiske. En viktig forskjell er at preteritumsformer står aleine som tempusmarkør (*John stopt/ his car*), mens partisippendelsen i en viss forstand er redundant fordi hjelpeverbet er tempusmarkert (*John was stopt/ by the police*). For morsmålsbrukere later det til at denne forskjellen ikke er viktig for strykningsprosesser. Til tross for formelle likheter har preteritum og partisipp svært forskjellige grammatiske funksjoner, noe som gir opphav til ulikheter i læringstidspunkt for kategoriene i mellomspråk. I Bayleys materiale anvendte innlærerne preteritumsformer i 44% av de aktuelle tilfellene (bedømt etter "obligatorisk kontekst"), mens de tilsvarende tallene for partisippformer var 74%. Bayley finner dette overraskende, sett fra et funksjonalistisk perspektiv. Han viser til Kiparskys "distinctness condition" som sier at semantisk relevant informasjon tenderer mot å bli beholdt i overflatestrukturer, og at grammatikker har det med å blokkere en regel dersom en fri anvendelse av regelen ville fjerne morfologiske distinksjoner på overflaten (Kiparsky 1972). Et slikt prinsipp forklarer variasjonen i t/d-strykninger i morsmålsengelsk langt på veg. Monomorfematiske ord taper mange ganger lite på segmentell reduksjon, frasen *jus' me* er like informativ som *just me*, derfor har slike ord de hyppigste strykningene. Såkalte "semiweak verbs" blir også ofte utsatt for t/d-strykninger, men i slike verb framkommer fortidsinnholdet ved en rekke formgrep, bl.a. ved vokalendring i tillegg til bøyningsendelsen, og av og til

ved stemthetsassimilasjoner (*leave, left*). Minst utsatt for strykning er de preteritums- og partisippformer der bøyningsendelsen er mer alene om å bære fortidsinnholdet. I mellomspråksbruken til de kinesiske engelskinnlærerne, derimot, ser det ut til å være et motsatt prinsipp som virker. Bayley formulerer det slik:

... kommunikativ redundans favoriserer opprettholdelse av overflatemarkører ... tilstedeværelsen av en merket form tidlig i en substantivfrase eller verbfrase synes å virke utløsende på merking av etterfølgende former. (1996:110)

Når fortidsinnholdet er markert på hjelpeverbet, fremmes også markeringen av fortidsformen på hovedverbet, derfor er partisipp oftere fortidsmarkert enn preteritum i mellomspråket. Dette innebærer at elementer som er svakt kontrollert, har større sjanser for å dukke opp i produksjon dersom de "støttes" av tidligere prosessert materiale. Young (1988, 1991) har vist hvordan prinsippet gjelder for flertallsmarkering på substantiver. I et engelsk innlærermateriale (førstespråk: kinesisk) fant han at forekomsten av tallord, flertallsformer av demonstrativer og kvantifikatorer i substantivfraser fremmet bruken av flertallsendelser på substantivet.

Bayleys studie viser hvordan lingvistisk styrt variasjon i morsmål og mellomspråk delvis kan bero på de samme underliggende årsaker, men også hvordan ganske ulike prinsipper kan være involvert. Det at det er forskjeller i hvilke lingvistiske faktorer som styrer variasjon i mellomspråk og morsmål, må få en til å spørre om det ikke fins tilsvarende forskjeller mellom enkle og mer utbygde mellomspråk. På dette punktet er funn i ulike studier ganske motstridende. Youngs undersøkelse kontrollerte variasjonen i bruken av engelsk flertalls -s for flere påvirkende faktorer, bl.a. innlærernes utviklingsnivå (målt ved den kjente testen TOEFL). Studien skilte mellom lavferdighetsinnlærere og høyferdighetsinnlærere. Det lot seg påvise flere forskjeller i lingvistisk styrt variasjon for de to gruppene. Den semantiske faktoren animat/inanimat (se NRG:153–155) ved substantivet kunne knyttes til variabel bruk av flertalls -s, men for lavferdighetsinnlærerne fremmet faktoren inanimat bruken av -s, mens det motsatte var tilfellet for høyferdighetsinnlærerne. Young forklarer dette med forekomsten av en mengde faste uttrykk i det tidlige innlærerspråket, såkalte "måleuttrykk", kollokasjoner som innlærerne trolig husker som helheter. Young nevner eksempler som *five days, ten years, fifty dollars*. Den fonologiske faktoren 'artikulasjonsmåte ved forutgående segment' (dvs. plosiver/frikativer/sonoranter osv.) hadde en effekt på variasjonen bare for lavferdighetsinnlærernes vedkommende. For andre faktorer holdt påvirkningseffekten seg konstant på tvers av utviklingsnivå (Young 1988:297). Andre forskere har funnet større likheter i de lingvistiske faktorenes innflytelse på tvers av ferdighetsnivåer. I en longitudinell undersøkelse så Dickerson (1975) nærmere på ti japanske innlæreres tilegnelse av engelsk /z/ og kontrollerte produksjonen i forhold til fire aspekter ved de umiddelbare fonologiske omgivelsene. Studien viste at innlærerne klarte å bruke /z/ i mer

krevenne kontekst over tid, men den relative innflytelsen til de enkelte omgivende faktorene holdt seg konstant ved endret utviklingsnivå.

Young har i en senere undersøkelse (1993) sett nærmere på om de fonologiske faktorene som påvirker bruken av flertalls -s, er de samme for ulike førstespråkgrupper. Seks voksne engelskinnlærere med tsjekkisk og slovakisk som morsmål ble sammenliknet med seks kinesiskspråklige. Young fant relativt store forskjeller:

... Den umiddelbart foregående fonologiske kontekst er en viktig faktor for produksjon av eller utelatelse av en s-bøyning for andrespråkstalere på lavt ferdighetsnivå ... Som man kunne vente, er den nøyaktige virkningen av dette noe forskjellig for kinesiske og tsjekkosllovakiske innlærere. En foregående klusil favoriserer (s) for begge gruppene, mens en foregående vokal synes å virke hemmende for bruken av (s) for tsjekkosllovakiske innlærere men synes ikke å ha noen særlig virkning for kinesiske. En foregående apikal frikativ, som ville medføre bruken av endelsen -es i engelsk, synes å ha liten virkning for tsjekkosllovakiske innlærere, mens den hemmet bruken av (s) for kinesiske. ... Det nøyaktige virkningen av dette fonologiske betingingsfenomenet er sannsynligvis avhengig av det fonologiske systemet i innlærerens førstespråk. (1993:91)

Systematisk variasjon 2: Variasjon etter psykolingvistisk kontekst

Siden forskere har brukt ulike metoder for innhenting av data om andrespråklæring, har en lenge vært klar over at omstendighetene omkring innsamlingen har konsekvenser for formen til innlærerspråket. Larsen-Freeman (1976) undersøkte tilegnelsen av ulike grammatiske morfem i engelsk, og fant forskjellige tilegnelsesrekkefølger alt etter hvilket test-instrument hun brukte. Informantene hennes fikk fem forskjellige oppgaver – de snakket, lyttet, leste, skrev og imiterte. Resultatene ble ganske ulike, særlig stort var skillet mellom talespråklige oppgaver på den ene siden og de skriftspråkbaserte på den andre. Det er et ganske robust funn i mange studier at innlærerspråk varierer etter hvorvidt undersøkelsesmetoden benytter seg av a) tilnærmet normal, kommunikativ språkbruk (f.eks. opptak av uforberedte samtaler) eller b) mer spesifikk verbal atferd (f.eks. lesing, skriving, grammatikalitetsvurderinger osv.) (Ellis 1994). Relevante determinatorer for den språklige variasjonen på dette området er **oppmerksomhetsfokus** og **planleggingstid/tidspress**.

Hulstijn og Hulstijn (1984) undersøkte om **ulike typer oppmerksomhetsfokus** (oppmerksomhet rettet mot form/grammatisk korrekthet, eller mot innhold/informasjon) hos innlærerne kunne relateres til en feilfrekvens for to ordstillingsregler i nederlandsk¹⁰⁰. 32 voksne informanter ble bedt om å gjengi muntlige stimulustekster under forskjellige betingelser. Et vilkår som ble variert, var fokuset for innlærernes oppmerksomhet. Ved ett høve fikk infor-

¹⁰⁰ De to reglene var inversjonsregelen (omtrent som på norsk) og regelen om at finitt og infinitt verb skal stå til slutt i leddsetninger.

mantene beskjed om å gjengi all informasjon i stimulustekstene så nøyaktig som mulig. Dette ble de så trent i, og forskerne pekte på diverse feilgjengivelser som hadde forekommet, f.eks. på følgende måte: "Du sa at det var snakk om 80 gylden, men dama sa 800." Så fulgte selve testen. Ved neste testrekke ble innlærernes oppmerksomhet vendt mot grammatisk korrekthet, med beskjeder om at en ville gå gjennom svarene med henblikk på å telle opp språklige feil. Informantene ble instruert om å legge vekt på å snakke nederlandsk så korrekt som mulig. Også dette ble de trent i først. Forskerne pekte på enkelte grammatiske feil, og så fortsatte testen. For begge ordstillingsreglene ble resultatet at fokus mot formen reduserte antall feil i fortellingene. Forskerne tolket dette som et utslag av økt overvåkning av den språklige prosesseringen, en slags ekstra mental kapasitet som kan settes inn når ikke mye oppmerksomhetsenergi skal innrettes mot informasjonspoengene. Et annet interessant poeng i denne studien var at den påpekte effekten av fokus mot form var konstant i forhold til informantenes grad av eksplisitte kunnskaper om de to ordstillingsreglene (kalt INV: inversjon, og VF: verbfinal):

Oppmerksomhetsfokus mot grammatikk hadde den samme positive virkning på INV- og VF-anvendelse, både for de innlærerne som kunne verbalisere disse reglene korrekt, for de som ikke kunne formulere noen regel i det hele tatt, og for de som kunne formulere reglene bare delvis korrekt eller til og med formulerte dem galt. (Hulstijn & Hulstijn 1984:40)

Ellis (1987) studerte **effekten av planleggingstid** på andrespråksproduksjonen av engelske fortidsformer (regelmessig *-ed*, uregelmessige verb og kopula *was/were*). Informantene utførte tre narrative oppgaver. Oppgave 1 bestod i å skrive en fortelling med én time til disposisjon, oppgave 2 gikk ut på å gjenfortelle historien fra oppgave 1 uten støtte i skriftteksten, og i oppgave 3 skulle de lage en historie muntlig uten noen planleggingstid på forhånd. Ellis målte så feilfrekvensene i fortidsformene fra oppgave til oppgave. Bare ved den regelmessige *-ed* kom det fram et klart mønster. Informantene hadde færrest feil i oppgave 1 og flest i oppgave 3. Ellis vurderer variasjonen i feilfrekvenser som et utslag av planleggingstiden ved oppgavene. Enkelte former i mellomspråkene lar seg påvirke av den tidsmengden en har tilgjengelig ved produksjonen. Andre studier har imidlertid vist at økt planleggingstid ikke alltid resulterer i mer målspråkskonform produksjon. Hulstijn (1989) viser at en både må fokusere på form og ha tid til planlegging dersom en skal forvente økt frekvens for målspråksformene. Det er med andre ord snakk om hva en bruker planleggingstida til. Dessuten må en legge til at ikke alle typer former lar seg påvirke av formfokus og planleggingstid. Ellis sier: "Those forms that conform to some regular underlying pattern (like past tense *-ed*) are more likely to respond than those that do not" (1994:150).

En annen effekt av planleggingstid kan være økt kompleksitet i mellomspråket. Crookes (1989) fant ingen økning i korrekthet i bruken av noen grammatiske morfem (artiklene *a* og *the*, og flertalls-*s*) i et engelsk innlærer-

materiale (førstespråk: japansk). Informantene ble bedt om å lage muntlige instruksjoner (til en Lego-modell) og forklaringer (ulike plasseringer av noen bygninger på et bykart). Oppgavene ble utført under to vilkår: a) uten planleggingstid, b) etter ti minutter til å forberede ordvalg, fraser og innhold. Crookes fant ingen statistiske samband mellom planleggingstid og korrekthet, men oppgavene med planleggingstid medførte økt språklig kompleksitet, målt bl.a. ved leddsetningsfrekvens og antall ord pr. ytring. Foster og Skehan (1996) påviste en konsistent effekt av planleggingstid på flyt (antall pauser, samlet pausetid), språklig kompleksitet (leddsetninger, bruken av fortidsformer) og korrekthet. De fant også belegg for at det var et samband mellom oppgavetype og effekten av planlegging. Tilgjengelig planleggingstid påvirket flyt og kompleksitet i særlig grad om oppgaven var kognitivt krevende. Mehnert (1998) viste at så lite som ett minutt planleggingstid førte til klare endringer i andrespråksinnlærernes språkbruk, målt ved talehastighet, flyt og korrekthet. Oppsummerende kan vi si at planlagt språkbruk øker kompleksitet, hastighet og flyt i innlærerspråket. Ofte medfører tilgjengelig planleggingstid mer målspråksnære tekster, men dette skjer ikke alltid. Enkelte språkdrag lar seg påvirke av planlegging, andre ikke. Planlegging har størst virkning på språkbruk som er kognitivt krevende.

Systematisk variasjon 3:

Variasjon etter sosial og situasjonell kontekst

Naturlige språk har regionale, sosiale og historiske varieteter. Ulike trekk ved ordforråd, lyd- og bøyningsverk og syntaks veksler innen et språkområde. Som en følge av dette blir mellomspråk forskjellige alt etter hvilken varietet de tar som målspråk. Lærer en norsk i Trøndelag, vil mellomspråket preges av trønderske målmerker osv. Men ikke-innfødte språkbrukere opptrer sjelden som passive mottakere av innputt fra de innfødte, de er heller aktive oppsøkere av bestemte målspråksmodeller, de har ofte **preferanser når det gjelder språklige modeller**. Beebe (1985) gir en ofte sitert oversikt over slike preferanser¹⁰¹: a) Elever foretrekker vanligvis medelever framfor lærerne som modell. b) Barn og unge tar jevnaldringer heller enn foreldrene som modeller. c) Språkbrukere vil være språklig konforme med den sosiale gruppering de umiddelbart tilhører, heller enn å la seg påvirke av mer allmenne høgstatusformer i storsamfunnet – egen sosialgruppe går foran andre sosialgrupper. d) En tar lettere etter språket til venner enn ikke-venner – jo tettere integrert en er i et lokalt basert nettverk av bekjente, jo større sjanse er det for at en gjør språket i dette nettverket til sitt. e) Hyppig kontakt øker sjansene for språklig påvirkning. f) En tar lettere en høystatusgruppe som modell enn en lavstatusgruppe, dersom en er orientert mot å plukke opp språkdrag fra en annen gruppe.

¹⁰¹ Preferansene gjelder ikke-innfødte som skal lære et andrespråk, eller innfødte som er i ferd med å bytte dialekt (Beebe 1985:405).

Beebe går gjennom litteraturen til støtte for modellpreferansene, men gjør også oppmerksom på tilfeller der det foreligger en avvisning av den vanligste modellen. Hun konkluderer med at det dreier seg om (ubevisste eller bevisste) **aktive valg av modeller**, der valgene styres av "en motivasjonell dynamikk". Andrespråklæring innebærer møter mellom grupper. Innlærere må krysse gruppegrensener, språklig og kulturelt. Slike kryssinger aktiverer følelser, holdninger og motivasjon hos den enkelte. Derfor er affektive størrelser alltid en del av andrespråklæringsfenomenet. Også aspekter ved gruppers indre dynamikk, slik som vedlikehold av gruppegrensener, er relevante forhold ved andrespråklæring.

Fordi andrespråksinnlærere av ulike grunner tar forskjellig målspråksvarieteter som modeller, vil mellomspråksidolekter reflektere den regionale, generasjonsmessige og sosiale variasjonen som er aktuell i et gitt språk. I sosialt lagdelte samfunn vil individene være følsomme for hvilke språklige varianter som har høy eller lav status. Andrespråksinnlærere vil over tid tilegne seg også slik sosiolingvistisk kompetanse. Hartford (1978) gjennomgikk den fonologiske variasjonen i engelsken til meksikansk-amerikanske ungdommer og fant at jentene brukte prestisjeformer oftere enn guttene. Variasjonen liknet den kjønnsmessige variasjonen som er belagt i mange studier av førstespråksvariasjon i urban engelsk. I Bayleys studie av t/d-strykninger (1996) kunne det påvises at engelskinnlærernes ferdighetsnivå hadde relativt lite å si for hvor ofte stykninger forekom, men desto mer å si for hvor ofte innlærerne markerte fortidsendelser på verb. Undersøkelsen inneholdt også en sosial faktor: etnisitet i sosialt nettverk. Bayley skilte mellom to typer nettverk: innlærere med kinesiske nettverk, og innlærere med blandete nettverk (kinesiske og ikke-kinesiske omgangspartnere). Deltaking i engelskspråklige sosiale nettverk hadde liten effekt på graden av fortidsmarkering av verb, men en sterk effekt på t/d-strykninger. Bayley forklarer det sistnevnte forholdet på følgende måte: På engelsk blir verb tempusmarkert ved fortidsreferanse. Dette er et kategorisk forhold og påvirkes f.eks. ikke av formalitetsgraden på talesituasjonen. Når det gjelder t/d-strykning, viser studier av en rekke engelske dialekter at strykningen forekommer mye sjeldnere i formell stil enn i uformell konversasjon. Dette har konsekvenser for innlærerne med ulike typer nettverk:

Innlærere med sosiale nettverk som delvis, eller nesten helt, er kinesishtalende [...] deltar sjelden i uformelle samtaler. Den begrensede innputt fra innfødte som disse mottar, får de hovedsakelig i den relativt formelle situasjonen som foreligger i en klasse. De har derfor svært liten sjanse til å tilegne seg sosiolingvistiske normer som ville føre til målspråksliknende fonologiske variasjonsprosesser. (Bayley 1996:111)

Beebe (1980) dokumenterer hvordan andrespråksinnlærere reagerer på **formelle talesituasjoner** ved å falle tilbake på sosiolingvistiske mekanismer i morsmålet. Beebes informanter hadde thai-språklig bakgrunn, og reagerte på formelle situasjoner ved å benytte seg av en trill /r/ de ellers ikke brukte i sitt

engelske mellomspråk. Denne r-varianten blir oppfattet som den mest korrekte i formelle situasjoner på thai. Denne studien peker med andre ord på flere kilder til sosiolingvistisk variasjon i produksjonen av mellomspråkstekster enn ved morsmålsbruk.

At det foreligger forskjeller mellom språket i formelle talesituasjoner og mer ledig språk i dagligdags kommunikasjon, må nok reknes som et språklig universalium. En taler gjerne om stilistisk variasjon i dette tilfellet. Når det gjelder uttale, fremmer formell situasjon det som kan kalles "styrkningsprosesser" – enkeltsegmenter beholder sine kvaliteter, og sekvenser opprettholdes. "Svekkingsprosesser" i mer spontan stil svekker segmenter og reduserer sekvenser ved assimilasjoner, reduksjoner og strykninger (Donegan og Stampe 1979). Svekkingsprosesser er typisk taleøkonomisk motivert, og taleøkonomiske uttalevaner fra førstespråket kan være vanskelige å undertrykke ved praktisering av andrespråket. Derfor kan overføringsfenomen være relatert til stilistisk variasjon (Major 1987).

Andre studier har pekt på **samtalepartneren** som en kilde til språklig variasjon i mellomspråk. Takahashi (1989) så på språkbruksmønstre hos engelskinnlærere med japansk som førstespråk. Informantene ble satt i samtalsituasjoner der de kommuniserte på engelsk med partnere med ikke-japansk og japansk bakgrunn. Hun fant at innlærerne nølte mer, de uttrykte seg kortere og var ikke så villige til å ta oppklarende runder for å komme forbi kommunikasjonsproblem i samtalene dersom samtalepartneren hadde japansk bakgrunn. Innlærerne rapporterte også at de følte mer ubehag i disse samtalene. Studien viser hvordan det er knyttet oppfatninger om selvforståelse til språkbruk, og at det er en utbredt verdi å kunne kommunisere på morsmålet når landsmenn møtes. Å ikke velge et felles morsmål blir en måte å vise avstand på som kan føles ubehagelig. Beebe (1977) analyserte tospråkliges (kinesisk, thai) thai-bruk i Bangkok. Når intervjueren var etnisk kineser, brukte informantene oftere kinesisk-påvirkete varianter i thai. Dette skjedde til tross for at intervjuerne ikke brukte slike former i sin thai. Fenomenet lot seg belegge både for voksne og barn. Berkowitz (1986)¹⁰² studerte dominikanske kvinners S2-engelske uttale, og fant variasjon etter samtalepartnerens "kulturelle empati". Når informantene opplevde mottakeren som kulturelt empatisk, ble enkelte fonologiske variabler (finale konsonantklynger) mindre målspråksnære, mens andre variabler (initiale konsonantrekkefølger som startet med /s/) ble mer målspråkskorrekte. Youngs tidligere refererte studier (1988,1991) tok også for seg samtalepartnerens betydning for variabel anvendelse av flertalls-s. De kinesiskspråklige innlærerne ble intervjuet på engelsk to ganger, en gang av en innfødt engelsktalende og en gang av en person med kinesisk bakgrunn. Young kunne så kontrollere i hvilken grad informantene konvergente i språklig atferd i retning av intervjuerne dersom det forelå sammenfall for sosiale trekk ved de to kommunikasjonspartnerne (etnisitet, kjønn, alder, geografisk bakgrunn, utdanningsnivå, yrke). I sam-

¹⁰² Omtalen er basert på et referat i Dowd, Zuengler og Berkowitz (1990).

talene med en innfødt engelsktalende økte forekomstene av korrekt flertalls-s hos innlærerne dersom det forelå høyt samsvar mellom partnernes bakgrunn (alder, kjønn, utdanningsnivå osv.). Men dette fenomenet var avhengig av ferdighetsnivå. Informantene på laveste ferdighetsnivå viste ingen evne til språklige tilpasninger av denne typen.

Ikke bare andrespråkbrukerens opplevelse av mottakeren bestemmer trekk ved språket til avsenderen, innlæreren vurderer også hvem hun vil framstå som. Gatbonton (1978) studerte fransk-kanadieses læring av bl.a. de engelske fonemene /θ/ og /ð/. Hun hadde delt informantene i en nasjonalistisk gruppe (dvs. individer med relativt sterke pro-franske holdninger og tilsvarende svakere pro-engelske) og en ikke-nasjonalistisk (sterke pro-engelske holdninger). Gatbonton dokumenterte raskere læring av /θ/ og /ð/ i den ikke-nasjonalistiske gruppen, men viktigere for sammenhengen her var at lytterne og informantene i undersøkelsen oppfattet uttale-mønstrene i andrespråksengelsken som indikatorer på gruppetilhørighet. Det var en generell konsensus på at S2-uttale med sterk aksent var et uttrykk for sterk pro-fransk holdning, mens mer innfødtlik engelsk ble reknet som et tegn på pro-engelsk holdning. Nå er ikke slike fenomener isolert til en kanadisk kontekst. Innlærere som har nådd et visst nivå i mellomspråket, er gjennomgående i stand til å foreta en "regresjon" i språkferdigheter, dvs. at de kan ty til å snakke mer gebrokkent og målspråksavvikende dersom situasjonen krever det. Rampton (1987) la merke til at engelskinnlærere på mellomnivå stundom kunne bruke uttrykk som *me too clever* og *me no do it*, selv om de uten vansker kunne produsere mer målspråksnære konstruksjoner. Ut fra bruksomstendighetene fortolket Rampton innlærerformene som utslag av en slags "impression management". Brukerne ønsket å dempe effekten av sine språklige utsagn ved å understreke sin status som lærlinger. Brukssammenhengene var kommunikasjonssituasjoner som var ansiktstruende, det dreide seg om tale-handlinger som avvising, nekting og skryting.

Også **samtaleemne** har en effekt på den verbale atferden til innlærere. Zuengler (1989) refererer eksempler på at innlærernes innstilling til et samtaleemne slår ut på samtalestil, f.eks. hvor aktiv en er i en samtale, og hvor ofte en avbryter samtalepartnerne. En viktig faktor i slike tilfeller er innlærerenes vurdering av egne kunnskaper i samtaleemnet i forhold til den innfødte partneren. Dowd (1984) undersøkte effekten av emosjonelle spørsmål i intervjuer med meksikanske kvinner på S2-engelsk. Spørsmålene hadde en målbar effekt på flere fonologiske variabler, for enkelte språkdrag ble mellomspråket mer målspråksnært, men for andre variabler var resultatet det motsatte, mellomspråket fjernet seg fra målspråket. Resultatene var de samme for innlærere på ulike ferdighetsnivåer.

Ved sosial variasjon i mellomspråk er det flere forhold en bør prøve å holde fra hverandre. På den ene siden finner vi at innlærere viser permanente språklige trekk med opphav i den målspråksgruppen de identifiserer seg med. Disse trekkene kan signalisere en bestemt sosialgruppe, aldersgruppe, kjønn osv. De kalles derfor indikatorer. Denne typen andrespråksvariasjon gjen-

speiler den sosiolingvistiske variasjonen i vertssamfunnet, og variasjonen ter seg nokså likt, samme om en taler om morsmålsbruk eller bruk av et andre-språk. På den andre siden finner vi andrespråksvariasjon med basis i innlærerens medlemskap i en etnisk gruppe og med basis i innlærerens lærlingstatus. De sistnevnte forholdene gir en unik type variasjon en ikke finner i førstespråk. For det tredje vitner variasjon hos en og samme innlærer om at innlærere også i noen grad må ane hva som er høgststatusformer eller sosialt stigmatiserte former i målspråkssamfunnet. Det kan en utlede av variasjon etter samtalepartner og etter formalitetsgraden i samtalsituasjon. Slik variasjon ser ut til å være av mindre betydning hos innlærere enn hos morsmålsbrukere. Mitchell og Myles sier det slik: "... sociolinguistic factors are comparatively less important for L2 variation, than more narrowly linguistic or functional contextual factors" (1998:179). Særlig innlærere med begrensete erfaringer med naturlig kommunikasjon i målspråkssamfunnet må antas å være relativt "sosialt naive" i sin bruk av andrespråket. Det fins imidlertid oftest noen nøkler til viten om såkalte markører. Innlærere kan merke seg hvilke varianter som brukes i undervisning, og hvilke som er gangbare i skriftspråket. I de fleste land fins det jo også et standardisert talemål som de fleste innlærere før eller seinere møter, selv om de ikke får formell språkopplæring.

En skulle kanskje vente seg en fjerde type sosiolingvistisk variasjon hos innlærere: variasjon som konstituerte innlærerne som gruppe. Men innlærere kan ikke sies å utgjøre noen fast sosial gruppering på noe nivå. Det er vanskelig å se hva som forener et barn av fattige migranter fra den tredje verden som lærer norsk som andrespråk i en barnehage, og utvekslingsstudenter fra EU-land som tar kurs i norsk ved norske universiteter. Mellomspråk er idiolekter, ikke gruppers språk, derfor kan vi ikke vente å finne språklige "solidaritetsmarkører" som konstituerer innlærerne som sosial gruppe. Det utelukker imidlertid ikke at vi i et komparativt perspektiv kan påvise at mellomspråk er særegne varieteter. Et helt annet forhold er at trekk fra foreldres innlærerspråk kan videreføres når barn tar dette foreldrespråket som utgangspunkt for sitt morsmål. Da oppstår dialektale trekk som vitner om tospråklighet i tidligere generasjoner. Slike trekk kan brukes til å signalisere gruppetilhørighet, f.eks. etnisitet. Men da er det mer snakk om variasjon på linje med regional og sosial variasjon i et språkssamfunn.

Variasjon etter oppgave:

Aktivering av mange typer kontekster

Mange tidlige studier av sosiolingvistiske fenomener i bruken av andrespråk baserte seg på metoder som var utviklet ved studiet av førstespråksvariasjon. Et anerkjent forbilde var William Labovs arbeider med sosiolingvistiske variabler i amerikansk engelsk. Labov skilte i utgangspunktet mellom to typer variabler: indikatorer og markører. Indikatorer er språklige trekk som er korrelert med sosiale indiser ved språkbrukerne, slik som sosialgruppe, alder

og kjønn. Indikatorer viser en permant språklig variasjon i et språksamfunn, en type variasjon som skiller brukere fra hverandre. Hver enkelt språkbruker har en mer eller mindre konstant anvendelse av bestemte indikatorer på tvers av samtaleytyper og brukssituasjoner (Labov 1972:237). Markører er også språklige variabler som kan knyttes til sosiale faktorer, men i tillegg påvirkes bruken av markørene av stil. Flere av Labovs undersøkelser hadde godtgjort at individuelle språkbrukere legger om språket sitt etter omstendigheter ved samtalesituasjonene. Labov reknert med en "omhyggelig" stil, den typen språkbruk som framkommer dersom en blir intervjuet, eller snakker til fremmede under mer offisielle sammenhenger, og en dagligdags stil – den språkbruken som er vanlig mellom venner, i uformelt lag, som er spontan og uhemmet (Labov 1972:79). Slik stilistisk variasjon lager skiller i det enkelte individs språkbruk. Labov utviklet en særskilt intervjuteknikk for å avdekke stiltivåer hos språkbrukerne. Undersøkelsesmetodikken gikk ut på å utsette informantene for ulike typer oppdrag i løpet av et intervju. De måtte f.eks. lese forskjellige typer tekster, bl.a. lister med minimale par¹⁰³, ordlister og mer sammenhengende tekst, og selve intervjuet var strukturert slik at det hadde mer formelt pregete partier (ofte innledningsvis, med nøytrale, "offisielle" spørsmål) og uformelle (gjerne et stykke ut i intervjuet når informanten var blitt varm i trøya, med spørsmål der informantene kunne eksponere seg på en positiv måte). Kort sagt predikerte modellen at jo mer oppmerksomhet informantene hadde rettet mot det de produserte, jo mer formelt preget ville språkbruken bli. Labov (1972:208) reknert med et stilistisk kontinuum fra formell stil (careful style) til uformell (vernacular style): "Styles can be ranged along a single dimension, measured by the amount of attention paid to speech". I mange av undersøkelsene sine opererte han med fem stiltivåer: 1) spontan tale (avslappet, uhemmet dagligtale), 2) omhyggelig tale (i intervju med fremmede), 3) høytlesing av sammenhengende tekst, 4) ordlistelesing, og 5) høytlesing av minimale par. Det var typisk for de språksamfunnene Labov undersøkte, at det var nøye sammenhenger mellom sosial og stilistisk variasjon. Som regel ville den stilistiske variasjonen spegle den sosiale, idet formelt pregete stiler i større grad innebar tilnærming til prestisjemålet i samfunnet.

Flere andrespråksforskere har brukt Labovs metodikk, bl.a. Dickerson (1975). Hun lot informantene sine lese ordlister og dialoger og samtalte med dem. Undersøkelsen var longitudinell og tok for seg japanske innlæreres læring av engelsk /z/. Målspråksvarianten [z] ble minst brukt i ordinær samtale og mest brukt ved lesing av ordlistene. Innlærerne økte sine frekvenser for [z] over tid, men slik at det relative korrekthetsmønsteret ved de ulike typene oppgaver holdt seg konstant. Hele tiden gjaldt det at de variantene som lå nærmest målspråksverdiene, oftest ble brukt i oppgaver som innebar oppmerksomhet mot egen språklig produksjon.

¹⁰³ Et minimalt par er et ordpar som skiller seg fra hverandre bare ved ett segment, f.eks. /si:l/ og /sy:l/. Ved lesing av slike par blir leserens oppmerksomhet i særlig grad rettet mot den språklige formen.

Schmidt (1980) viste hvordan engelskinnlærere varierer visse sider ved elliptiske konstruksjoner på engelsk etter oppgavens art. Ved koordinering av to setninger med identiske ledd kan ledd strykes under visse vilkår. De engelske setningene *Mary is eating an apple* og *Sue is eating a pear* kan koordineres og forenkles til *Mary is eating an apple and Sue a pear*. Schmidts informanter (med en rekke ulike morsmål) gjentok alltid verbalet i setning to når de samtalte i intervjuet, men ved andre typer oppgaver dukket elliptiske former opp. Ved elisitert imitasjon ble verbalet strøket i 11% av tilfellene, ved en skriftlig oppgave der setninger skulle kombineres, kom andelen strykninger opp i 25%, og ved grammatikalitetsbedømmelse anså informantene hele 50% av de elliptiske setningene som korrekte. De gjentatte mønstrene i slike studier fikk Tarone (1983:152) til å stille opp følgende stilkontinuum for mellomspråk:

Stil 1: Dagligtale- stil (mest lik pidginspråk)	Stil 2	Stil 3	Stil 4	Stil _n	Omhyggelig stil (mest lik mål- språket eller førstespråket)
Data fra ikke- overvåket ¹⁰⁴ spontan tale	Data fra talt språk som er overvåket	Data fra forskjellige typer elisitasjoner: - elisitert imitasjon - setningskombinasjoner			Data om grammatiske intuisjoner

Tabell 10.4: Stilkontinuum for mellomspråk, etter Tarone (1983).

Tarones kontinuum bygger ikke bare på Labovs intervjumetodikk. Tarone deler også flere av Labovs grunnleggende oppfatninger omkring språklig variasjon: Det fins ingen språkbrukere som er monostilistiske; språkbrukere rår over flere stillag. Den systematiske vekslingen mellom ulike stilmønstre vitner om at regler for variasjonen er en del av brukernes kompetanse, eller "kapabilitet", for å bruke Tarones term. Dessuten antar Tarone, som Labov, at den psykologiske mekanismen som er virksom ved stilbytte, er graden av oppmerksomhet mot egen produksjon. Det Tarone har gjort i forhold til det labovske utgangspunktet, er å erstatte "folkemålsformer" i Labovs spontane stiltype med "pidginlike former" – og "høgstatusformer" i den omhyggelige stilen med "målspråksformer" (eventuelt førstespråksformer). Som vi skal se i en senere avdeling, har dette vist seg å være svært problematisk.

Labov (1972:298) var særlig interessert i språket i den ledige, spontane dagligstilen:

Noen talestiler viser avvikende fonologiske og grammatiske mønstre med mye "hyperkorreksjon". I andre stiler finner vi mer systematisk tale, hvor den fundamentale relasjonen som bestemmer språkutviklingsgangen kan observeres klarere. Dette er "spontan-dialekten" ("the vernacular") – den stilen hvor talen er gjenstand for

¹⁰⁴ Tarones termer er 'unattended speech' (ikke-overvåket) og 'attended' (overvåket).

minst overstyring. Observasjoner av spontandialekten gir oss de mest systematiske data for vår analyse av lingvistisk struktur.

Tarone (1988:40-41) resonnerer på liknende måte når det gjelder mellomspråk:

Når språkformen er gjenstand for mindre oppmerksomhet, vil mer spontandialektale MS-former bli produsert. Disse formene er mer systematiske, for så vidt som de er mer i samsvar med mellom-språksnormen og mindre influert av målspråket og morsmålsnormen ... Hvis noen MS-stil kan anses for å være "grunnleggende", må det være denne spontandialekten, ettersom det er denne stilen som er den mest "særegne" for mellomspråket; det er denne stilen som inneholder færrest lån fra andre språkssystemer.

Skiftingen mellom stiler gir mellomspråk en variabel karakter, og selve skiftingen utløses av "the degree of attention which the learner pays to language form" (Tarone 1988:41). Den mest "mellomspråksaktige" produksjonen står en overfor ved spontan, uhemmet kommunikasjon med bekjente. Her syner mellomspråket seg fram på sitt mest systematiske og konsistente. Ved omhyggelig stil kan språket preges av høyere frekvenser for målspråksvarianter, men også for høgstatusformer fra førstespråket. (Her hadde Tarone inkorporert innsikt fra Beebe 1980, bl.a.)

Det viktigste aspektet ved modellen med tanke på ASL, er det følgende: Den synkrone variasjonen som stilbytingen får fram, er relatert til diakron variasjon på helt bestemte måter. Ifølge Tarone kan nye former dukke opp i mellomspråket og bli inkorporert i mellomspråkskompetansen på to måter: 1) Formene kan bli produsert i dagligtalestilen først. Så kan de eventuelt spres over tid til mer formelle stillag. 2) Nye former kan dukke opp i den omhyggelige stilen og så spre seg til mer uformelle stillag. Den nettopp refererte studien til Dickerson demonstrerer tilfeller der det siste alternativet var aktuelt.

Flere seinere studier har imidlertid gitt data som ikke er særlig i tråd med Tarones modell. Weinberger (1987) studerte fire kinesiske innlæreres (førstespråk: mandarin) forenklinger av engelske ordfinale konsonantklynger. Tre ulike oppgaver ble brukt: ordlistelesing, lesing av sammenhengende tekst og muntlig monolog ("fortell om en skremmende opplevelse"). En av antakelsene i studien var at stavelsesforenklingsprosesser som epentese og strykninger ville la seg påvirke av formalitetsgraden i oppgavene (ordlistelesing: mest formelt nivå; monolog: minst formelt) slik at en fikk det mest målspråkslike språket i leseoppgavene. Dette slo ikke til. Ingen signifikante forskjeller mellom oppgavene kunne påvises. Ifølge Weinberger skyldtes dette i stor grad at innlærerne i monologene sine unngikk ord med altfor vanskelige konsonantkonstellasjoner. Ved å velge fonologisk enklere ord kunne de redusere feilfrekvensene sine. I leseoppgavene hadde de ingen slik mulighet. Unnvikelsesfenomenet slo derfor ut den eventuelle effekten stilnivåene kunne ha hatt på det totale korrekthetsnivået (1987:411). Selv om forenklingsprosessene samlet sett ikke kunne relateres til oppgavebytte, var det en viss variasjon

mellom epentese- og strykningsfenomenene. Mens graden av epentese stort sett holdt seg konstant på tvers av oppgavetype, varierte mengden på strykningene i større grad etter oppgaven. Ved ordlistelesing fant Weinberger den laveste andelen strykninger og følgelig mer målspråkskonforme stavelser. Hvordan kan en slik forskjell mellom prosessene forklares? Weinbergers fortolkning er at de to prosessene er ulike på en viktig måte. Mens strykninger i stor grad fører til formsammenfall og vansker med fortolkning (tvetydighet), opprettholder epentese stort sett fonologiske kontraster trass i stavelsesstruktur-forenklingene. Ved oppgaver som ordlistelesing blir den lingvistiske konteksten så mager at sjansene for tvetydigheter øker. Derfor anstrenger språkbrukerne seg for å holde på de fonologiske distinksjonene som er tilgjengelige, og unngår helst strykninger. Dette lyder plausibelt, men det introduserer en prinsipielt annen innfallsvinkel til den stilistiske variasjonen enn den labovsk-taroneske. Weinberger forklarer variasjonen ut fra lingvistisk kontekst alene, ikke ut fra psykolingvistiske størrelser som "oppmerksomhet mot egen språklig produksjon" eller situasjonelle størrelser som "sensitivitet overfor formalitetsgrader".

Sato (1985) undersøkte engelsklæringen til en vietnamesisk tenåring over tid (10 mnd.), med fokus på produksjonen av utlydende enkeltkonsonanter og konsonantgrupper. Hun brukte tre ulike oppgaver ved fire tidspunkter: fri samtale, lesing av sammenhengende tekst, og elisert imitasjon av enkeltord og fraser. Produksjonen av enkeltkonsonanter varierte etter oppgaven bare ved to tidspunkt, mens de produserte konsonantgruppene stort sett viste påvirkning ved oppgavebytte, med unntak for det aller første undersøkelsestidspunktet. Sato konkluderer med at ulike språklige trekk (enkeltfonem, fonemsekvenser) har forskjellige variasjonsmønster. For det andre peker hun på førstespråket som en kilde til modifikasjon av stilistisk variasjon. I materialet fant hun som nevnt en mangel på oppgavevariasjon i produksjonen av ordfinale konsonantklynger ved tidspunkt 1. Siden vietnamesisk ikke tillater konsonantklynger, tolker hun mangelen på variasjon som et transferfenomen:

Det synes rimelig å hevde at hvis konsonantklynger er ekstremt vanskelige for vietnamesiske innlærere av engelsk, kan det hende at de på tidlige stadier av tilegnelsen ikke er i stand til å variere sin uttaleatferd i særlig grad, uansett hva slags kommunikativ oppgave de er engasjert i, og uansett hvor stor oppmerksomhet de gir sin egen artikulasjon. (1985:194)

De nevnte studiene indikerer at stilistisk variasjon i mellomspråk er et sammensatt fenomen. Den lar seg påvirke av innlærernes førstespråk og ferdighetsnivå. Dessuten er stilistisk variasjon relatert til trekk ved de språklige fenomenene selv, idet enkelte språkdrag er mer immune mot oppgavevariasjon enn andre. At ikke alle språklige størrelser varierer på samme måte i mellomspråk, er i utgangspunktet ikke drepende for Tarones modell. Med henvisning til Labov kunne en skille mellom indikatorer og

markører, men dette skillet er problematisk i forhold til andrespråklæring. Hos Labov utløses økt bruk av høgstatusformer av "oppmerksomhet rettet mot egen tale" fordi morsmålsbrukere er sensitive overfor språklig markering av sosiale skillelinjer. Ved andrespråklæring er koblingen mellom sosiale data og språklige data mer diffus. Hva vet innlærere på tidlige stadier egentlig om hvilke språklige former som er sosialt sensitive i målspråket? Vi har sett at læringer i noen tilfeller kan ha slik viten (Trévisé & Noyau 1984), men det er varligere at en slik forståelse vokser fram ved mer utbygde kjennskap til målspråket (Young 1988).

Den variasjonen som bytte av oppgave utløser i innlærerens (mer eller mindre styrte) produksjon, bør heller betraktes som **en samlet effekt** av endring i situasjonell kontekst, psykolingvistisk kontekst og lingvistisk kontekst. Systematiske endringer av oppgavetyper betyr at alle disse kontekstene endres. Å redusere all mellomspråksvariasjon til én dimensjon, og å relatere variasjonen til én psykolingvistisk faktor (attention) blir en forenkling. Å betrakte oppgavevariasjon som et samleprodukt gjør det også mer begripelig at den mest målspråksnære produksjonen stundom kan dukke opp i mer uformelle stillag, stundom i mer formelle. Tarone sier selv i en kritisk drøfting av sin egen modell:

... samtidig som vi har ordnet disse prøveformene etter den min-kende grad av oppmerksomhet som kreves mot grammatisk form (grammatikkprøve, muntlig intervju, muntlig fortelling), har vi også ordnet dem i henhold til minst to andre kriterier, og det er (1) graden av diskurs-sammenheng som oppgaven krever, og (2) graden av kommunikativt press for å være tydelig i sin overføring av informasjon til tilhøreren. (1989:11)

Også på mer generelt grunnlag har en problematisert den variasjonen som framkommer ved oppgavebytter av det slaget vi har nevnt i dette kapitlet. Wolfson (1976) hevder at rollerelasjoner i intervjuer og de bestemte tale-sjangrene som er aktuelle i så strukturert språklig samhandling (som et inter-vju er), setter klare begrensninger på den aktuelle språkbruken. Det er slett ikke sikkert at den stilistiske variasjonen som framkommer i én intervju-kontekst er dekkende for informantenes totale samtale-repertoar. At ulike lese-oppgaver inngår som del av det stilistiske kontinuumet, er det også blitt stilt spørsmål ved (se f.eks. Romaine 1980). Det er åpenbart at lesing skiller seg fra andre former for muntlig produksjon på en rekke områder. At lesing involverer visuell gjenkjenning og formidling mellom visuell innputt og arti-kulatorisk produksjon, gjør det rimelig å snakke om nokså ulike prosesser. En kan tenke seg at tilgangen til leksikalske data og syntaktiske prosedyrer kan variere nokså mye i de to typene prosesser (Pienemann 1998). Pienemann avviser at den variasjonen som framkommer ved ulike oppgavetyper (som de nevnte fra Tarones stil-kontinuum) direkte vedrører informantenes under-liggende viten om mellomspråket:

Det er meget sannsynlig at de oppgaveforskjellene som Tarone har beskrevet i det minste delvis skyldes bruken av ulike psykologiske mekanismer, og at de ikke representerer ulike komponenter av innlærerens underliggende mellomspråkskompetanse. Det er ikke overraskende at oppgaver som er basert på ulike ferdighetskomponenter, som diktat, oversettelse eller setningsrepetisjoner, gir performanseforskjeller hos innlærere, for de ulike ferdighetskomponentene utnytter ulike deler av språkproduksjons- og språkforståelsessystemet. (1998: 276)

Selv prøver Pienemann å sanere noe av variasjonsbredden som sosiolingvistiske studier av mellomspråk har operert med ved å forholde kompetansebegrepet til "performance in communicative tasks" (1998:277), der en holder seg til én ferdighetstype (dvs. tale). Dette gir en "stødighet" som er å foretrekke framfor det Pienemann og Håkansson (1996:16) kaller "unconstrained models of interlanguage variation". De sikter da til modellene i Tarone (1988) og Ellis (1985). Pienemann står likevel igjen med ganske mye variasjon.

En kilde til regelbundet variasjon i all kommunikasjon er kravet om forståelighet. Talt språk blir formet etter lytterens behov for informasjon og dessuten tilpasset et bestemt akustisk miljø (støyforhold, taleavstand etc.). Selv om resepsjonen av talen er robust, og innebærer en høy grad av inntolking av informasjon i talesignalet, må taleren ta høyde for lytterens informasjonsbehov. Ettersom dette behovet ikke er konstant (av og til kan lytteren støtte seg til den ikke-språklige konteksten i stor grad, av og til må talesignalet avkodes under vanskelige støyforhold etc.), må taleren trolig justere signalinformasjonen komplementært til tilgangen på signal-uavhengig informasjon. Det innebærer at bestemte former kan "reduseres" uttalemessig dersom de er forutsigbare ut fra språklig og ikke-språklig kontekst. Ikke-forutsigbare enheter må derimot artikuleres tydelig, slik at talesignalet blir mer rikholdig på informasjon. Dette er trolig prosesser som er universelle og aktuelle ved anvending av andrespråk også.

Synkron og diakron variasjon

Mellomspråksproduksjonen varierer også som en naturlig følge av at mellomspråk endres over tid. Innlærere bygger ut sin språklige kompetanse og gjør mellomspråkene sine stadig mer målspråkslike. Dette kan vi kalle **diakron variasjon**. Typiske former for diakron variasjon er vekslingen mellom hele sett av overgangsformer eller spesielle innlærerkonstruksjoner som blir anvendt i en bestemt fase i utviklingen av mellomspråket. Ofte ytrer diakron variasjon seg som økninger i frekvensen til visse former, mens andre former avtar i bruk. I målspråksperspektiv kan en se den som en stadig sterkere beherskelse av korrekte former i obligatoriske kontekster, til innlæreren når feilfri produksjon for angjeldende trekk. Diakron variasjon kan også bestå i at de lingvistiske kontekstene for former endres. En form kan opptre i avgrensede språklige sammenhenger til å begynne med (såkalte "tunge kontekster"), for så å spre seg til andre kontekster over tid.

Igjen kan Hammarbergs forskning på svensklæring gi instruktive eksempler. I studien av tyskspråkliges svenske mellomspråksfonologi så Hammarberg nærmere på læringen av sekvensen /rj/, en final konsonantkombinasjon, i ord som *korg*, *torg* og *färg*. Ordfinal /rj/ realiseres vanligvis som [rj] i sentralsvensk, der [j] er en stemt, palatal frikativ. For de tyskspråklige innlærerne er dette en vanskelig konsonantkombinasjon å mestre, bl.a. går den på tvers av fonotaktiske mønstre i førstespråket. Informantene deltok i en imitasjonstest ved tre tidspunkter (i den første, andre og fjerde måneden med svensklæring) der de skulle gjenta testord med /rj/-sekvenser. Når innlærerne skulle produsere tilsvar til målspråkets konsonantkombinasjon, kom de opp med en rekke varianter der ulike fonetiske "grep" var involvert. Hovedvariantene var disse (a=stor forenklingsgrad <---> e=ingen forenkling):

Innlærerløsning	Stavelsesstruktur Innlærerløsningen ¹⁰⁵	Strukturell forenklingsgrad
a. Reduksjon av sekvensen til [r] eller [j]	VK#	Sterk
b. Syllabifisering: [ri]	V\$KV#	Svakere
c. Epentetisk vokal: [rjə]	VK\$KV#	Enda svakere
d. Final avtoning: [rç]	VKK#	Svakest
e. Målspråksvarianten: [rj]	VKK#	Ingen forenkling

Tabell 10.5: *Innlærerløsninger for svensk /rj/, etter Hammarberg 1997.*

Hammarberg gjør to observasjoner omkring dette settet av varianter. For det første peker han på at variantene a–d er gangbare lydsekvenser i tysk. Det innebærer at innlærerne faller tilbake på kjente strukturer til erstatning for den ukjente /rj/ i målspråket. Alle variantene kan ses på som transfer-løsninger. For det andre representerer løsningene mer eller mindre "gode" forsøk på å nå målspråksstrukturen, i den forstand at de innebærer ulike grader av forenklinger i forhold til målet. Variantene er derfor nummerert i en rangorden som går fra forenkling til elaborerende løsninger. Variant a) kommer lavest i rang, her strykes et helt konsonantsegment slik at en får en enkel utlydende konsonant. Variant b) erstatter konsonantrekkefølgen med et stavelsestillegg. Løsning c) er noe mer kompleks, her beholdes konsonantrekkefølgen, men den støttes av et stavelsestillegg slik at konsonantene havner i hver sin stavelse. I variant d) mestres målspråkets stavelsesstruktur, men [j] erstattes av en mindre markert, ustemt frikativ [ç].

Ved å følge én innlærers utvikling over tid kunne Hammarberg avdekke hvordan innlæreren på ethvert tidspunkt opererte med flere løsninger, en vinging mellom ulike varianter, som vist i tabell 10.6:

¹⁰⁵ # indikerer ordgrense, \$ indikerer stavelsegrens.

Informant	Tids- punkt	Varianter ordnet etter forenklingsgrad:				Antall imiterte testord
		[rjə] a	[rçə] b	[rç] c	[rj] d	
GS	1	5				5
	2	3	1	1		5
	3	2		1	2	5

Tabell 10.6: *En informants imitasjoner av svensk /rj/ ved tre tidspunkter: frekvenser for ulike varianter (forenklet versjon basert på Hammarberg 1997:175).*

Vi ser at denne informanten over tid benytter et helt register av varianter, men på et bestemt tidspunkt opererer vedkommende med et mindre sett. Dersom en ser på variantfordelingen på de tre tidspunktene, ser en at de mest elaborerende løsningene (c og d) øker i frekvens, mens de sterkt forenklerde løsningene (a og b) avtar. Dette gir et typisk bilde av hvordan utvikling mot behersking av en målspråksnorm skjer gradvis og ikke ved ett steg. Hammarberg sier:

Tilgåendet av en svår struktur tycks ske som en utprøvningsprocess, där inläraren laborerar med olika lösningar och undan för undan försöker förbättra sin approximation till målvärdet. Den "inkonsekvens" i uttalet som inläraren uppvisar är något normalt. Variationen är en grundval för den successiva utvecklingen; så länge uttalet är variabelt har det inte stagnerat. (1988a:186)

Nøyaktige observasjoner av diakron variasjon er en av de viktigste kildene til forståelse av hvordan andrespråklæring skjer. At innlærere når fram til beherskelse av en struktur via faser med variasjon, er et felles trekk ved alle typer språklæring, også morsmåslæring. Brown sier f.eks. følgende om variasjon ved førstespråklæring:

En betydelig periode kan forløpe mellom første gangs opptreden av et [obligatorisk] morfem og det punktet hvor det nesten alltid blir produsert [i sin obligatoriske kontekst] ... Språkbruk går ikke plutselig fra totalt fravær til pålitelig tilstedeværelse. Det er alltid en betydelig periode, som kan variere i lengde avhengig av hvilket morfem det dreier seg om, hvor obligatorisk produksjon er probabilistisk. (1973:257)

Et spesielt aspekt ved diakron variasjon som skaper problemer ved fortolkninger av læringsforløp, er lærlingers evne til å benytte ulike metoder ved læring. Under drøftingen av effekter ved den psykologivistiske konteksten nevnte vi fenomenet 'uanalysert viten', såkalte holofraser eller formler. Innlærere kan tilegne seg ferdigformulerte enheter som er nyttige ved et lavt ferdighetsnivå, når en skal utveksle høfligheter, innlede samtaler etc. Helhetslæring skaper en type diakron variasjon der enkelte språklige detaljer framstår som språklig avanserte, mens andre områder ligger mer tilbake utviklingsmessig. Når en skal avgjøre om regelbasert viten er tilegnet, har en behov for å

skille ut holofrasene. Problemet er at det ikke alltid er lett å argumentere for hva som er uanalysert viten og hva som er regelbasert viten når en bare har tilgang til språkbruken, ikke mentale data direkte.

Et annet læringsmetoderelatert fenomen som skaper variasjon i mellom-språk, har å gjøre med hvordan innlærere starter opp tilegnelsen av regelbasert viten. Adamson (1989, 1990) og Adamson og Elliot (1997) har foreslått at nye former i innlærerspråk i tidlige faser blir representert ved såkalte prototyper. Adamson (1989) henviser til studier av barns førstespråklæring av grammatiske regler (f.eks. læring av regelmessige fortidsformer av verb, læring av bestemte uregelmessig klasser av verb) der det kan stilles opp tre læringstrinn: (1) utenatlæring av enkeltformer, (2) utvikling av et skjema som knytter de utenatlærte formene sammen, og (3) en kategorisk regel. På det andre trinnet velger innlæreren ut noen fellestrekk ved de utenatlærte formene og legger trekkene til grunn for hvilke nye former som eventuelt kan reknes som medlemmer av formgruppen. Disse fellestrekkene utgjør en kognitiv størelse, en prototype. Det vil stadig være slik at en ny form passer mer eller mindre bra i forhold til de prototypiske trekkene, derfor vil innlærerspråket variere: "until the correct past form is memorized, production will be based on comparison to the prototype, and therefore will be probabilistic" (Adamson & Elliott 1997:87). Young (1993) fortolker funn i sine studier (1988, 1991) i lys av Adamsons forslag. Young fant jo, som vi har referert, at forekomsten av andre flertallsmarkører (tallord, andre kvantorer, flertallsformer av demonstrativer og possessiver) i substantivfraser fremmet eksplisitt flertallsform (-s) på substantivet i et innlærermateriale for engelsk. Young la merke til at flertallsformene med -s svært ofte opptrådte i tilknytning til en liten gruppe leksem. Disse leksemene var kodet som adverbielle ledd og samforekom fast med tallord. Young kalte disse leksikalske enhetene for "måleord"¹⁰⁶. Han gir følgende eksempler fra materialet¹⁰⁷:

I stay Boston only five da- *five days*.
pay rent. is. each month *seven. seven hundred fifty dollars*.
Ten years ago. house very low cheap

I tråd med Adamsons ideer mener Young det er mulig at slike måleord og måleuttrykk er mer sentrale for den grammatiske kategorien NUMERUS (og trekket *pluralis*) enn andre substantiver:

Andrespråksinnlæreren skjema kan tilsi at måleord er prototyper på de ordene som morfologisk kan markeres med pluralis (-s) i engelsk. I så fall vil pluralismarkering av denne sentrale, eller prototypiske kategori, målesubstantiv, være kategorimotivert. Først på senere tilegnelsesstadier vil innlæreren skjema bli utvidet til

¹⁰⁶ Måleord: "measure words"(1993:82).

¹⁰⁷ Kursivering er Youngs.

også å omfatte substantiver som ikke er måleord. (Young 1993:82–83)

Både holofrase-læring og læring ved oppbygning av skjemaer gir opphav til variasjon. Ulike språklige "lag" blir stående på forskjellige utviklingsnivåer, noe som avspeiles i språkbruken på ett tidspunkt og over tid.

Fri variasjon

Dersom to eller flere former forekommer side om side og uttrykker det samme innhold uten at en kan knytte bestemte trekk ved den lingvistiske, psykolingvistiske eller situasjonelle konteksten til valget av den ene eller den andre formen, står en overfor en slumpmessig variasjon, såkalt "fri" variasjon, dvs. ikke-styrte vekslinger. For å kunne hevde at det foreligger fri variasjon, må en ideelt sett dokumentere at det ikke foreligger noen statistiske samband mellom bestemte varianter og trekk ved omstendighetene. De fleste undersøkelser går ikke så grundig til verks; en nøyer seg med å proklamere noe som fri variasjon dersom en nøyaktig gjennomgang (metode uspesifisert) ikke viser et mønster i variasjonen. Mange forskere har tydd til en slik rest-kategori når variasjonen i et materiale har virket umotivert. Cancino, Rosansky og Schumann (1978) kunne påvise flere stadier ved læring av nektning hos fem engelskinnlærere, men på hvert stadium forekom flere nektingsformer sammen uten at forskerne kunne gjøre greie for hva som styrte den ene eller den andre formen. F.eks. brukte informanten Jorge til å begynne med to nektingsformer ("no+V" og "don't + V") om hverandre. Flere studier har pekt på hvordan fri variasjon forekommer på tidlige stadier for så å avløses av mer systematisk, ikke-variabel bruk. Noen av dem gjelder læring av aspektkategorier ved engelske verb, vekslingen mellom såkalt "simple" og "progressive" (*sing* – *singing*). Eisenstein, Bailey og Madden (1982) kunne belegge hvordan tidlige engelskinnlærere brukte begge former uten noen systematikk, mens mer avanserte innlærere hadde tilordnet formene til bestemte innhold. Vogel og Bahn (1989) studerte det samme fenomenet ved fem tyskspråklige barns engelsklæring, og kunne vise hvordan det ene verbet etter det andre dukket opp hos innlærerne i to former – i fri variasjon. Først etter at et betydelig antall verb var "utstyrt" med to former, lærte barna å skille mellom formenes funksjoner.

Iakttagelser av hvordan former spredte seg, konkurrerte fritt og så ble avgrenset til bestemte kontekster eller funksjoner, fikk Gatbonton (1978) til å stille opp en spredningsmodell for andrespråkutvikling. Modellen rekner med to grove faser ved S2-læring – en tilegnelsesfase og en erstatningsfase. I første fase starter innlærerne med én form. Denne dekker en rekke kontekster og har trolig flere funksjoner. Så dukker én eller flere konkurrerende former opp, og disse brukes i fri variasjon med den første formen. I andre fase får hver form sitt bestemte virkeområde ved at de gradvis blir fjernet fra hverandres kontekster, kontekst for kontekst. Gatbonton brukte modellen for å gjøre greie for variasjonsmønstre ved læring av engelske frikativer (/θ/, /ð/,

/h/), og argumenterte sterkt for at fasen med fri variasjon er funksjonell i forhold til læring. Fri variasjon utgjør et eget utviklingstrinn som danner grunnlaget for å kunne gå videre til en mer målspråksnær produksjon. Towell, Hawkins og Bazergui (1993) har anvendt modellen på syntakslæring. De analyserte hvordan tolv avanserte engelskspråklige franskinnlærere gradvis klarte å mestre infinitivkonstruksjoner innledet ved *à* eller *de*. Valget av subjunksjon (*à* eller *de*) er delvis grammatisk styrt, men påvirkes også av leksikalske forhold. Det dreier seg om vekslinger som de følgende:

- a. *quelque chose est difficile à faire*
 'noe er vanskelig å gjøre'
- b. *c'est difficile de faire quelque chose*
 'det er vanskelig å gjøre noe'

Dersom objektet for infinitiven står som del av infinitivkonstruksjonen, brukes *de* (eksempel b). Dersom objektet er løftet til subjektsposisjonen i oversetningen, brukes *à*. Forskerne prøvde så godt som mulig å eliminere sosial, psykolingvistisk og lingvistisk påvirkning på det undersøkte fenomenet. Informantene hadde samme alder (18-23 år), samme ferdighetsnivå og lærte fransk under samme omstendigheter (deltok i samme undervisning: universitetsstudium i fransk). Studentene utførte grammatikalitetsvurderinger og korreksjoner av forelagte setninger ved tre tidspunkter, midtvegs i kursets første år, andre år og til slutt etter seks måneders opphold i et franskspråklig miljø. Resultatene viste at regelen for valg av *à* eller *de* var vanskelig å tilegne seg. De fleste innlærerne hadde variabel regelanvendelse under hele undersøkelsesperioden, og bare et par informanter kunne sies å ha oppnådd målspråkskonform kompetanse på området ved siste undersøkelsestidspunkt. Det var store individuelle forskjeller, og flere studenter gjorde ikke framgang i forhold til den undersøkte regelen. Ingen informanter hadde et svakere sluttnivå enn førstenivå, men én gikk fram ved tidspunkt 2 for så å falle tilbake på et svakere resultat ved tid 3. På bakgrunn av variasjonen i materialet lagde Towell et al. en stilisert utviklingsmodell (tabell 10.7) der fri variasjon hadde en viktig plass.

I spredningsmodellen til Gatbonton og Towell et al. forekommer fri variasjon på tidlige læringssteg. Ellis (1994:137) sier generelt at "free variation occurs during an early stage of development and then disappears as learners develop better organized L2 systems". Han mener at bare longitudinelle studier kan påvise fri variasjon, for de kan vise hva innlærere gjør når de prøver seg på nye former for første gang.

Det er imidlertid grunner til ikke å konkludere for sterkt når det gjelder fri variasjon. Det er alltid en mulighet for at det som framstår som usystematisk variasjon, ved nærmere analyse viser seg å være styrt; problemet for forskeren er å finne faktorene som skaper systematikken. En kan legge merke til at studiene som kartlegger styringsfaktorer i detalj (VARBRUL-analyser som Young 1991 og Bayley 1996), ikke opererer med noen restkategori "fri

variasjon". Preston (1996:250) treffer i grunnen spikeren på hodet når han kritiserer forskerne som mener å finne belegg for fri variasjon. Preston peker på det iøynefallende at mange studier som opererer med en kategori fri variasjon, ikke har undersøkt en rekke faktorer systematisk. Konklusjonen (forekomsten av ustyrt variasjon) er trukket i forkant, ikke som et resultat av et negativt funn:

Hvis fri variasjon fins, må dette fastslås ved å påvise at tenkelige influerende faktorer har vært gjenstand for kvantitativ analyse og funnet å ikke ha noen virkning for tilstedeværelsen av den avhengige variabelen. Jeg har mistanke om at språkvariasjon som ikke påvirkes av noe som helst, er et fantasifoster, men jeg skal gjerne gå med på at slik variabilitet kan foreligge dersom det ble demonstrert for meg at omhyggelig utforskning av den språklige og utenomspråklige konteksten var blitt foretatt uten at noen influerende faktorer var funnet.

Fase	Fase-type	Merknader
Fase 1	Ikke-lingvistisk strategi	Innlærerne har ikke begynt å bearbeide det fenomenet som skal læres, og prøver seg fram med løsninger basert på ikke-lingvistiske forhold (gjetter ev. godtar det som de blir forelagt til grammatikalitetsbedømming: "accept what you get").
Fase 2	Tilegnelsesfase	Den første lingvistiske strategien går ut på å holde seg til én form – hvilken form varierer fra person til person. Dette er fasen for overgeneralisering .
Fase 3	Erstatningsfase	På dette stadiet tar innlærerne opp en alternativ form i sitt repertoar, men kan ennå ikke bestemme hvilke funksjoner de to formene skal ha. I denne fasen foreligger det fri variasjon .
Fase 4	Fullføringsfase	Bare to-tre informanter nådde et sluttnivå som var sammenliknbart med resultatene for en franskspråklig kontrollgruppe: I denne fasen blir systemet ordnet og formene får hver sine faste funksjoner.

Tabell 10.7: Faser i en spredningsmodell for andrespråksutvikling, etter Towell, Hawkins og Bazergui (1993:454)

Også den eventuelle betydning eller funksjonalitet som fri variasjon måtte ha, strides en om. Mens Ellis, Tarone og Towell et al. betrakter fri variasjon som et nødvendig og viktig steg i læringsprosessen, mener andre at slik variasjon har liten betydning. Som regel er den siste holdningen koblet til en antakelse om

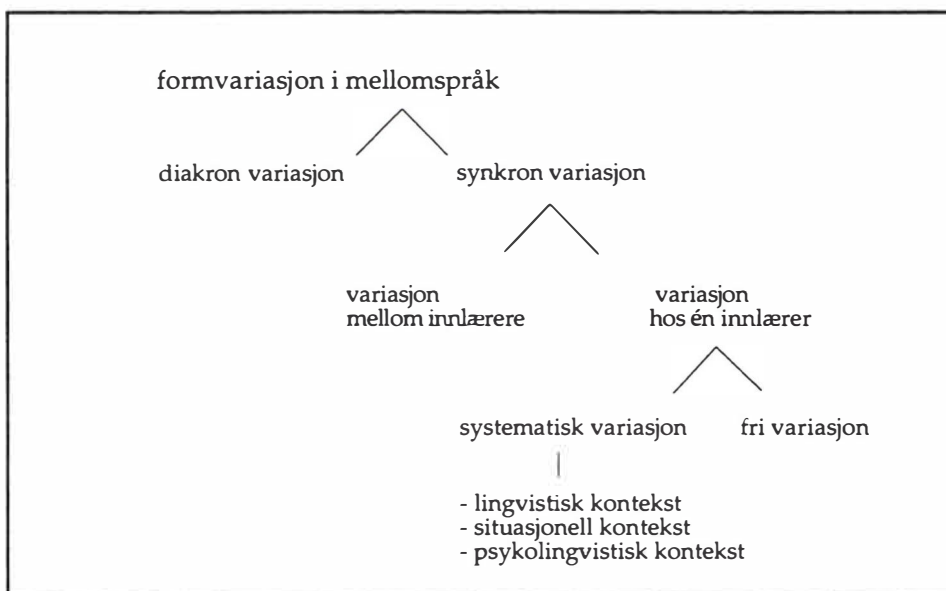
at ustyrt variasjon bare forekommer i minimal grad. Schachters kommentarer er ganske typisk:

De isolerte forekomstene av struktur før de tilegnes, minner meg om de små putt-putt-lydende en motor lager like før den starter med et brøl ... tilegnelse begynner når strukturen/formene opptrer på tvers av ulike leksikalske enheter med en viss (ukvantifisert) regularitet. (1986:127)

Schachter antar, som Preston, at tilsynelatende usystematisk variasjon til sjuende og sist kan påvises å være motivert, det er bare tale om "further and deeper analysis".

EN TAKSONOMI FOR MELLOMSPRÅKSVARIASJON

Oppsummerende kan vi stille opp en taksonomi over de ulike typene variasjon i mellomspråk som vi nå har omtalt. Figuren er i store trekk basert på Ellis (1994:134).



Figur 10.8: En taksonomi for formvariasjon i mellomspråk, etter Ellis (1994:134).

Når det gjelder synkron variasjon, viser flere av studiene som benytter Varbrul-analyser, at de ulike kontekstene ikke er likeverdige bidragsytere til den observerte variansen. Preston oppsummerer slik:

... variasjon i status ... gir generelt sett mindre påvirkning enn lingvistiske faktorer på én og samme variabel. ... Opphavet til (og

vanligvis den styrende kraft bak) variasjonen er lingvistisk, ikke demografisk eller stilistisk. (1996:261)

En tabell fra Bayleys undersøkelse av kinesiskspråkliges engelsklæring (1991) underbygger Prestons synspunkt. Bayley kalkulerte effekten av ulike typer kontekster på fortidsmarkeringer på engelske verb. Tabell 10.9 viser effekten i form av en verdi som går fra 0.00 til 1.00. Skalaen indikerer i hvilken grad en type kontekst fremmer bruken av en regel; jo høyere verdi, jo sterkere innflytelse. 0.50 kan da betraktes som et slags vannskille mellom de kontekster som fremmer bruken av en regel (fra 0.50 til 1.00), og de som hemmer (fra 0.00 til 0.50).

Ulike typer kontekster	Kalkulert effekt på fortidsmarkering
Verbtypen:	
a) suppletive verb ¹⁰⁸	.75
b) svake verb med syllabisk fortidsmorfem ¹⁰⁹	.27
Aspekt:	
a) perfektivt	.67
b) imperfektivt	.33
Innlærerferdighetsnivå:	
a) høyt	.65
b) lavt	.34
Samtalepartners etnisitet	
a) kinesisk	.53
b) ikke-kinesisk	.47

Tabell 10.9: Effekten av ulike typer kontekster på fortidsmarkeringer i et innlærermateriale, etter Bayley (1991), gjengitt etter versjon i Preston (1996:262).

Av tabellen framgår det at de to lingvistiske faktorene har de sterkeste effektene på forekomst/ikke forekomst av fortidsmarkering, mens situasjonelle og sosiale faktorer stiller i annen rekke. Som en ser, har samtalepartnerens etnisitet minimal innvirkning på dette undersøkte trekket.

S1- OG S2-VARIASJON: SAMME FENOMENER?

Noen hovedtrekk ved den variasjonen vi har sett manifestert i innlærerspråk, kan vi finne igjen i fullt utbygde språk. Naturlige språk har variable – former som realiseres ved to eller flere varianter. Men verken de variable formene eller variantene trenger å være de samme i målsspråk og mellomspråk. Nettopp dette fenomenet er det som gjør at mellomspråk framstår som kaotiske og uregelmessige sett i et målsspråksperspektiv. Vi finner ikke igjen den varia-

¹⁰⁸ I suppletive verb er presens- og preteritums-/partisippformene fonemisk helt ulike: *go – went/gone*.

¹⁰⁹ Syllabisk fortidsmorfem: /-ɪd/, i verb som *hand – handed*.

sjonen vi er vant til som morsmålsbrukere, og vi leiter ofte forgjeves etter en "logikk" eller systematikk i det som tilsynelatende er et slumpmessig flerformeri.

Den totale variasjonsmengden er tydelig også en annen i mellomspråk. Det er et særtrekk ved innlærervarieteter at de er ustabile, påvirkelige og i endring. Viberg (1987:56) sier at de kjennetegnes av "betydligt kraftigare variabilitet än fullt utvecklade naturliga språk". Dette gjelder under en synkron synsvinkel, men særlig under en diakron. Lærlinger bygger ut det nye språket og tar høyde for nytilført informasjon fra språklig interaksjon. De tilpasser det nye til den viten de rår over fra før, men tilpasser også sin tidligere viten til nye data. Mens sosialt etablerte språk holdes "i sjakk" ved språknormer i et språksamfunn, kan mellomspråksidialekter endres uten sosiale restriksjoner. Som ved førstespråklæring ligger det et kraftig tildriv til endring i det å kunne gå i ett med omgivelsene, språklig sett.

VARIASJON SOM METODISK OG TEORETISK PROBLEM

Forskere på første- og andrespråklæring har svært ofte opplevd variasjon som et problem. Brown kalte variasjonskapitlet i sin store 1973-studie for "The problem of Variability". Andrespråksforskeren Young karakteriserer variasjon som "one of the abiding problems of second language acquisition" (1988:281).

Variasjonen skaper metodeproblemer. Hvorvidt og i hvilken grad en kan dra slutninger angående kompetanse på grunnlag av høyst variabel innlærerproduksjon, har vært et gjennomgående diskusjonstema i ASF. På det fonologiske nivå reflekterer fonetiske distinksjoner i S2 ikke alltid tilegnelsen av fonemiske distinksjoner, og motsatt, fonemiske distinksjoner blir ikke alltid synliggjort i produksjon (Beebe 1987, Major 1995). Heller ikke tilegnelse av bøyingsverk kommer alltid direkte til uttrykk. Et eksempel fra Bayley (1996): Verbet i en engelsk setning som *Yesterday I ask/Ø/ him* kan ha nullbøyning fordi a) fortidsmarkøren aldri ble tilføyd rotmorfemet (=ikke lært), eller b) fortidsmarkøren /t/ ble strøket i en konsonantgruppeforenklingsprosess – en prosess som er helt ordinær i mange engelske dialekter (Labov 1989).

At innlærerspråket varierer ved påvirkning fra testinstrumentene gjør det naturligvis vanskeligere å avgjøre hva en innlærer til enhver tid "kan" eller "ikke kan". Hva betyr det å mestre en struktur? Mange studier peker på forskjeller mellom testinstrumenter som gjør det mulig for innlæreren å bruke metaspråklig viten, og metoder/oppgaver/instrumenter som "tapper" kommunikativ atferd mer direkte. Et særlig problem er det også at tradisjonelle grammatikalitetsvurderinger er omstridte som måleinstrumenter ved andrespråksinformanter. Det er absolutt ingen konsensus om hvilke typer viten (grammatisk kompetanse/metaspråklig kunnskap osv.) slike målinger "tapper" (se Chaudron 1983; Ellis 1991; Johnson et al. 1996; Mandell 1999). Dette siste spørsmålet tar vi opp igjen i kap. 14.

Også teoretisk har variasjonen skapt kontroverser. I en kjent debatt tidlig på 1990-tallet angrep Gregg (1990) forskerne som hadde arbeidet mye med variasjon i mellomspråk, spesielt tok han et kritisk oppgjør med Tarones og Ellis' forskning. Mens Tarone og Ellis hadde ansett variasjon som et fenomen som "must be accounted for by any theory of second language acquisition" (1998:142), argumenterte Gregg for en "smalere" oppfatning av de sentrale anliggender ved ASF. Greggs syn er at ASF primært bør befatte seg med "the acquisition of competence", og at redegjørelser for kompetanser innebærer at en ser vekk fra tilfældigheter ved språkbruk, både mer situasjonelle (skiftende vilkår for språklig samhandling) og de mer konstante (varierende prosessering av språklige data ved forståelse og produksjon). Greggs kritikk går ikke på at variasjon er et trivielt fenomen i mellomspråk, eller at teorier om variasjon ikke kan være interessante, men han anser variasjonsfenomener som bruksfenomener, ikke som et kompetanseanliggende. Argumentasjonen er i tråd med det gjengse skille mellom kompetanse og performanse som er omtalt i kap. 1. Tarones og Ellis' posisjoner innebærer et *ressonnement* om at også kompetansen må være variabel, dersom språkbruken viser systematisk (ikke-tilfeldig) variasjon. Tarone sier at innlærere har en variabel kapabilitet (hennes term for kompetanse) heller enn en homogen, og det er denne kapabiliteten som ligger til grunn for språkbruken. Ellis ordlegger seg ikke helt på samme måte, men posisjonen hans er grunnleggende den samme. Han sier om mellomspråkskompetansen at den innebærer "a single knowledge store containing variable interlanguage rules"¹¹⁰. At regler er variable, betyr ifølge Ellis at de har ulik status etter hvor automatiserte eller gjennomanalyserte de er. Gregg avviser at denne type variasjon er et kompetanseanliggende:

Variasjonsforskerne strever med en prinsippløs innsamling av en ukontrollert mengde data, og risikerer at studieobjektet blir ... kognitivt frastøtende. (1990:377–278)

Gregg konkluderer med at variasjonsstudier kan fortelle oss mye om performanse, men de forklarer ikke noe om kompetanser. Ellis nøyer seg i ettertid (1994:156) med å konstatere at dette er en gammel debatt, og at meningsforskjellene antakelig vil eksistere i fortsettelsen. Det dreier seg om hvordan 'kompetanse' skal defineres. Vi vil legge til at det later til at Tarones begrep 'kapabilitet' og Ellis' 'evne til å bruke' har vært lite fruktbare når det gjelder å avklare de teoriproblemene en står overfor i samband med variasjonsfenomenene. Det kan være gode grunner til å bifalle Pienemanns forslag om å forholde kompetansebegrepet til språklig atferd i utføringen av kommunikative oppgaver. På den andre siden mener vi Gregg helt bagatelliserer den betydningen variasjonsstudier har for våre kunnskaper om kompetanseendringer. Her tror vi faktisk de UG-orienterte forskerne møter seg selv i døren, når de nå på slutten av 1990-tallet oftere og oftere støter på variasjonsproblematikken i sine egne studier, i form av informanters såkalte varierende tilgang til

¹¹⁰ Sitert etter Gregg (1990:366).

universalgrammatikken ved andrespråklæring. Som Kellerman og Yoshioka (1998) påpeker, kan det nå se ut som om en ikke bare må diskutere denne "tilgangen" i forhold til ulike aldersgrupper og førstespråksbakgrunner, det kan til og med være tale om tilgang/ikke-tilgang til UG på ulike stadier for én og samme informant (se for øvrig kap. 14).

Vi heller sterkt til å oppfatte variasjon i mellomspråk som ikke-triviell og funksjonell. Innlærere tar sjelden ett steg til full beherskelse av målspråks-trekk. Mye vanligere er det at det kan påvises en suksessiv overgang til mer og mer målspråksnære varianter. Dette må ha konsekvenser for vår oppfatning av språklæring og vårt syn på kompetanseendringer. Veksling mellom alternative former kan ses på som et tegn på utprøving og omprøving av antakelser om målspråket. Vurdert slik blir vekslingene utslag av det Hammarberg har kalt "konstruktiv usikkerhet".

OPPSUMMERING

Variasjonsproblemet representerer en stor utfordring for ASF. Etter vårt syn har mange av de beste ASL-studiene nettopp klart å vise hvordan variable trekk i mellomspråk kan settes i samband med interessante antakelser om hvordan språklæring skjer (f.eks. Hammarbergs studier av tyskspråklige informanters svenskling).

Det er utilstrekkelig å oppfatte variabel språkbruk som utslag av en enkeltstående mekanisme. Som med mange andre typiske trekk ved mellom-språk (f.eks. førstespråksparalleller) kan variabel språkbruk utløses av ulike årsaker, og flere årsaker kan virke sammen og produsere variasjon. En kartlegging av selve variasjonen er imidlertid grunnlaget for å komme læringsmekanismene nærmere inn på livet.

Vi har nevnt en rekke omstendigheter som utløser mellomspråks-variasjon, men lar det seg gjøre å generalisere noe over de primære årsakene som ligger til grunn? Towell og Hawkins (1994:159) rekner med tre hovedgrupper av forklaringer. Variabilitet kan best forstås i forhold til tre atskillbare men relaterte aspekter ved ASL. De tre aspektene er innlærernes behov for :

- a) å benytte **data fra mange kilder** for å konstruere og revidere hypoteser, spesielt på områder der innlæreren ikke blir "veiledet" av universalgrammatikken eller av førstespråksviten
- b) å **gjøre andrespråksviten om til prosedyrer** slik at det blir mulig å bruke språket (tale, forstå) til reell kommunikasjon
- c) å **kunne kommunisere adekvat** med andre språkbrukere trass i et utilstrekkelig mellomspråkssystem

KAPITTEL 11

V2-FENOMENET I SKANDINAVISK

Bakgrunn

Inspirert av studier over ordstillingslæring i S2-tysk og S2-engelsk har en rekke nordiske forskere tatt for seg læring av leddstillingsforhold som er relatert til V2-fenomenet i fastlandsskandinaviske språk. Svenske studier er bl.a. Hammarberg og Viberg (1977, 1979), Hyltenstam (1978), Hammarberg (1985), Bolander (1988, 1990), Håkansson (1988, 1992), Håkansson og Nettelbladt (1993), danske studier er bl.a. Gimbel (1987), Holmen (1990, 1993) og Lund (1996, 1997), norske studier er bl.a. Andenæs og Golden (1980), Nistov (1991), Hagen (1992, 1995, 1996), Toledo (1995), Moe (1996), Brautaset (1996).

Vi går gjennom noen funn og problemstillinger fra de norsk studiene først. Disse er stor grad konsentrert om læring av leddstilling i norsk, nærmere bestemt inversjon i deklarativer helsetninger (og ikke-inversjon i setninger med leddsetningsform). De språkstrukturelle forholdene læringen dreier seg om, er velkjente: Det finite verb i deklarativer helsetninger kommer på andre plass i helsetningen, uansett setningens leddfølge for øvrig. Hagen (1992:27) gir følgende oversikt:

Posisjon 1	Posisjon 2	Resten av setningen
Vi	så	dem der klokka to
Der	så	vi dem klokka to
Dem	så	vi der klokka to
Klokka to	så	vi dem der

Tabell 11.1. V2-prinsippet i norsk, etter Hagen (1992).

Det antas vanligvis at V2-fenomenet følger som en konsekvens av et mer generelt prinsipp i skandinavisk syntaks, at ledds funksjon blir signalisert ved en fast plassering av leddet i syntagmet. I språktypologisk sammenheng kalles

slike språk gjerne for "plassholderspråk" (se Hammarberg og Viberg 1977). En sentral egenskap ved slike språk er at muligheten for å stryke konstituenten blir avgrenset. Av denne grunn forekommer obligatorisk formelt subjekt (det, der) og obligatorisk bruk av personlig pronomen som subjekt og dessuten obligatorisk kopula. Ordstillingen i slike språk tenderer mot å bli rigid, selv om det fins en rekke muligheter for leddfølgevariasjon. Variasjonen må imidlertid føye seg etter V2-fenomenet, og det gir opphav til inversjon, forstått som en ombytting av posisjonene for S og V¹¹¹, der en umarkert rekkefølge gir SV og en markert rekkefølge gir VS. Inversjonen er utbredt i skandinavisk syntaks; vi finner den

- a) i direkte spørsmål uten spørreord: *Känner Peter honom?*
- b) i direkte spørsmål med spørreord: *När kommer Peter?*
- c) i deklorative setninger innledet med et ikke-subjekt: *Idag kommer Peter.*

De syntaktiske fenomenene som knyttes til plassholdertvungen (det-setninger, obligatoriske subjekt, inversjon) representerer store læringsutfordringer, både ved førstespråkslæring og andrespråkslæring. Ved andrespråkslæring gir de typisk nok opphav til en rekke feil i mellomspråkene. I samband med inversjon har Hagen (1992) foreslått å skille mellom tre typer inverteringsfeil i norsk:

- a) feilinvertering
- b) overinvertering
- c) underinvertering

Feilinvertering foreligger når innlæringen har forstått når man inverterer, men ikke kan utføre inverteringen korrekt. Hagens eksempler:

- (a) *Når jeg gikk inn, *la meg jeg* på senga.
*Før jeg kom til Norge, *hadde bodd jeg* i Dhaka.

Overinvertering består i at innlæringen anvender inversjon på en mekanisk korrekt måte, men i en feilaktig kontekst. Hagens eksempler igjen:

- (b) *Jeg må fortelle ... *hvem er jeg*, *hvor kommer jeg fra*.
*Jeg kan ikke reise hjem nå, *men håper jeg* at alt blir bedre.
**Da var han* 7 år gammel fikk han to lærere.

Underinvertering foreligger om innlæringen former norske setninger som om inversjonsregelen ikke eksisterte, med Hagens formulering en slags "inverteringsunnlatelse", eksempler:

¹¹¹ S er subjektet og V det finitte verbet.

- (c) *Her *de kunne bygge hus*.
 *Etter det industri revolusjon *det norske samfunn hadde bedre helse standard*.

Terminologien knytter seg til inversjon i deklorative setninger, og vi skal benytte den i det følgende.

Nistov (1991)

Først skal vi imidlertid se noe mer generelt på leddstillingslæring i norsk. Nistov (1991)¹¹² er en longitudinell undersøkelse av det norske mellomspråket til fire grunnskoleelever med tyrkisk som morsmål. Studien analyserer og drøfter leddstillingsforhold og utelating av ledd i mellomspråkene. Materialet består av skriftlige tekster samlet inn over to år med gjennomsnittlig en måneds mellomrom (1991:49). Første innsamling skjedde kort tid etter at barna var ankommet til Norge (botid oppgitt til to–seks måneder).

Tekstene fra de første innsamlingene viser at elevene prøver ut forskjellige leddrekkefølger i norskproduksjonen sin. I en periode på et halvt til ett år etter undersøkelsesstarten finner Nistov (1991:78) innslag av det hun fortolker som SOV-mønster fra morsmålet i de norske tekstene til elevene, setninger der verbalet får en så "sein" plassering at det strider mot norsk leddstilling:

- (1) *Jeg TV så
 *Jeg seng såver
 *Lørdag jeg veninne ute sammen leker
 *Vi i kveld gå på teater
 *Til ås min pappas kamerater kom

Dette funnet harmonerer godt med Appel (1984) og Lalleman (1986) som fant liknende strukturer i det nederlandske mellomspråket til elever med tyrkisk-språklig bakgrunn. Også i de nederlandske studiene var dette et innslag på et tidlig stadium i mellomspråkutviklingen (Nistov 1991:80-85). Helt fra starten konkurrerer disse V-seine setningene med mer målspråksnære setninger som *Jeg gå butik, jeg gjort lekser, En gutt fant lommebok, Du er snille jenta*. De V-seine setningene er ikke frekvente, så en kan "neppe tala om noko sterkt innslag" (Nistov 1991:77), og de forsvinner etter hvert som et fast SVO mønster etableres. Elevene går så inn i en periode der de begynner å bearbeide SVO-mønsteret og tilfeller av inversjon dukker opp. Nistov finner her utbredt bruk av (X)SVO, dvs. en fast rekkefølge for subjekt og verbal uansett setningsinnledning:

- (2) *Fredag jeg gjør leksene mine

¹¹² 1991-arbeidet som omtales her, er en forkortet versjon av Nistovs hovedoppgave fra 1989.

Det er interessante likheter og forskjeller mellom de fire elevene. De som holder seg til et fast SVX-mønster og eksperimenterer lite med det setningsinnledende leddet, utvikler inversjon seint. De som tidlig bruker mange setninger med XSVX, former snarere korrekt inverterte setninger (Nistov 1991:92-98). Noen tidlige forekomster av korrekt inversjon fortolker Nistov som utenat-lærte formulærer, da de i stor grad er basert på innputt fra undervisningsmateriellet. Ellers dukker korrekt inverterte setninger¹¹³ opp ganske tidlig for to av elevene (mot slutten av det første undersøkelsesåret). For den tredje eleven dukker inversjonen opp langt inne i det andre året, mens den siste eleven nesten ikke prøver seg på inversjon i det hele tatt i løpet av undersøkelsesperioden. For alle fire gjelder det at de har eksempler på underinversjon ved slutten av undersøkelsen. Tre av elevene har med andre ord begynt å danne seg hypoteser om inversjonen, men tillemper den ikke alltid i produksjonen. Gunstige kontekster for inversjon nevnes: korte, frekvente tidsadverb eller frekvente preposisjonsfraser som *etterpå, så, i går, i dag*, korte frekvente stedsadverb/preposisjoner som *der* og *her*. Leddsætning i forfeltet nevnes som ugunstig:

- (3) *Når jeg er ferdig jeg tar T-bane og buss.

Eksempelene på overgeneralisering av inversjonsregelen i materialet dreier seg ofte om kontekster etter konjunksjon:

- (4) *Og pusser jeg tenna mi leser litt bok.
*Og går hun med mennene.

Også ved tomt forfelt forekommer inversjon, uten at det dreier seg om et spørsmål:

- (5) *Puttet han inne i lomme si

fase	typisk leddstillingsmønster	kommentar
1	SVX/SXV	Førstespråksbasert løsning (SXV) viker for fast SVX-mønster.
2	SVX/XSVX	Fast mønster viker for XSVX som igjen bereder grunnen for inversjon.
3	XVVSX	Inversjon dukker opp, først i gunstige kontekster, etter hvert i flere og flere kontekster.

Tabell 11.2. Leddsstillingslæring i norsk for elever med tyrkiskspråklig bakgrunn, på grunnlag av Nistov (1991).

¹¹³ Inversjonen i denne studien gjelder deklorative setninger.

Sammenfattende kan en, på en grov og forenklende måte, framstille leddstillingslæringen til de fire elevene som i tab.11.2.

Ulikhetene mellom elevene dreier seg mye om tempo: Når forekommer korrekt inversjon første gang, hvor fort beveger elevene seg gjennom læringsforløpet? To elever (informantene C og D) befinner seg ved undersøkelsens slutt i fase 2. C holder seg til SVX, og D blir stående på (X)SVX uten å prøve seg på inversjon i særlig grad, til tross for at XSVX-perioden varer lenge. For D var det også slik at SOV-innslagene (fase 1) varte lenge (Nistov 1991:97). De to øvrige elevene arbeider med overgangen mellom XSVX og XVSX men har begge flere rett inverterte løsninger enn underinverterte ved slutten av undersøkelsesperioden. Nistov oppsummerer slik:

Som vi har sett, er det stor skilnad mellom informantene med omsyn til bruk av inversjonsregelen. Denne skilnaden syner seg tydelegast når det gjeld tidsperspektivet, dvs. når i elisiteringsperioden dei forskjellige variantane kjem fram. Men det er òg forskjell på informantane når det gjeld omfanget, dvs. i kor stor grad obligatorisk kontekst for inversjon i det heile gjer seg gjeldande. Særleg skil informant C seg ut ved å ha svært få ikkje-subjekt i forfeltet. (1991:99)

Nistov har to artige eksempler på hvor ulike elevenes læringsforsøk kan være. Informant B prøver tidlig ut syntagmer med inversjon. På ett tidspunkt rett-inverterer eleven setningene bare dersom de innledes med *etterpå* eller *i dag*. Når det er andre ledd i forfeltet, fører dette ikke til inversjon. Samtidig fins det eksempler på dubleringer av verbalet, der verbalet forekommer både etter målspråkmønsteret og etter uinvertert mønster:

(6) *Etterpå 3 timer *kommer* pappa og mamma *kommer* hjem.

Dette siste tar Nistov som et tegn på at innlæreren er i ferd med å lære å velge mellom to regler. Hun viser til Lalleman (1986) som drøfter liknende fenomen i sitt nederlandske materiale.

Informant C utvikler sitt mellomspråk på en særegen måte. Nistov sier om C: "... det synest likevel vanskeleg å lesa ut noka stadium-inndeling når det gjeld utviklinga i høve til leddstilling i mellomspråket til Yilmaz [=informant C]" (1991:97). Han har lite av SOV-struktur i fase 1 og gjør som sagt mindre bruk av ikke-subjekt i forfeltet enn de andre informantene. Av og til utelater han også et nødvendig ledd (verbal, subjekt) dersom setningen innledes med et ikke-subjekt. Nistov tolker dette som en unnvikingsstrategi "fordi han er usikker på inversjonsregelen" (1991:96).

I Nistovs studie representerte overgeneraliseringer av inversjonsmønsteret et bekjendt innslag, og like ofte gjaldt de helsetninger som leddsetninger. Den individuelle variasjonen var stor, og dette er blitt påpekt i tidligere studier. Hyltenstam (1978) sier at informantene hans later til å bruke mer tid på å lære seg inversjonsregelen enn andre syntaktiske trekk, og at

informantene ofte skårer enten svært høgt eller lavt når det gjelder inversjonsregelen. Hyltenstam fortolker dette slik at regelen er "difficult to get going", men så snart starttregheten er overvunnet, skyter læringen fart, og utvikling i retning av målspråket skjer fort (1978:36).

Hagen (1992, 1995, 1996)

Jon Erik Hagen har i tre artikler (1992, 1995, 1996) drøftet data om og fortolkninger av inversjonslæring i norsk. Etter Hagens skjønn vitner de tre typene inversjonsfeil (feilinvertering, underinvertering og overinvertering) om ganske ulike utfordringer ved læring og bruk av inversjon, og læringsutfallene vil av den grunn være nokså forskjellige òg. Feilinvertering er "ikke særlig vanlig, selv om det kan forekomme i de tidlige stadier av læringsprosessen" (1992:29). Langt vanligere er overinversjon, spesielt i forbindelse med interrogative pronomer i avhengige spørresetninger og etter konjunksjoner. Når det gjelder overinvertering etter subjunksjoner, er dette ganske vanlig etter adverbiale subjunksjoner (*da, hvis, når* etc.). Hagen vurderer det likevel slik at overinvertering (og feilinvertering) "langsomt men sikkert blir overvunnet av de aller fleste" (1992:32). Noe helt annet synes å foreligge ved underinvertering, som Hagen omtaler som en feiltype som "er av en helt annen art og vanskeligere å overvinne selv for ellers ganske flinke studenter". Feiltypen viser etter Hagens vurdering at lærlingene gjennomgår såkalt u-formet læring: Feilene opptrer oftere på mellomstadiet enn på begynnerstadiet (op. cit.:32). Dessuten røper studentenes performanse interessant variasjon. Studenter på høyere nivå kan ha få feilinverterte og overinverterte setninger i skriftlige arbeider, men mange har både korrekt inverterte og underinverterte setninger i samme tekst uten at det lar seg gjøre å påvise strukturelle årsaker til variasjonen. Hagen ser det slik at underinversjon i første rekke ikke gjelder "et strukturelt interpretasjonsproblem", men at inversjonslæring på dette punktet er relatert til "kapasitet": Underinverterte setninger tenderer mot å inneholde trekk som belaster innlærernes kapasitet når det gjelder informasjonsbehandling. Dette er pragmatiske trekk ved den umiddelbare språklige konteksten der inversjon skal tillempes. Ut fra en foreløpig korpus-gjennomgang predikerer Hagen følgende:

a) **pragmatiske trekk som er underinverteringsutløsende:**

- tunge (antall ord) foranstilte ledd
- sterk tekstbinding mellom foranstilt ledd og foregående tekst
- koordinering av setninger øker sjansene for underinvertering i siste helsetning

b) **pragmatiske trekk som fremmer korrekt inversjon:**

- pronomensubjekter
- lange og tunge subjekter
- rematiske subjekter (subjektet inneholder "ny informasjon")
- frekvent verb som finitt verb

- kort finitt verb

Dersom læring av inversjonsregelen i norsk betyr utvikling av en ferdighet over lang tid, og stadige forbedringer i prosesseringskapasitet, blir det vanskelig å se læringen som parameter-læring. Hagen sier:

... hvis det er en parameter, skulle man kanskje tro at V2-prinsippet ville være noe man lett og raskt tilegner seg, at det så å si ville "klikke på plass" nærmest av seg selv ved at læretakeren blir utsatt for forståelig input i form av korrekt inverterte og korrekt uinverterte setninger i passende mengder, ... (op. cit.:37-38)

Hagens utgangspunkt her er som sagt at underinversjon er "meget vanskelig å overvinne" og at "korrekt anvendelse av inversjonsregelen er en ferdighet som kun gradvis tilegnes i kommunikativ produktiv språkbruk" (1992:36). Det kan synes som om dette strider mot observasjoner i andre inversjonsstudier, f.eks. Hyltenstams resultater (1978) Hyltenstam sier:

... det at det kan påvises at det er mange innlærere som har lav inversjonsfrekvens og mange som har høy, men færre mellom disse, er blitt tolket som en indikasjon på en svak utvikling til begynne med. Deretter, når regelen har skutt fart, går utviklingen raskt for så å gå saktere igjen når regelen når kategoristatus. (1978:23)

Nistov observerte også en brå endring for en av sine elever (elev A), som etter å ha underinvertert en periode, plutselig hadde korrekt inversjon i 16 av 16 tilfeller der obligatorisk inversjonskontekst forelå (1991:104). Det er for øvrig grunn til å legge merke til at verken Hagen eller Hyltenstam finner overinvertering ved leddsetninger som et nødvendig steg i utviklingen av korrekt inversjon:

Noen innlærere ser også ut til å invertere i leddsetninger som er parallelle med hovedsetninger, men dette er sannsynligvis ikke noen nødvendig utvikling. For det meste påvirkes ikke leddsetninger av tilegnelsen av inverjonsregelen i hovedsetninger. (Hyltenstam 1978:21)

Denne siste observasjonen har betydning for vurderingen av Zisa-forskernes prosess-forklaringer, da den synes å stride mot en sentral antakelse, at ordstillingsmønstre i leddsetninger som avviker fra leddstillingen i helsetninger, vil utvikles på siste stadium i den syntaktiske utviklingen, jf. tabell 8.3.

Brautaset (1996)

Brautaset (1996) setter seg fore å teste nærmere noen generelle faglige formodninger om inversjon i norsk, nemlig at inversjonsfeil er "vanlige i og typiske for norsk mellomspråk", og at inversjonsfeil "er vanskelige å overvinne, dvs. en finner dem også hos innlærere som har vært lengre tid i

Norge" (1996:11). Materialet hennes er 36 stiler skrevet av 12 studenter ved innføringsprogrammet for utenlandske studenter ved Universitetet i Tromsø. Hver student skrev tre stiler, etter trinnene 1, 2 og 3 ved programmet, hver stil under samme ytre betingelser og alle studentene ved de samme tidspunkter. Stil 1 ble skrevet etter to måneders undervisning, stil 2 etter seks måneder og stil 3 etter åtte måneder (1996:24). Norsk kurset ved innføringsprogrammet har en totalramme på 360 timers undervisning, hvert trinn utgjør 120 timer. Særlig trinn 1 har intensiv undervisning, med opp mot 20 undervisningstimer i uka. Studentene som deltar, kommer direkte fra utlandet og kan ikke norsk fra før, derimot har de gode engelskkunnskaper (1996:20-21). Brautaset nevner at det på kurset ikke legges opp til et isolert grammatikkstudium, men at grammatiske regler blir presentert i forbindelse med arbeid med tekster. Reglene blir øvd inn gjennom praktiske skriftlige og muntlige øvelser. De viktigste ordstillingsreglene i norsk presenteres i de første leksjonene av trinn 1, og i leksjon 4 (i andre eller tredje undervisningsuke) presenteres inversjonsregelen. Gjennomsnittsalderen på informantene var i overkant av 28 år, og de hadde ulike morsmålsbakgrunner: akan, bengali, engelsk, ewe, hindi, kinesisk og singalesisk.

Generelle funn i Brautaset's materiale er at det er dominans for korrekte strukturer. Invertert ordstilling forekommer hos alle informantene fra og med trinn 1. I helsetninger fant Brautaset bare belegg for underinvertering, mens overinvertering dominerte blant feilene i leddsetningene. Det forelå en klar progresjon i retning av færre inversjonsfeil på trinn 3 i forhold til trinn 2 og 1. På trinn 3 har ni av 12 informanter nådd et målspråkskonformt mellomspråk når det gjelder inversjon. For fem av informantene ser inversjonen ikke ut til å representere noen problemer. Fire andre informanter har få eller ingen inversjonsfeil, men en analyse av inversjonsfrekvenser viser underrepresentasjon av inversjon hos de fire, de unngår muligens inversjonsstrukturer. Brautaset tolker det slik at disse fire har problemer med inversjon (1996:173). Ut fra dette blir det en for generell påstand å si at inversjonsregelen er vanskelig å tilegne seg.

		Trinn 1	Trinn 2	Trinn 3
Hel- setninger	Antall faktiske feil	11	15	5
	Antall mulige feil	76	90	85
	Feilprosent	14.5%	16.7%	5.9%
Ledd- setninger	Antall faktiske feil	10	6	1
	Antall mulige feil	71	125	202
	Feilprosent	14.1%	4,8%	0.5%

Tabell 11.3: Kollektiv feilprosent ved inversjon i hel- og leddsetninger, etter Brautaset (1996:80 og 97).

På bakgrunn av bl.a. Hagens prediksjoner (1992) om inversjonshemmende og -fremmende språklig kontekst, testet Brautaset om egenskaper ved forfeltet,

ved subjektet og ved det finitte verbalet kunne knyttes til inversjonsvariasjonen i helsetninger. For adverbialt forfelt fant hun overraskende nok ingen samvariasjon mellom tungt ledd (leddsetning, ev. ledd med mer enn ett ord) og underinversjon. Ulike typer finitte verb (hjelpeverb/hovedverb) påvirker også i liten grad vellykket inversjon. Derimot er pronominale subjekt en gunstigere kontekst for korrekt inversjon enn nominale (1996:143ff.).

Moe (1997)

Moe (1997) har tillempet utviklingsaksen fra Zisa-studiene på norsk syntaks, og skiller mellom flere typer inversjon, også etter hvor rikelig strengene er fylt ut med andre ledd enn S og V. Plasseringen av de ulike typene inversjon i tabell 11.4 er gjort i hovedsak etter Moe (1997:63) og Lund (1997).

Moes undersøkelse tar opp norsklæringen til voksne fremmedspråklige med noen års skolebakgrunn fra Norge. Hun tester om en plassering av de voksne på syntaktisk utviklingsstadium (i Zisa-forstand) kan predikere generell språkferdighet. Konkret gjør hun dette ved å prøve statistisk om det foreligger et samsvar mellom plassering på utviklingsstadium og totalpoengsum ved *Test i norsk for fremmedspråklige, høyere nivå*. Testen skal være et mål på generell språkferdighet, såkalt kommunikativ kompetanse.

Moe plasserer informantene på utviklingsstadium ved å nærlese relevante syntaktiske trekk i stilene deres ved den samme testen. Resultatene viser statistisk signifikant samvariasjon mellom totalpoengsummer og plassering på utviklingsstadium, dvs. jo lavere poengsummer, jo lavere utviklingsstadium, og jo høyere poengsummer, jo høyere syntaktisk utviklingsstadium (Moe 1997:74). Dersom en kan generalisere dette funnet til andre grupper språkinnlærere, kan en til en viss grad predikere generell språkferdighet hos andrespråkelever ut fra mestring av spesifikke syntaktiske regler (Moe 1997:76).

Fase		Norske eksempler
1	Formularer: utenatlåerte konstituent	<i>Bare bra!</i>
2	Kanonisk rekkefølge: fast forhold mellom konstituent	SV(OA) <i>Vi spiser middag seint.</i> <i>Vi spiser nå?</i>
3	Flytting av kant- konstituent	Framflytting av adverbelle ledd, ev. objekter om de står til slutt i setningaen spørreordspørsmål uten inversjon: <i>*Da vi spiste middag.</i> <i>*Middag vi spiste.</i> <i>*Hva du spiller?</i>
4	Flytting av interne konstituent	Framflytting av objekter fra setningsintern posisjon: <i>*Middag vi spiste seint.</i> Inversjon i spørsmål uten spørreord: <i>Spiste du middag?</i> Inversjon i helsetninger der subjektet havner i kantposisjon: <i>Da spiste vi..</i>
5	Rokking av plassene til to interne konstituent	Inversjon ved spørreordssetninger: <i>Når spiste du? Hva spiste du?</i> Inversjon i helsetninger med initialt ikke- subjekt: <i>Da spiste vi middag.</i>
6	Mestring av ulike konstituentrekkefølger i helsetning og ledd- setning Løfting av konsti- tuent ut av leddsetninger	Ulik plassering av setningsadverbial i leddsetninger kontra helsetninger: <i>som vi ikke spiste/vi spiste ikke</i> Inversjon i helsetning, ikke-inversjon i leddsetning: <i>Når spiste du?</i> <i>Han spurte når jeg spiste.</i> Objektsinfinitiv: <i>Vi så dem spise.</i>

Tabell 11.4: Utviklingsstadier ved læring av leddstilling i norsk/dansk, fritt etter Moe (1997) og Lund (1997).

Oppsummering

De forskjellige studiene av inversjon rapporterer om inversjonsproblemer i ulikt omfang. Vurderingene av hvor vanskelig inversjon er å lære og av hvor seiglivet vanskene er, er også forskjellige. Andenæs og Golden (1980:295)

finner relativt få inverteringsfeil i et skriftlig materiale fra grunnskolelever i Oslo. Brautasets materiale kan antyde at en har overdrevet komplikasjonene ved inversjon. Likevel må en ta forbehold, som Brautaset gjør (1996:165ff.), ved generaliseringer over materialet. Studentene som deltok, hadde særlige forutsetninger for å motta formbasert språkinstruksjon. De hadde gode kunnskaper i engelsk, og var trent med grammatisk terminologi. Innlæringsmåten var i sterk grad formell, og en øvde eksplisitt på inversjonsregelen¹¹⁴. Undersøkelsen baserte seg i tillegg på skriftlig materiale, og bare på én type skriftlig produksjon (stiler). Omstendighetene har derved understreket det formelle, en kan anta at studentene har bestrebet seg på å skrive korrekt. De har hatt tid til å fokusere på form og se over sitt eget arbeid. Alt dette er faktorer som fremmer bruken av målspråkvarianter (Tarone 1983). En kan også legge merke til at en i Brautasets materiale ikke finner feiltyper som opptrer i de andre studiene, f.eks. overinvertering i helsetninger. Andenæs og Golden (1980:286) nevner flere slike, hyppigst etter konjunksjonen *og*, Nistov (1991:92-93) det samme ("*og kommer Filiz*"), dessuten eksempler uten konjunksjon ("*Puttet han inne i lomme si*").

Svenske og danske studier

Flere svenske og danske studier fyller ut det bildet av ordstillingslæring som de norske undersøkelsene gir. Hyltenstam (1978) konstaterer at inversjon ved ja/nei-spørsmål læres tidligere enn inversjon ved spørreordsspørsmål og i deklorative setninger. Hjelpeverbskontekst fremmer rett-inversjon ved ja/nei-spørsmål, men en slik sammenheng fins ikke ved de to andre typene inversjon. Bolanders materiale i (1990:288) er spesielt interessant i forhold til de norske studiene, da hennes data er hentet fra muntlig språk: intervjuer og bildebeskrivelser. Informantene deltok også i en akseptabilitetsvurdering. Dataene ble samlet inn i tilknytning til et svensk-kurs over en firemåneders periode. Bolander fant ingen systematiske forskjeller i inversjonslæring som kunne knyttes til morsmålsbakgrunn. Overraskende nok var det lite utvikling i perioden når det gjaldt inversjon. Noen innlærere produserte i noen grad flere feilfritt inverterte setninger ved slutten av kurset, men for andre var resultatet det motsatte. Bolander sier:

Så til tross for fokusert undervisning i svenskkurset, ser regelen ut til å bli tilegnet sent over en lang periode, et funn som stemmer overens med resultater rapportert av Clahsen (1984) om tilegnelse av den tyske inversjonsregelen. (1990:288)

¹¹⁴ Her bør det skytes inn at forholdet mellom eksplisitt regellæring og aktiv anvendelse av regler i spontan kommunikasjon er innfløkt. Likeså har det vist seg i andre studier at instruksjon i inversjon bare har en effekt dersom innlærerne på andre måter er klare for å lære regelen, jf. Pienemanns artikkel (1984): "Psychological constraints on the teachability of languages".

Bolander nevner to forhold som påvirker anvendelsen av inversjonsregelen. For det første fremmes rett inversjon av førstepersons pronomen (*jag, vi*) og substantivfraser som subjekter. Andrepersons- og tredjepersonspronomen som subjekter har den laveste andelen korrekt inverterte setninger (1990:289). Når det gjelder materiale i forfeltet som fremmer korrekt inversjon, topper setninger med spisstilte objekter listen. Leddsetninger i forfeltet gir størst problemer for inversjonen. Bolander antar at den høye andelen med korrekt inverterte setninger ved initiale objekter skyldes formular-læring, i første omgang. En nærmere analyse av "objektsetningene" i materialet viser mange eksempler av typen *Det tror jag, Det har jag lest, Det kunde man göra*. Andre studier (Jørgensen 1976) dokumenterer at slike foranstilte det-objekter er frekvente i muntlig svensk. De har dessuten en viktig funksjon i samtaler, der de brukes til bekrefting eller avkrefting av samtalepartnerens ytringer (Bolander 1990:294). Bolander gjetter på at "objekt-setningene" i første omgang er blitt lært som helheter, og at denne spesielle formen for læring utgjør et steg på veien til regel-læringen. Andre typer spisstilte objekter (uten *det*) er nemlig også i svært høy grad rett inverterte. En kan altså si at inversjonsregelen blir tilegnet tidligere i "objektsetninger" enn i f.eks. adverbialsetninger (initialt adverbial) fordi lærlingene her er blitt hjulpet på veien ved holistisk læring av sekvenser med *det* + finitt verbal.

Et siste poeng fra Bolanders studie. Det ble utført en opptelling av forekomster av finitte verb i inversjonsskrevende setninger. Blant de mest frekvente verbene her var *vara, komma, kan/kunde, tro, måste, gå, ha, ta, finnas og göra*. Dersom en rangerte verbene etter andel korrekt inverterte setninger, ble listen annerledes. Etter fallende korrekthet ble listen slik: *tycka, komma, tro, veta, kan/kunde, ha, bli, skal/skulde, göra og finnas*. Blant verbene som deltar oftest i rett inverterte setninger, finner en med andre ord flere verb for å uttrykke mening/antakelse (*tycka, tro, veta*) og flere hjelpeverb (*kan/kunde, ha, bli, skal/skulle*). Det er interessant å se at det mest frekvente verbet (*vara*) ikke er blant de mest "korrekte". Det støtter påstanden om at høy frekvens for en struktur ikke er tilstrekkelig for tilegnelse (Dulay og Burt 1978; Chaudron 1985).

Håkansson og Nettelbladt (1993)¹¹⁵ har sammenliknet læring av ordstilling i svensk som første- og andrespråk. De fulgte den syntaktiske utviklingen til to ettspråklige svenske barn med månedlige opptak av samtaler. Alderen til de to barna var 1;11- 3;1 og 2;8 - 3;1. På liknende måte ble to andre barn fulgt som lærte svensk som sitt andre språk, alderen deres var 4;0 - 4;3 og 5;5 - 6;0. Forskerne brukte kriteriene fra stadie-modellen til Zisa-gruppen som et grunnlag for analysen av barneytringene. Det ble reknet med tre tidlige stadier ved leddrekkefølge-læring:

¹¹⁵ Artikkelen tar også opp ordstillingslæring hos barn med retardert førstespråkutvikling, men vi ser i det følgende vekk fra denne gruppen.

stadium 1: kanonisk rekkefølge: SV(X)

stadium 2: adverb-framflytting uten inversjon: XSV (V3-mønster)

stadium 3: inversjon ved initialt ikke-subjekt: XVS (V2-mønster)

Lærings- type	Informant	Alder	Stadium 1: Kanonisk SV(X)	Stadium 2: Underinversjon XSV	Stadium 3: Rett inversjon XVS
Andre- språks- læring	Helena	4;0	100	-	-
		4;1	100	-	-
		4;3	79	17	4
	Hannibal	5;5	84	12	4
		5;9	50	3	45
		6;0	64	2	31
Første- språks- læring	Karin	1;11	65	-	-
		2;7	57	-	43
		3;1	62	-	38
	Martin	2;8	46	-	10
		2;11	57	1	15
		3;1	72	-	23

Tabell 11.5: Relativ andel (%) av setninger på stadiene 1-3 ved andre- og førstespråklæring, etter Håkansson og Nettelbladt (1993:137-138).

For S2-innlærerne stemmer hypotesene godt. Helena og Hannibal følger stadiutviklingen som er påvist ved læring av tysk. Begge starter med kanonisk rekkefølge for de sentrale leddene, Helena helt gjennomført og Hannibal nokså konsekvent. Helena benytter kanonisk rekkefølge før hun forsøker seg på å flytte fram andre ledd (stadium 2), og hun er bare så vidt i gang med å teste ut inversjon ved tredje innspilning. Hannibal, derimot, er allerede i ferd med å flytte fram ikke-subjekter ved første opptak, og andre opptak viser at han lærer inversjonsregelen raskt. Begge andrespråksinnlærerne benytter former som ikke forekommer i målspråket, nemlig V3-konstruksjoner (*Nu vi kan göra så, Här den ska sova, Och sen han titta dit*).

Tabell 11.5 forteller at S1-innlærernes produksjon skiller seg fra S2-innlærernes. S1-barna starter ikke med kanonisk leddrekkefølge, selv om de generelt sett ser ut til å foretrekke SV-leddstilling. Dessuten fins så godt som ingen spor av et stadium 2 med V3-mønster. Førstespråksinnlærerne starter opp med en ganske variabel leddrekkefølge (se også Clahsen 1982 for førstespråklæring av tysk), og de går direkte på rett inverterte konstruksjoner. Vi kan slå fast at stadie-inndeling fra Zisa-studiene passer dårlig på førstespråklæring av leddstilling i svensk. Som det går fram av tabellen, fins det konstruksjoner hos førstespråksinnlærerne som ikke fanges opp av tabell 11.5. Tidlig i studien benytter Karin og Martin det Håkansson og Nettelbladt kaller V1-setninger, dvs. setninger som begynner med verbet. I en forstand bruker de inverterte setninger uten foranstilte konstituent, selv om det er tale om deklaratve

setninger. Forskerne nevner eksempler som *Sover dom här, Sätter man in den* og *Kan inte mamma*. De to førstespråksinnlærerne bruker slike setninger i ganske stor grad, mens de utgjør et helt marginalt innslag hos Helena og Hannibal. Vi ser altså at V1-mønsteret er utpreget hos S1-barna, mens V3-mønsteret er forbeholdt andrespråksinnlærerne. V1-mønsteret hos S1-barna later til å stå sterkt i en viss periode. Håkansson og Nettelbladt (1993:140) viser til andre studier av svensk barnesyntaks og oppgir alderen 1;11 - 2;6 som viktig for denne strukturen.

Læringstype	Informant	Tidspunkt	V1-mønster	V3-mønster
Andrespråks- læring	Helena	1	-	-
		2	-	-
		3	-	17
	Hannibal	1	-	12
		2	2	3
		3	3	2
Førstespråks- læring	Karin	1	35	-
		2	-	-
		3	-	-
	Martin	1	44	-
		2	27	1
		3	5	-

Tabell 11.6: *Relativ andel (%) av setninger med V1- og V3-mønster ved tre ulike tidspunkt for S1- og S2-innlærere, etter Håkansson og Nettelbladt (1993).*

Forskerne konkluderer sammenlikningen mellom de to innlærergruppene med å si at læringsløypene er ulike. S1-barn og S2-barn følger ikke de samme utviklingsstadiene ved læring av svenske leddfølge-regler:

Hovedforskjellen ligger i fraværet av stadiene 1 og 2 i S1-tilegnelsesprosessen siden S1-barna begynner med variabel ordstilling. De bruker verbinitiale setninger i stor grad, noe som tillater dem å bruke inverterte setninger selv før det stadiet der de har treords-setninger. Ved første opptak bruker ikke Karin foranstilte adverb i det hele tatt, og Martin har foranstilte adverb i ganske liten grad. Når de begynner å bruke foranstilte adverb, har de allerede tilgang til den inverterte leddstilling som må følge etter den foranstilte konstituent siden de har brukt inversjon fra begynnelsen av. Vi kan si at de har et "hull" som venter på det foranstilte adverb. (Håkansson og Nettelbladt 1993:141)

Når det gjelder læring av svensk syntaks, står vi med andre ord overfor områder der førstespråklæring og andrespråklæring følger samme utviklingsgang (negasjon), og andre områder der utviklingsstadiene er klart forskjellige (leddrekkefølge). De teoretiske konsekvensene av slike funn er betydelige.

Lund (1996, 1997) sammenlikner læring av inversjon i spørsmål og deklarativer setninger hos 6 danskinnlærere. I tråd med Hammarbergs resultater i (1985) lærer informantene inversjon tidligere i spørresetninger enn i utsagnssetninger. Innlærerne deler også et annet utviklingstrekk. I utsagnssetninger starter de utviklingen med få eksempler på ikke-subjekter i initial posisjon. Setninger med spisstilt adverbialt ledd øker så på for hvert opptak. Flere av innlærerne følger utviklingsganger som ikke passer med utviklingsstadiene som predikeres av Zisa-gruppen. To innlærere, med engelsk og portugisisk som førstespråk, viser en overraskende stabilitet ved systematisk å skille mellom spørsmål og deklarativer setninger under hele undersøkelsen. Ved spørsmål (både hv-spørsmål og ja/nei-spørsmål) har de ingen ikke-inverterte eksempler, mens de i deklarativer setninger har så godt som ingen eksempler med korrekt inversjon, trass i et stigende antall obligatoriske kontekster for inversjon (Lund 1996:397). Det er også interessant at de to samme innlærerne skiller seg at når det gjelder løsningene for avhengige spørresetninger. Innlæreren med portugisisk som førstespråk overgeneraliserer ikke inversjonsmønsteret ved hv-spørsmål i helsetninger til leddsetninger. Den engelskspråklige informanten gjør dette (*Vi snakket om hva lavede jeg*) på et visst stadium av utviklingen (i strid med systematikken fra førstespråket). Tittelen på Lunds avhandling (1997) er talende nok *Lærer alle dansk på samme måte?* Hennes svar er, som leseren nå skjønner, *Nei!*

Lund slutter seg til Hammarbergs forslag til funksjonelle forklaringer av inversjonslæring (jf. kritikken av Pienemann i kap. 13). Ved ja/nei-spørsmål er inversjonen bærer av kontrasten mellom spørsmål og utsagn og har derfor stor kommunikativ betydning. Ved hv-spørsmål uttrykkes spørsmålet både ved det spisstilte spørreordet og ved inversjonen; en kan da kanskje anta at redundansen her vil forsinke læringen noe i forhold til ja/nei-spørsmålene. En funksjonelt basert forklaring vil tilsi at inversjonen i deklarativer setninger blir lært seint, da den ikke har noe pragmatisk eller semantisk innhold. Bare ved enkelttilfeller av homofoni/homografi blir inversjonen viktig for fortolkningen av setningsstatusen (Lund 1996:399):

Så kom han ind i stuen.

... så han kom ind i stuen.

Etter Lunds vurdering konkurrerer funksjonelt motiverte utviklingsløsninger med utviklingsløsninger som er basert på førstespråksinnflytelse. Et viktig poeng hun framhever, er at de funksjonelle løsningene har større gjennomslagskraft enn de førstespråksbaserte. Hun viser til de to innlærerne med nederlandsk som førstespråk. Nederlandsk er et V2-språk med inversjon både i spørresetninger og deklarativer setninger. Likevel benytter de to nederlenderne bare inversjon i spørresetninger på dansk på et tidlig stadium. Lund sier: "... the identical structural organisation in L1 and L2 does not override the functional difference at the initial stages of acquisition" (1996:400).

Et utviklingstrekk i Lunds materiale som stemmer overens med funnene til Zisa-gruppen, består i at innlærerne utvikler framflyttingsstrategien før de tilegner seg inversjonsferdigheter. Lund mener at funksjonelle forhold spiller sammen med kognitive (prosesseringsbegrensninger) i dette tilfellet. Framflytting kan sies å ha kommunikative implikasjoner, da de vedrører informasjonsstrukturen i setninger (tematisering, fokusering) og tekstkohesjonen (op. cit.:400).

Når det gjelder overinversjon i avhengige spørresetninger, fortolker Lund dette som et utslag av ønsket om isomorfisme: én form til én funksjon. Spørresetninger, uansett plass i setningshierarkiet, gis en form (VS-form). Innlæreren danner "one set of hypothesis for questions, another for declaratives" (op. cit.:401). En mulig kritikk mot Lund på dette punktet er variasjonen i materialet hennes. Fortolkningen gjør ikke greie for hvorfor det er like vanlig ikke å overgeneralisere inversjonsmønsteret til leddsetninger. En alternativ forklaring kan etter vårt skjønn være at innlærere tar ulike utgangspunkt for generaliseringene sine. De som overgeneraliserer, tar utgangspunkt i ordstillingen for helsetningsspørresetninger, de som ikke inverterer i avhengige spørresetninger, har det generelle leddsetningsmønsteret som utgangspunkt.

KAPITTEL 12

INDIVIDUELLE FAKTORER

I dette kapitlet skal vi ikke se på språktilegnelsesprosessen som sådan, men vi skal ta opp hva det er som gjør at det er så store individuelle forskjeller i graden av suksess i andrespråksinnlæring. I normale tilfeller lærer alle barn førstespråket raskt og med et vellykket resultat, mens det for andrespråkslæring er mye større variasjon, både når det gjelder hvor raskt læring skjer, og når det gjelder selve resultatet av læringen. I dette kapitlet skal vi ta for oss forhold ved innlæringen selv som har betydning for andrespråkslæring, og som dermed kan forklare noen av de forskjellene vi kan observere. Vi har allerede vært inne på slike forhold, bl.a. læringsstrategier (kap. 6) og morsmål (kap. 9). I kapittel 16 skal vi ta for oss sosiale forhold som kan ha betydning for andrespråkslæringen.

Ellis (1994:472) lister opp faktorer som har betydning for individuell variasjon etter de klassifiseringene Altmann (1980), Skehan (1989) og Larsen-Freeman og Long (1991) har gjort. Her skal vi ta for oss noen av disse, og særlig legge vekt på alder og motivasjon. Noen av faktorene er konstante, de kan ikke endres, f.eks. alder og morsmål, men motivasjon kan påvirkes og læringsstrategier kan endres som resultat av de erfaringene språkinnlæringen gjør.

ALDER

Alderen er den individuelle faktoren som har blitt mest studert, og som er mest omdiskutert. Dessuten er alder kanskje den faktor som ved siden av morsmålet blir tillagt størst betydning blant folk flest når de gjør seg antakelser om hva som er avgjørende for vellykket andrespråktilegnelse. Forskning omkring alderens betydning viser at alder påvirker læring, hvor raskt man lærer, og hvor godt det endelige resultatet blir.

Sentralt i forskning og diskusjoner om alderens betydning er spørsmålet om det fins én kritisk periode for andrespråkslæring (Lenneberg 1967), eller i

det minste om det fins en sensitiv periode (Lamendella 1977). I denne perioden skal språklæring være mest effektiv, og starter språklæringen etter denne perioden, skal det være umulig (jf. kritisk periode), eller i det minste vanskelig (jf. sensitiv periode) å oppnå fullstendig innfødt-lik ferdighet. Det er også forskere som mener at det ikke fins bare én kritisk/sensitiv periode, men flere perioder for ulike aspekter/nivåer ved språket, f.eks. én for uttale, en annen for morfosyntaks (Seliger 1978).

Prøver man å få en oversikt over studier om alderens betydning, kan resultatene virke kaotiske, men som Krashen, Long og Scarcella (1979) påpekte, finner man noen klare linjer dersom man skiller mellom korttids- og langtidstudier. De dro følgende konklusjoner:

- Voksne går raskere gjennom tidlige steg i morfologisk og syntaktisk utvikling enn barn.
- Eldre barn lærer raskere enn yngre barn.
- De som starter språklæringen som barn, når i det lange løp høyere ferdigheter enn de som starter som voksne.

Sagt på en annen måte: "Older is faster, but younger is better."

"Older is faster"

En av de mest siterte studiene, ifølge Ellis (1994), som tjener til støtte for synet "older is faster, but younger is better", er Snow og Hofnagel Höhle (1978). Denne studien undersøkte naturlig tilegnelse av nederlandsk hos tre grupper engelskspråklige over en ti måneders periode. Gruppene bestod av 1) åtte til ti år gamle barn, 2) tolv til femten år gamle ungdommer og 3) voksne. Innlærernes ferdigheter ble målt på tre tidspunkt: etter tre måneder, seks måneder og ved avslutningen av studien. Når det gjaldt morfologi og syntaks, gjorde ungdommene det best, så kom de voksne, og barna kom på tredjeplass. Når det gjaldt uttalen, var forskjellene mindre, og forskjellene i grammatiske ferdigheter ble mindre i løpet av perioden etter som barna nærmet seg de andre.

"Younger is better"

Studier som tar for seg språkinnlæringen over lengre tid, viser at det stort sett er de som starter innlæringen som barn, som er i stand til å oppnå innfødt-lik språkferdighet. Ser man derimot på studier som tar for seg språkinnlæringen over en kortere tidsperiode, viser det seg at eldre språkinnlærere lærer hurtigere i begynnelsen av læringsprosessen. Men denne fordelene er ikke like tydelig for alle nivåer i språket, i første rekke gjelder det syntaks og morfologi. Dessuten lærer yngre voksne raskere enn eldre voksne.

En av de større studiene som har sett på betydningen av starttidspunktet for språkinnlæringen, er Oyama (1976). Hun tok for seg uttalen til 60 italienske innvandrere til USA. De hadde oppholdt seg i USA fra fem til atten år.

Resultatet viste en klar effekt av ankomstalder, mens oppholdstiden ikke ga noe utslag. De som ankom USA som barn, hadde en performanse på nivå med innfødte, mens det ikke galdt for de som kom etter fylte 12 år. Aksent kunne også registreres for noen som kom før 12 års-alderen. Liknende resultat har også andre studier vist, og de kan tas til inntekt for synet at oppnåelse av innfødt-lik uttale er sterkt avhengig av når språkinnlæringen starter, og at det dermed fins en kritisk periode for tilegnelse av uttale: før barnet er seks år (se Larsen-Freeman og Long 1991).

Long (1990) gjengir en studie av Patkowski (1982, 1990) der 67 innvandrere til USA, alle med minst fem års oppholdstid men med forskjellig ankomstalder, og 15 innfødte deltok i et muntlig intervju. Intervjuene ble transkribert og presentert i tilfeldig rekkefølge til to som hadde lang erfaring i bruk av en spesiell skala for å måle språkferdighet. Patkowski fant at ankomstalder var den eneste faktoren som ga klart utslag¹¹⁶. 32 av 33 innvandrere som hadde ankommet USA før puberteten, oppnådde å bli bedømt til å ha nesten perfekt eller perfekt innfødt performanse. Av de 34 innvandrene som ankom USA etter puberteten, var det bare fem som fikk så høy bedømmelse. De 67 innvandrene kunne dermed grupperes i to etter ankomstalder, og resultatet ble tatt til støtte for hypotesen at det fins en sensitiv periode, ikke bare for å oppnå innfødt-lik uttale, men også for innfødt-lik morfologisk og syntaktisk ferdighet.

I et forskningsprosjekt med spanske og finske tospråklige som hadde lært svensk som andrespråk, viser Hyltenstam (1992) at oppstart på andrespråkslæring i alderen fra null–seks år kan være avgjørende for ferdighetsnivå i ordforråd og morfosyntaks (se også kap. 8). Studien omfattet 36 informanter; 12 ungdommer hadde svensk som morsmål og utgjorde en kontrollgruppe, 12 ungdommer hadde spansk som morsmål og 12 finsk. Alle tre grupper var sammenliknbare når det gjaldt skoleresultater og foreldrenes sosioøkonomiske status, og alle informantene hadde høyt ferdighetsnivå i svensk. Den kvantitative analysen av informantenes leksikalske og grammatiske feil viste et interessant mønster, se tab. 12.1.

Også denne studien viser at informantene kan deles i to etter antall feil, de som kom til Sverige før de var sju år, og de som ankom etter. Hyltenstam mener likevel at det er et åpent spørsmål om denne studien støtter antakelsen om at det fins sensitive perioder på andre områder enn fonologien. Rett nok fant studien forskjeller mellom gruppene i frekvensen av leksikalske feil og forskjeller i både frekvensen og arten av grammatiske feil (ordstilling og verbbygning) men det kan være tale om fenomen som forsvinner "at an extremely low rate" (jf. kap.8).

¹¹⁶ Det ble i tillegg til ankomstalder kontrollert for oppholdstid, uformell andrespråks-sponering, formell andrespråksundervisning.

Totalt antall feil																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	25+
#	0	#	0	#	#	#	0	0	#	#	#	+	#							+	#	#			+	+
0		#		#	#		0	0	0			+		+							+					
0		#		0	0							+														
0																										

Tabell 12.1: Fordelingen av feil på 36 ungdomsinformanter, 12 morsmålsbrukere (0), 16 andrespråksinnlærere med starttidspunkt før fylte sju år (#) og åtte andrespråksinnlærere med starttidspunkt etter seksårsalderen (+). Etter Hyltenstam (1992), ref. i Long (1993).

Alder og læringsløypene

Det har også vært foretatt studier for å undersøke om alder har betydning for læringsløyper. Bailey, Madden og Krashen (1974) fulgte opp resultatene fra morfemstudiene (se kap. 3 og Krashen 1982:12–15) og fant at tilegnelsen av en gruppe engelske morfemer var den samme for barn som for voksne. Men selv om morfemstudiene er svært omdiskuterte på grunn av påviste metodiske problemer, har andre studier som ikke har hatt de samme metodiske problemene vist, samme tilegnelsesrekkefølge for f.eks. spørsmål og negasjon (f.eks. Cancino et al. 1978). Harley (1986) fant samme mønster i tilegnelsen av franske verbfraser mellom to grupper som begynte i språkbadsprogram henholdsvis tidlig og seint. Men selv om det er gjort flere studier for å undersøke alderens påvirkning på selve utviklingsgangen, er det ifølge Ellis for tidlig å trekke klare konklusjoner.

Problemstillinger

Et problem som studier av alderens betydning står overfor, er på hvilke språklige nivåer alderen har avgjørende betydning. Et annet spørsmål er om alder har betydning for selve tilegnelsesprosessen. Tydeligst har alderens betydning og hypotesen om en sensitiv periode vært for det fonologiske nivået, men som vi har vist, er det også flere forskningsresultat som tyder på at læring av både morfosyntaks og leksikon kan ha en slik sensitiv periode.

Helt grunnleggende læringsteoretiske antakelser tillegger også alder en viktig rolle. Noen ser språklæring som avhengig av den kognitive utvikling, bl.a. kan "older is faster"-hypotesen forklares med at språkinnlærerne har nådd en kognitiv utvikling som gjør dem bedre i stand til å bruke abstrakt resonnering. Felix (1985) mener at alderen har avgjørende betydning for den rolle UG spiller i andrespråklæringen (se kap. 14).

Tenfjords studie (1997), som er longitudinell og tar for seg språkutviklingen til fire vietnamesiske språkinnlærere, gir grunnlag for å stille hypoteser om alderens betydning. To av de vietnamesiske innlærerne kom til Norge før de var sju år, de to andre kom i femtenårsalderen. Tenfjords studie ser ut til å støtte den generelle antakelsen at de eldste lærer raskere i den første perioden, mens de yngste oppnår best resultat i lengden. Etter å ha fulgt de vietnamesiske informantene i mer enn fem år, viser det seg at de yngste

oppnådde høyest generell språkferdighet. De to som begynte å lære norsk ved sjuårsalderen, har en mer innfødt-lik uttale etter fem år, mens utviklingen av det syntaktiske mønsteret viser helt forskjellige utviklingsprofiler for de to yngste på den ene siden, og de to eldste på den andre. Utviklingsprofilen for tempussystemet, derimot, viser ikke et aldersbestemt mønster i det hele tatt, bortsett fra at de eldste har en raskere utvikling det første året. Vi skal se litt nærmere på disse profilene.

Den syntaktiske utviklingen til innlærerne følger en bestemt læringsløype (jf. Zisa-studiene, kap. 8, kap. 11). Tidlig i utviklingen er det syntaktiske mønsteret dominert av kanonisk ordstilling, på stadiet før inversjon etableres, spisstilles adverbial uten påfølgende inversjon (XSVX), så følger stadiet med rett inversjon (XVSX). Tenfjord så på to syntaktiske mønstre, underinversjon og rett inversjon. Hos Bao og Kien, de to yngste, var det få forekomster både av underinversjon og rett inversjon de første årene. Etter henholdsvis fjerde og femte året skjedde det en "plutselig" forandring i mønsteret, fra både lite underinversjon og rett inversjon, til at rett inversjon ble det helt dominerende mønsteret. Hos de to eldste var utviklingsprofilene mer lineære. Mai hadde en jevn utvikling fra mer frekvent underinversjon enn rett inversjon etter det første året, til at rett inversjon ble noe mer frekvent enn underinversjon de siste årene. Tung, den andre ungdommen, hadde en jevn økning av underinversjon mens rett inversjon forble så godt som fraværende gjennom hele perioden. Når det gjelder spørsmålet om alderen har ulik effekt på ulike språklige nivåer/ aspekter, har Long etablert et skille mellom det fonologiske nivået på den ene siden, og det syntaktiske og morfologiske på den andre. Tenfjords studie tyder på at alderen også kan ha ulik effekt på det morfologiske og det syntaktiske nivået.

Utviklingsprofilene i Tenfjords studie gir grunnlag for en hypotese om at utviklingen av de tre nivåene fonologi, morfologi og syntaks, alle er ulikt avhengig av alder. En mulig forklaring på de syntaktiske utviklingsprofilene kan hentes fra Felix' 'konkurransmodell' (competition model) (1985). Denne modellen foreslår eksistensen av språkspesifikke kognitive strukturer (LSC) og kognitive strukturer for problemløsning (PSC). De språkspesifikke strukturene er ifølge Felix aktivisert både i førstespråkstilegnelsen og i andrespråkstilegnelsen hos barn. Hypotesene er utviklet på grunnlag av nativistisk læringsteori:

Egenskapene ved de språkspesifikke kognitive strukturene (LSC) kan i store trekk karakteriseres ved prinsippene i Universell Grammatikk (UG) ... (Felix 1985:70)

Parallelt med den kognitive utviklingen i 10-12 årsalderen mener hun at det utvikler seg PSC-strukturer som blander seg inn i tilegnelsen av et andrespråk. Felix mener at voksne er ute av stand til å undertrykke PSC-strukturene i andrespråkstilegnelsesprosessen, og det kan ifølge Singleton forklare problemer voksne har:

Det er konkurransen mellom disse språktilegnelsesstrukturene og problemløsningsstrukturene som kan forklare voksnes underlegenhet når det gjelder andrespråklæring. (Singleton 1989: 183)

Også Krashen (1985) har lignende ideer om at den kognitive utviklingen er avgjørende for språktilegnelsen. Han mener at det er de teoretiserende tendensene vi ser hos voksne, som skaper problemer i andrespråkstilegnelsen.

Isolert sett kunne inversjonsmønsteret som er observert hos Tenfjord blitt forklart av Felix' teori. Hos barna ser det ut som om inversjon plutselig 'faller på plass', mens ungdommene som kanskje problematiserer eller prøver å finne fornuftige forklaringer på inversjonsfenomenet, ikke lykkes på samme måten. Det er også andre trekk i Mais mellomspråk som kan tyde på at hun bruker de kognitive strukturene for problemløsning, og at de "vinner" i konkurransen med de språkspesifikke. Mai har tilegnet seg perfektumsystemet i norsk med unntak av én perfektumstype, såkalt 'utstrakt nå'-perfektum. Perfektum i norsk har flere funksjoner, og ifølge Comrie kan man skille mellom flere typer perfektum, bl.a. 'resultativt'-perfektum og 'utstrakt nå'-perfektum. 'Resultativt' perfektum kan i norsk oppfattes som den mest typiske eller grunnleggende perfektumstypen (se Tenfjord 1997: kap. 5.5):

Jeg har skrevet et brev.
Jeg har nådd toppen.
Jeg har knust speilet.

Såkalt 'utstrakt nå'-perfektum er av en annen type:

Jeg har bodd her i tolv år.
Jeg har studert i to år.

En forutsetning for slike konstruksjoner er at 'jeg' fremdeles bor her/studerer, altså at situasjonen også gjelder i utsagnsøyeblikket.

Mai bruker konsekvent presens i utstrakt nå-konstruksjoner. Dette kan synes som 'en fornuftig løsning', fordi denne perfektumstypen har en annen funksjon enn resultativt perfektum. Løsningen hennes kan være et resultat av problematisering der hun kanskje har valgt å følge "the one-to-one principle" (Andersen 1984) som sier at én grammatisk form bør ha ett innhold (jf. kap. 13). Det har i så fall resultert i at ikke-resultative situasjoner av 'utstrakt nå'-typen blir uttrykt i presens.

MOTIVASJON

For en lærer som har en gruppe elever på samme alder, med samme morsmål og skolebakgrunn, blir ofte elevenes motivasjon en viktig faktor for å forklare ulik framgang. I Skehans gjennomgang av motivasjonsforskningen (1989) tar han utgangspunkt i Corders utsagn: "Given motivation, anyone can learn a language." Men selv om motivasjon oppfattes som svært sentralt både av

lekmen og forskere, har det vært problematisk å vise den effekten motivasjon har på læring. Arbeidene til Robert Gardner (1979,1985) har hatt avgjørende innflytelse på forskning omkring motivasjon og ASL. Særlig oppmerksomhet har blitt rettet mot hans klassifikasjon av motivasjon som integrativ og instrumentell. Forskning som har fulgt i Gardners fotspor, har seinere vist at denne klassifikasjonen er for begrenset til å kunne ta høyde for en rekke av mulige effekter motivasjon kan ha på språklæring.

I et forsøk på å karakterisere 'lekmannens' syn på motivasjon, formulerte Skehan fire hypoteser (1989: 49–50):

1. "The Intrinsic Hypothesis": Motivasjon springer ut fra en iboende interesse for den læringsoppgaven innlæreren er bedt om å utføre.
2. "The Resultative Hypothesis": Innlæreren som gjør det bra, vil være utholdende, mens den innlæreren som ikke gjør det bra, vil miste motet og prøve mindre hardt. Motivasjonen vil da være en konsekvens heller enn kilden til læring.
3. "The Internal Cause Hypothesis": Innlæreren har med seg en viss mengde motivasjon som gitt, noe som i neste omgang fører til spørsmål om hvorfor et individ er motivert.
4. "The Carrot and Stick Hypothesis": Ekstern påvirkning og oppmuntring vil påvirke styrken av motivasjonen.

De ulike dimensjonene ved kildene til motivasjon som er framsatt i hypotesene ovenfor, er vist i tab. 12.2.

	Læringskontekst	Læringsresultat
Individets omgivelser	Lærebøker og undervisning	Tvang og belønning, "gulroten og piskene" (prøver, tester og eksamener)
Individet selv	Forventninger om suksess, og erfart suksess "nothing succeeds like success"	Mål (f.eks. instrumentelle og integrative)

Tabell 12.2: Ulike kilder til motivasjon, basert på Skehan (1989:50).

Lærebøker og undervisning omfatter den påvirkning på motivasjon som følger av selve undervisningskonteksten, f.eks. hvor gode, pene, innbydende lærebøkene er, hvor mye variasjon det er i undervisningen, hvordan klassen er organisert, hvordan forholdet mellom lærer og elev er, osv. Alle som har erfaring med undervisning, vet at det vi oppfatter som motivasjon, kan påvirkes gjennom den aktiviteten som foregår i klasserommet.

Tvang og belønning knytter seg til sanksjoner som kan rettes mot innlæreren i samband med ulike typer læringsmål som blir manipulert av

andre. Det kan være utdanningsinstitusjoner, arbeidsgivere eller foreldre som krever spesielle poengsummer i tester eller karakterer ved eksamener enten for å få fortsette et studium/en skolegang eller for å bli tatt opp på nye. Hvis dette ikke blir oppnådd, kan en miste spesielle utdanningsmuligheter eller andre typer belønninger. Både utdanningsinstitusjoner, arbeidsgivere og foreldre har sanksjonsmuligheter, og bevissthet om dette kan påvirke den enkeltes motivasjon. Dette kan altså fungere som "gulroten og pilsken".

Den nederste raden i tab. 12.2 omfatter psykologiske forhold i individet selv som kan påvirke motivasjonen. Forventninger om suksess og erfart suksess angår måten motivasjon kan skapes på, ved forventningen om å gjøre det godt, eller ved gleden over å gjøre det godt. I det siste tilfellet er motivasjonen resultat av suksess.

Den siste cellen i tab. 12.2 gjelder mål. Den refererer til holdninger og ideer som fører til handling for å oppnå visse mål fordi de har en positiv verdi i språklærerenes oppfatninger generelt. Og det er nettopp *målet* med språklæringen som har blitt viet mest oppmerksomhet i forskningen omkring motivasjon. Ifølge Skehan er det gjort lite forskning både på undervisningsmaterieell og teknikker, og på manipulering av tvang og belønning. Imidlertid har det vært gjort noe forskning på den effekten suksess har på motivasjon, men den har vist ulike resultater. Noen hevder at suksess fører til motivasjon, mens andre hevder at motivasjonen er primær.

Integrativ og instrumentell motivasjon

Også når det gjelder motivasjonens betydning for andrespråklæring, er grunnleggende ideer opprinnelig hentet fra førstespråkforskning. Gardner og Lamberts teori baserer seg på Mowrers syn (1950) på barns behov for identifikasjonsfigurer, først med den nærmeste familien, senere med større språksamfunn. Dette la grunnlaget for å foreslå at motivasjon er sterkt påvirket av to ulike orienteringer mot språklæring, en integrativ og en instrumentell. Den integrative orienteringen springer ut fra ønsket hos individet om å identifisere seg med medlemmer av målspråkssamfunnet. De som har en slik holdning til målspråkssamfunnet, blir antatt å ha en mer varig motivasjon, og det er derfor mer sannsynlig at de vil gjøre de nødvendige anstrengelsene for å oppnå suksess, og mindre sannsynlig at de vil trekke seg fra språkstudiene. Innlærere som har en instrumentell orientering, derimot, har en mer praktisk målsetting med språklæringen. De er ikke i første omgang interessert i språket selv, men de trenger det kanskje for å studere eller skaffe seg en bestemt jobb. Den integrative orienteringen har blitt antatt å være den som vil gi best resultat for språklæring. Motivasjon kan ifølge Gardner (1985:10) representeres ved følgende komponenter:

Motivasjon = <i>Innsats</i> + <i>Ønske om å nå et mål</i> + <i>Holdninger</i>

Gardner sier videre at orientering refererer til underliggende beveggrunner til f.eks. å studere et andrespråk, mens motivasjon bl.a. refererer til målrettet anstrengelse for å lære et språk. Mens orientering og andrespråklæring bare er indirekte relatert, er motivasjon direkte relatert til ASL. Men hva er så "integrativ motivasjon"? Crookes og Schmidt (1989) sier at det ikke er klart, og at Gardner har gitt flere ulike operasjonelle definisjoner på dette begrepet i ulike studier.

Gardner (1985) operasjonaliserte motivasjon ved hjelp av "the Attitude and Motivational Index" (AMI), et selvrapporteringskjema der språkinnlærerne gir respons på påstander som viser ulike variabler ved motivasjon og motivasjonell orientering. Elevenes responser blir faktoranalysert for å kunne finne fram til mer generelle faktorer. En av faktorene som har sprunget ut av slike analyser, er "integrativ motivasjon". I Gardner og MacIntyre (1991) var variablene de som er vist i tab. 12.3:

Variabler	Utsagn	Eksempler (positive)
Holdninger til franskcanadiere	Fem positivt ladete og fem negativt ladete utsagn	Hvis Canada skulle miste den franske kulturen i Quebec, ville det være et stort tap.
Interesse for fremmedspråk	Fem utsagn som uttrykker en positiv interesse, og fem en relativt liten interesse	Jeg liker å møte og lytte til folk som snakker andre språk.
Integrativ orientering	Fire utsagn som uttrykker viktigheten av å lære fransk av integrative grunner	Å studere fransk kan bli viktig fordi det gjør at mennesker kan delta mer fritt i andre kulturelle gruppers aktiviteter.
Holdninger til lærings-situasjonen	Fire utsagn som refererer til fransklærere generelt, og fire som referer til franskkurs – halvparten positivt og halvparten negativt	Franskkurs gir studentene en utmerket anledning til å utvide sine kulturelle og språklige horisonter.
Ønske om å lære fransk	Tre positive og tre negative utsagn	Jeg ønsker jeg kunne snakke fransk flytende.
Holdninger til å lære fransk	Tre positive og tre negative utsagn	Jeg ville virkelig like å lære fransk.

Tabell 12.3: En operasjonell definisjon på integrativ motivasjon etter Ellis (1994) basert på Gardner og MacIntyre (1991).

Mange av de studiene Gardner har vært involvert i, har basert seg på "gymnas"-elever i Canada, og studiene hans har rapportert korrelasjoner mellom grad av suksess i språklæring og integrativ motivasjon.

Motivasjon inngår i Gardners sosialpsykologiske teori om andrespråkslæring. Modellen ser andrespråksinnlæring i relasjon til fire grunnleggende forhold:

Sosialt miljø	----->	Individuelle forskjeller	----->	Språklærings-kontekst	----->	Språklærings-resultat
---------------	--------	--------------------------	--------	-----------------------	--------	-----------------------

Det er i det sosiale miljøet at holdninger og forventninger blir formet. Gardner (1979) antar at det er forventninger om tospråklighet og holdninger til målspråket og målspråkssamfunnet som utgjør basisen for holdninger til språklæringen. Grad av integrativ orientering og holdninger mot selve læringssituasjonen har dermed sine røtter i det sosiale miljøet, og dét igjen påvirker motivasjonen som igjen påvirker språklæringen i alle språklæringskontekster.

Uten tvil har Gardners arbeid om motivasjon vært svært viktig, noe som også blir klart uttrykt hos Skehan når han sier: "Nesten alt annet arbeid om motivasjon ser derfor ut til, på en eller annen måte, å være en kommentar til det programmet som Gardner etablerte" (1989: 61).

Vurdering

Metoden med selvrapportering for å måle ulik type motivasjon har blitt angrepet; bl.a. har Oller og kollegaene kritisert Gardners undersøkelsesdesign. Gardner på sin side har kritisert Oller for akkurat det samme. Vi kan i alle fall konstatere at det er et misforhold mellom Gardners teoretiske definisjon på motivasjon (*Innsats + Ønske om å nå et mål + Holdninger*) og den operasjonaliseringen av begrepet som Gardners studier har basert seg på. Det springende punktet er jo at det aldri blir undersøkt hvilke *virkelige* anstrengelser innlærerne gjør. En nøyer seg med å høre på forsikringer om anstrengelser. Ollers kritikk går nettopp ut på at Gardners mål på integrativ motivasjon korrelerer med språkferdighetsnivå pga. informantenes ønske om bifall ("approval") og selvsmiger ("self-flattery"). Bifallsmotivet er en fare ved enhver type selvrapporteringsdata fordi heller enn å svare med sine faktiske oppfatninger, kan informanten komme til å svare i tråd med det hun tror forventes i situasjonen, hun vil prøve å finne "det riktige svaret".

Om motivasjon er årsak til suksess i språklæringen, eller om motivasjonen følger som resultat av suksess, eller om det er et mer intrikat forhold, er det også ulike oppfatninger om. Gardner (1985) rapporterer at suksess ikke har påvirkning på motivasjon, mens andre forskere hevder det motsatte.

Flere studier har vist manglende positiv korrelasjon mellom integrativ motivasjon og andrespråksferdigheter. Lukmani (1972), som gjorde undersøkelser i en indisk læringskontekst, fant at instrumentell orientering var mer

effektiv enn integrativ. Oller, Baca og Vigil (1977) fant at meksikanske kvinner i California som hadde en negativ holdning til engelskspråklige, hadde mer suksess i engelsk enn de som hadde en mer positiv holdning. Svanes' (1987) studie viser at verken integrativ eller instrumentell motivasjon korrelerte med karakterene til utenlandske studenter i Bergen. Hun fant at europeiske og amerikanske studenter var mer integrativt motivert, og at studenter fra Midtøsten, Asia og Afrika var mer instrumentelt motiverte. De europeiske fikk de beste karakterene og de asiatiske de dårligste. Men når hun så på forholdet mellom motivasjon og karakterer innenfor hver av gruppene, var der ingen korrelasjon. Hennes konklusjon var bl.a. at motivasjonsfaktoren hadde liten forklaringsverdi på det karakterresultatet studentene fikk.

Clements undersøkelser viste at man må ta hensyn til flere orienteringer enn den integrative og den instrumentelle, og at forholdet mellom disse og læringssituasjonen er kompleks. Kruidenier og Clément (1986)¹¹⁷ identifiserte fire hovedorienteringer: 1) instrumentell, 2) vennskap, 3) reise og 4) kunnskap eller forståelse, og de ble knyttet til kontekstuelle faktorer. Disse ble så undersøkt ved å bruke en forskningsdesign som kontrasterte undergrupper av innlærere etter tilhørighet i ulike etnolingvistiske grupper (anglofone vs. frankofone), sosiopolitisk status til målspråket (offisielt fransk vs. engelsk vs. minoritetsspansk) og den kulturelle konteksten (monokulturell vs. multi-kulturell).

De fant at vennsksapsorientering hadde den største innflytelsen på motivasjonen til de frankofone, mens anglofone var mer påvirket av kunnskapsorientering. Reiseorientering var viktigere for studenter som lærte minoritetsspråk, mens de som studerte språk med en offisiell status i det angjeldende landet, var påvirket av en instrumentell motivasjon. Av interesse er det også å merke seg at de ikke fant noen direkte støtte for Gardners integrative orientering.

OPPSUMMERING

Det later til å være svært vanskelig å bli enig om operasjonalisering av begrepet motivasjon, og hva slags type orientering som har relevans ved ASL.

Gardners arbeid har nok gitt innsikt i motivasjonens betydning for andrespråklæring, men det er vårt inntrykk at det ikke er tale om særlig sikker viten. Det trengs større kompleksitet i forskningsdesign og metode. Longitudinelle studier er avgjørende for å kunne si noe om hva som fører til endring i motivasjon. Når Crookes og Schmidt (referert i Skehan 1991) etterlyser mer "real-world"-påvirkning på motivasjonsstudier, innebærer det at selvrapporing ved hjelp av spørreskjema ikke er nok; en må kunne vise forbindelser mellom de valg elevene faktisk gjør, deres utholdenhet og aktivitetsnivå og eventuelle læringseffekter.

¹¹⁷ Referert etter omtale i Ellis (1994:513).

KAPITTEL 13

KOGNITIVE ASL-TEORIER

Kognitive teorier om ASL har primært vært opptatt av prosesseringsaspekter ved språkbruk og språklæring. Mange av problemstillingene og fenomenene vi var innom i kapitlet om prosessering, står sentralt i kognitive ASL-teorier. Det gjelder fenomener som inntak, automatisering, hypotesedannelse, ulike former for viten, flyt osv. Studieobjektet for kognitive andrespråklærings-teorier er like mye språklige ferdigheter som den rent grammatiske kompetansen. Kognitive ASL-teorier fokuserer spesielt på læringsaspektet ved prosessering. Det er typisk for et kognitivt perspektiv at andrespråklæring blir oppfattet som et læringseksempel på lik linje med andre typer læring, og at andrespråklæring best kan forstås på bakgrunn av hvordan menneskehjernen prosesserer og tilegner seg ny informasjon. Til forskjell fra reint lingvistiske tilnæringsmåter til ASL (f.eks. teorier basert på UG) antar ikke kognitiv teori noen spesialisert språkmodul i hjernen, men antar generelt at hjernen er "formatert" for å behandle alle typer informasjon, og at lingvistiske data er en datatype blant mange, selv om en anerkjenner den store kompleksiteten som språklig viten representerer.

Kognitive teorier om ASL legger særlig vekt på fenomener som hypotesedannelse og feedback. Uten en genetisk komponent som veileder når koden i målspråket skal "knekkes", må en anta at utprøving og negative tilbakemeldinger spiller en viktig rolle for hypoteseutvikling. En har òg prøvd å stille opp noen generelle læringsprinsipp som språklæringen opererer etter.


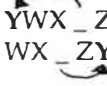


Et eksempel på en kognitiv ASL-teori:

Pienemanns prosessabilitetsteori

I kapittel 8 omtalte vi arbeidene til forskerne i Zisa-prosjektet, særlig dataene omkring læring av ordstilling i tysk. Voksne tyskinnlærere starter sin mellomspråksproduksjon med en enkonstituentfase, de mestrer etter hvert en

kanonisk leddrekkefølge SVO, lærer seg så adverbialframflytting osv. En av Zisa-forskerne, Manfred Pienemann, har arbeidet videre med å forklare hvorfor en slik løype oppstår, og har utarbeidet en hel ASL-modell på grunnlag av de tyske læringsdataene. Modellen er seinest utformet i et stort verk fra 1998.

Pienemann knytter de observerte læringsstadiene til prosesseringsbegrensninger. Ulike språklige strenger stiller forskjellige krav til kognitiv behandlingskapasitet. Å endre en streng ved å flytte konstituenten til salient posisjon (framme, bak), er relativt enkelt. Å kaste om på rekkefølgen mellom to konstituenten (som f.eks. ved inversjon) krever mer. Ved å stille opp ulike manipulasjoner på strenger i ordnet rekkefølge etter vanskegrad kan en predikere ganske godt hvilke typer språklige "omforminger" som vil være lette eller mer krevende. Det framkommer da at innlærerne må gå gjennom alle stadiene, fordi læringen på ett stadium utgjør forutsetningen for å mestre neste stadium. Dersom vi tenker oss en ytring som en streng WXYZ, kan prosessering av variasjoner over denne strengen stilles opp slik:

- 1) Strengen er utenatlært, innlæreren vet ikke hvilke deler strengen er sammensatt av, den kan ikke endres.
- 2) WXYZ Innlæreren kan identifisere noen hoveddeler ved ytringer, men ingen manipulasjoner mestres foreløpig, alltid samme rekkefølge.
- 3)  Flytting av kantkonstituenten, eller innsetting av konstituenten på kantene.
- 4)  Flytting av interne konstituenten ut til kantene.
- 5) WYXZ  Rokkering av to interne konstituenten.
- 6) WXYZ  Endring i rekkefølger internt i en konstituent.

Læring ses her på som en utvikling i innlærernes evne til å prosessere setningsstrukturer. Utviklingen består i at en stadig overkommer tidligere begrensninger på prosesseringen. På stadium 1 har en ingen formodninger om den interne komposisjonen til konstituenten. På stadium 2 har innlæreren ennå ikke analysert de grammatiske funksjonene til S, V og O, men foretar en enkel, invariant tilordning av form til innhold. Innlæreren holder orden på formene dersom de kan produseres i en invariant rekkefølge. På stadium 3 identifiseres randkonstituenten og kan flyttes til motsatt ende av strengen.

Dette er en relativt enkel prosedyre, da en rekner initial og final posisjon som perseptuelt framtreddende. De kan lettere identifiseres og huskes (Clahsen 1984). På stadium 4 identifiseres interne konstituenten og flyttes ut til en kant. Dette forutsetter økt analytisk nivå. På stadium 5 kastes rekkefølgen på interne konstituenten om, dette innebærer ytterligere identifikasjoner og analyse. Det er først på dette stadiet at innlæreren har ervervet nok grammatisk informasjon til å kunne analysere forløpet på alle nivåer. På siste stadium kreves det et analytisk apparat som gjør det mulig å skille mellom helsetning og leddsetning når rekkefølger mellom konstituenten skal fastlegges. I sum viser stadiene hvordan begrensninger på prosesseringsevnen overkommes steg for steg, der hvert steg utvikler en komponent som trengs på neste steg. Av denne grunn vil en sentral prediksjon være at alle lærlinger trenger å gå gjennom hvert av stegene før et nytt kan nås. Clahsen (1984) ser utviklingen som en gradvis fjerning av prosesseringsbegrensninger (constraint shedding), mens Pienemann vel oppfatter den som en gradvis økning/påplussing av prosesseringskapasitet.

Pienemann har utvidet modellen sin til også å gjelde morfologilæring (Pienemann og Johnston 1987) og har testet den ut mot andrespråklæring av engelsk og svensk (Pienemann og Håkansson 1996), i tillegg til tysk.

En tradisjonell innvending mot prosessabilitetsteorien er at den er ufullstendig som ASL-teori fordi den hovedsakelig er rettet mot produksjon (for en evaluering, se Larsen-Freeman og Long 1991:283-287). Den gir innsikt i begrensninger på produktiv håndtering av strukturer, men forteller mindre om hvordan strukturer i første omgang blir lært. Modellen bygger på observasjoner av læringssteg i mellomspråkstekster; i liten grad har det vært vurdert hva innlærere kan prosessere reseptivt. Utvikler den reseptive prosesseringen seg også etter de samme begrensninger? Modellen er også spesifikk når det gjelder begrensninger på læringen, men ikke så sterk i å utrede hva læringen beror på. En styrke ved modellen er at den gir prediksjoner over læringsrekkefølger. En annen type kritikk har gått på at modellen baserer seg på en bestemt syntaktisk modell uten å gjøre dette helt eksplisitt. Denne kritikken har Pienemann tatt konsekvensen av. I sin siste versjon (1998) er prosessabilitetsteorien basert på leksikalsk funksjonell grammatikk (LFG).

Den viktigste typen kritikk stiller spørsmålsteget ved om de læringsløypene som Zisa-gruppen avdekket, kan forklares ved prosesseringsbegrensninger alene. Hammarberg (1985) går gjennom inversjon i tysk og svensk, og viser hvor forskjelligartet ulike typer inversjon er i disse språkene. Meisel, Clahsen og Pienemann (1981) grupperte opphavelig alle typer inversjon sammen, men Hammarberg argumenterer godt for å skille mellom inversjon i spørsmål og inversjon i deklarativer setninger av funksjonelle grunner. I setninger uten spørreord signaliserer inversjonen setningstypen (spørsmål kontra utsagn), en helt sentral kommunikativ funksjon. Ved inversjon i setninger med foranstilt ikke-subjekt er det ikke godt å si hva inversjonen uttrykker, ut over å være en av flere indikasjoner på helsetningsstatus (kontra leddsetningsstatus). Det er Hammarbergs antakelse

at denne ulikheten i kommunikativ tyngde vil gi opphav til forskjeller i læringstidspunkt. Hammarberg (1985:157-158) viser da òg til svenske studier som dokumenterer tidligere læring for spørsmålsinversjon. Lund (1996) har følgende vurdering: Dersom en tar utgangspunkt i Zisa-gruppens egne prosesseringsstadier, bør underinverterte spørsmål med spørreintonasjon (*Du kommer?*) høre til stadium 2, underinverterte spørreordsspørsmål (*Hva du spiller?*) til stadium 3, korrekt inversjon ved spørsmål uten spørreord (*Kommer du?*) til stadium 4, inversjon i deklarativer til stadium 5 og egne leddrekkefølgeregler i leddsetninger (dvs. ikke-inversjon) til stadium 6 (Lund 1996:389ff.).

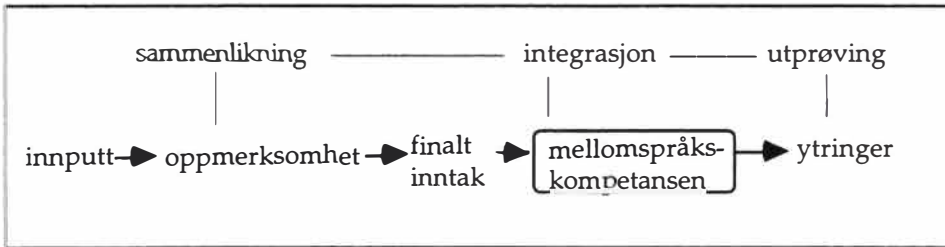
I seinere versjoner av "Zisa-modellen" har Pienemann (f.eks. i Pienemann og Johnston 1987) plassert ulike typer inversjon i tysk på forskjellige nivåer på utviklingsaksen, etter nærmere gjennomgang av den prosesseringskompleksiteten som foreligger for de ulike typene. Det viktigste med Hammarbergs kritikk, imidlertid, er at han lanserer en annen type forklaring på hvorfor noen typer inversjon læres tidligere – en funksjonelt basert forklaring.

En kognitiv språklæringsmodell

Kognitive teorier ser innlæreren som en aktiv konstruktør av grammatikken. De antar at innlæreren bygger ut sin viten om det nye språket ved å danne seg hypoteser om mønstre og regelmessigheter i det. Basisen for hypotesene er delvis innputt, delvis innlærerens etablerte viten. Hypotesene legges til grunn for innlærerens egne ytringer, og blir revidert med utgangspunkt i reaksjoner på ytringene (fra samtalepartnerne) og nye data i innputt. Slik blir den språklige kompetansen gradvis endret, vi får "the interlanguage continuum" (Selinker 1972), serier med delvis overlappende mentale grammatikker. Hvilke er de spesifikke mekanismene som får mentale grammatikker til å endres? I litteraturen finner vi flere allment kognitive utlegninger av læringsmekanismene (Færch og Kasper 1980, 1986; Klein 1986; Ellis 1994b, Gass 1997).

Vi tar utgangspunkt i en inndeling av endringsmekanismer som Ellis¹¹⁸ (1994b) har foreslått. Han deler endringsprosessen i tre: **sammenlikning**, **integrasjon** og **utprøving**. Innlæreren endrer og øker sin viten ved å sammenlikne sider ved egen kompetanse (og produksjonen som baserer seg på denne kompetansen) med aspekter ved innputt. Dersom sammenlikningen rokker ved tidligere antakelser, eller gir ny informasjon i tillegg til tidligere antakelser, innarbeides data fra sammenlikningen i mellomspråkskompetansen. Den nye viten blir så basis for ytringer som representerer en form for utprøving. Figur 13.1 gir en oversikt over endringsprosessene.

¹¹⁸ Liknende oversikter fins i flere introduksjonsverker: Gass (1994), Klein (1986), Viberg (1987).



Figur 13.1 *Endringsprosessen ved andrespråklæring*

Sammenlikning

En viktig komponent ved læringsmekanismen består i at innlæreren utfører en sammenlikning av data som hun har observert i innputt ("ensing"), og data hun selv vanligvis frambringer (i egen produksjon) med basis i egen mellomspråkskompetanse. Ved å oppleve diskrepanser her ("noticing the gap") kan innlæreren bevegges mot å oppgi tidligere induksjoner og forme nye, justerte hypoteser. Allerede her står vi overfor to ulike fenomen: å legge merke til signaldata, og å sammenlikne dem med korresponderende data i den lagrete vitenen.

Vi har allerede gitt en skisse av fenomenet oppmerksomhet (og tar opp igjen denne problematikken seinere i dette kapitlet, under overskriften "Bevissthet"). Oppmerksomhet påvirkes/styres av en rekke faktorer, både eksterne (saliens, frekvens, samtalesammenhengen) og interne (forventninger til den språklige utvekslingen, innlærersens samlede språklige viten). De interne vedrører a) innlærersens aktuelle mellomspråksnivå (Hva er innlæreren moden for å legge merke til?), og b) innlærersens førstespråkskompetanse (Hvilke fenomen kan lett gjenkjennes fordi en allerede rår over tilsvarende enheter/-mønstre?).

Nye enheter og mønstre kan bare bli til finalt inntak dersom en kan bringe på det rene hvordan de atskiller seg fra det en allerede vet (den nåværende mellomspråksrepresentasjonen for vedkommende område). Klein kaller dette "the matching problem". For å klare å gjøre framgang må en hele tiden justere egne ytringer og egen forståelse mot en standard: de andres tale (og skrift, ev.). Innlærere blir konfrontert med sammenlikningsoppgaven på alle stadier av mellomspråksutviklingen. På begynnerstadiet er diskrepansen mellom de to størrelsene så stor at en ikke kan unngå å legge merke til den, men jo mer en lærer, desto større blir matchingsproblemet (Klein 1986:138). Det er nyttig å skille mellom objektiv og subjektiv diskrepans. En kan nok klare, ved en inngående språkbeskrivelse, å avdekke en rekke objektive skilnader mellom en innlærervarietet og et målspråk. Men en rekke forenklinger må gjøres. Diskrepansene fins jo på en rad ulike nivåer: fonologi, morfologi, syntaks, vokabular, diskurskompetanse etc. Dessuten foreligger målspråket bare i form av en rekke ulike varieteter: geografiske og sosiale, registerpregete og fagpregete. Ulike medier øker også mangfoldet: tale og skrift. Likevel har den objektive diskrepansen stor betydning. Det er den som innlæreren må

prøve å redusere, og den utgjør grunnlaget for de subjektive bedømmelsene av diskrepansen. Men det er likevel den enkelte innlærers opplevelse av diskrepansen som utgjør utgangspunktet for endringer. Manglende evne til å legge merke til gap må regnes som en av hovedgrunnene til at mange andrespråksinnlærere stopper opp på bestemte utviklingssteg.

Innlæreren har flere grunnlag å stå på ved sammenlikninger. Hun må overvåke sin egen språkproduksjon og forståelse ("monitor-bruk") i detalj under utøvelsen. Hun kan lettest jamføre sin bruk og andres dersom ytringer ligger tett opptil hverandre i tid. Alle former for tilbakemeldinger ("feedback") fra samtalepartnere, repetisjoner, korrigeringer, ekspansjoner, omformuleringer, byr på sammenlikningsanledninger. Ved lytting må det være en tilsvarende sammenlikningsaktivitet, kanskje særlig dersom en ikke forstår (Færch og Kasper 1986; White 1987). Endelig er det mulig å reflektere over egen og andres språkbruk, og trekke bevisste slutninger. Det forutsetter at en klarer å betrakte egne ytringer fra utsiden, i et metalingvistisk perspektiv.

Ett bestemt forhold gjør sammenlikning til en vanskelig operasjon. Egen viten og egne ytringer har innlæreren direkte tilgang til, men den andres ytringer må avkodes med basis i innlærerens ikke-perfekte gjetninger om strukturen i målspråket. Det var jo nettopp disse gjetningene som produserte "gapet" i første omgang! Sammenlikningen kan med andre ord bare utføres om en i noen grad klarer å se vekk ifra det en allerede vet. Det vil si at sammenlikningen må utføres med særlig vekt på signaldata – ved en "bottom-up"- prosessering. Chaudron uttrykker seg slik om dette forholdet:

... den ukjente formen i innputten er sannsynligvis ikke så ukjent for innlæreren, siden persepsjonen av innputt trolig vil bli filtrert av tilegnete, men automatiserte tolkningsprosedyrer før noen hypotesetestende sammenlikninger foretas. Innlærerens mellomspråk har således "to skudd" mot innputten. (1985a:7)

Kritiske regler

Hva skal sammenliknes? Innlæreren må på en eller annen måte fokusere på bestemte trekk ved sin egen produksjon (eller egen viten) og de korresponderende trekkene i målspråket. Sett at det fins temmelig mange trekk en kunne ha fokusert på? Hvordan prioriteres det mellom trekk? Vi kommer nærmere svaret dersom vi ser for oss at den viten innlæreren rår over, er mer eller mindre stabil. Læring kan bare skje dersom innlæreren anser noe av sin viten som foreløpig og usikker. På et gitt tidspunkt har innlæreren samlet seg et helt forråd av antakelser om grammatiske og leksikalske regelmessigheter i målspråket. Enkelte av anmodningene rekner innlæreren for å være temmelig velfunderte, ja kanskje så velfunderte at innlæreren ikke vurderer å aktivisere dem med tanke på sammenlikninger. Andre, derimot, anses som temmelig usikre. De er en innstilt på å revidere ved første og beste anledning. Atter andre vurderes som feilaktige, men nyttige inntil videre. Klein (1986:147) foreslår å betrakte hele mellomspråkskompetansen som en **test-grammatikk** der

hver regel¹¹⁹ er forbundet med en subjektiv (ubevisst) bekreftelsesindeks, fra 0 til 1. 0 står for 'helt sikkert feil og må revideres', 1 betyr 'sikkert korrekt og følgelig stabil', og 0.5 står for maksimal usikkerhet.

Er det så slik at innlæreren tester ut reglene sine etter bekreftelsesgraden? Det er lite trolig, selv om det er plausibelt å anta at "there is a preference for testing weakly confirmed rules over rules which, in the learner's eyes, are stable" (Klein 1987:149). Det må i tillegg eksistere mer spesifikke utvelgingsprinsipp, som gjør bestemte hypoteser/test-regler kritiske på et gitt tidspunkt: Akkurat disse skal gjøres til kandidater for bekreftelser eller avkreftelser. Hva kan gjøre test-regler kritiske? En kan tenke seg indre beveggrunner, som den før nevnte bekreftelsesgraden. Men også ytre tildriv kan gjøre det aktuelt å vurdere bestemte hypoteser der og da. Den viktigste ytre faktoren er kanskje kommunikativ fiasko. Dersom du bruker en regel og det resulterer i misforståelser eller ikke-forståelse, får du en kraftig tilbakemelding om at regelen trenger revisjon. Dette kan jo gjelde både for svakt bekreftete regler og mer etablerte. Enkelte forskere har satt fenomenet "tilbakeslag"¹²⁰ i samband med kritiske regler. Dersom en gitt regel er kritisk på et bestemt tidspunkt, kan den suspenderes til fordel for en regel fra et tidligere læringssteg.

Individets evne til å gjøre regler kritiske og utføre en nøyaktig sammenlikning med en "enset" standard, kan være svært utslagsgivende for andrespråklæring. Det har vært foreslått at voksne har slakkere krav til "bekreftelser" av hypoteser enn barn. (Vi er mindre selvkritiske og tror at vi alt har oppdaget sannheten!) Det er òg mulig at måten regler blir kritiske på, er en annen hos barn.

Hypotesedannelse

Vi har sett hvordan innlæreren må utføre en slags sammenlikning av språklige størrelser. Noen data-områder velges ut, og valget kan være motivert av bekreftelsesbehov generelt eller behov som oppstår der og da. Men hvor kommer hypoteser fra i første omgang? Hvilke prinsipper ligger til grunn når innlæreren prøver å rekonstruere systematikken i målpråket. En rekke forskere har forsøkt å stille opp prinsipper som hypoteser tar utgangspunkt i, f.eks. Slobin (1979; 1985; 1997) for førstespråklæring og Andersen (1990) for andrespråklæring.

Slobins operasjonsprinsipper

Dan Slobin er en prominent førstespråklæringsteoretiker, særlig kjent som redaktør av og bidragsyter til et kolossalt fembindsverk kalt *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, utgitt i årene 1985-1997. Verket har kompilert en

¹¹⁹ Her anses også hypoteser om leksikalske størrelser som "regler".

¹²⁰ Tilbakeslag; eng.: "backsliding". *Tilbakeslag* refererer til det kjente fenomenet i mellomspråksteker at innlærer forlater innarbeidete regler til fordel for tidligere viten; det virker som om innlæreren går tilbake i ferdigheter.

enorm datamengde om førstespråklæring av en rekke språk, slik at komparative analyser skal være mulige. Selv har Slobin formulert en rekke allmenne prinsipper som viser det han kaller barnets "language making capacity" (1985). De er kognitive av natur, snarere enn lingvistiske, og prøver å karakterisere måten barn oppfatter omgivelsene på – hvordan de prøver å finne mening og organiserer det de oppfatter. Slobin kaller karakteristikene for "operasjonsprinsipper". Vi holder oss til en tidlig (og enkel) versjon av prinsippene (1979:108-110).

Operasjonsprinsipp A: Legg merke til slutten av ord.

Operasjonsprinsipp B: Det fins lingvistiske elementer som innkoder relasjoner mellom ord.

Operasjonsprinsipp C: Unngå unntak.

Operasjonsprinsipp D: Underliggende semantiske relasjoner bør markeres på overflaten på en klar og enkel måte ("should be marked overtly and clearly").

Operasjonsprinsipp E: Når grammatiske markører blir benyttet, skal de ha semantisk innhold.

Slobin hevder at prinsippene kan redegjøre for en rekke svært generelle funn fra førstespråklæringsforskningen. Prinsipp A og B kan forklare den utbredte tendensen til at barn lærer foranstilte (ordinitiale) morfem (prefikser) seinere enn etterstilte (ordfinale) (suffikser). Prinsipp C kan ligge til grunn for den svært vanlige læringsløypen når et semantisk innhold skal gis grammatisk form, f.eks. ved læring av bøyingsmorfem. Da ser en ofte at barn beveger seg gjennom stadiene a) ingen markering, b) høvelig markering i et begrenset antall tilfeller, c) overgeneralisering av markeringen, og d) markering som er lik det voksne systemet. Operasjonsprinsipp D kan være involvert når enkelte grammatiske subsystemer blir lært hurtigere enn andre. Dersom det foreligger et én-til-én-forhold mellom form og innhold, vil subsystemet bli lært fortest. Virkningene av prinsipp E kan observeres når barn velger ut og bare benytter en bestemt allomorf (av flere mulige) som uttrykk for et bestemt innhold, i tilfeller der den allomorfiske variasjonen er betinget av vilkårlige, formelle forhold (fonologisk form i ordrota, ordets tilhørighet til bøyingsklasse osv.).

Andersens operasjonsprinsipper for andrespråklæring

Roger W. Andersen har arbeidet med å tilpasse Slobins prinsipper til andrespråklæring. Han har også selv formulert egne prinsipper som særlig er relevante ved andrespråklæring. Prinsippene er oppsummert i en artikkel fra 1990. Vi har foretatt et utvalg av prinsippene og forenklet dem noe.

1. **Én-til-én-prinsippet:** Konstruer mellomspråkssystemet slik at én (underliggende) betydning blir uttrykt med én ikke-varierende (overflate-)form. Dette prinsippet får innlærere til å forvente at nyoppdagete

former bare har ett innhold, én funksjon og én (ikke-vilkårlig avgrenset) distribusjon. Eksempel: Tyskinnlærere holder til å begynne med fast ved en "kanonisk" leddrekkefølge SVO, trass i at ordstillingen varierer ganske mye i tysk.

2. **Prinsippet om distribusjonell skjevhet:** Dersom både X og Y kan forekomme i de samme språklige kontekstene A og B, men slik at X forekommer oftere i A og Y i B, avgrens X til kontekst A og Y til kontekst B i mellomspråket. Eksempel: I språk med flere fortidsformer av verbet, er det ikke uvanlig at bestemte verb-grupper (tilstandsverb, hendingsverb, handlingsverb o.l.) forekommer oftest i forbindelse med én bestemt fortidsform. Innlærere kan til å begynne med komme til å knytte en fast forbindelse mellom semantisk verb-gruppe og fortidsform.
3. **Prinsippet om releksifisering:** Dersom du ikke kan oppfatte et strukturelt mønster i en konstruksjon i språket du prøver å lære, bruk en relevant førstespråksstruktur sammen med leksikalske enheter fra målspråket. Eksempel: Engelskinnlærere med japansk som førstespråk har en tendens til å bruke japansk SOV-mønster i sitt engelske mellomspråk på tidlige steg, samtidig som de leksikalske enhetene i mellomspråket er engelske.
4. **Prinsippet om motiverte overføringer ("the transfer to somewhere principle"):** En enhet eller struktur kan overføres til mellomspråket dersom 1) naturlige tilegnelsesprinsipper er forenlige med førstespråksstrukturen, eller 2) det foreligger S2-innputt som (med rette/urette) kan oppfattes som tilsvarende/lik førstespråksstrukturen. Eksempel: Asymmetrien i feiltyper ved S2-læring (engelsk/fransk) av objektspronomen, gjengitt i kap. 9.

Både Slobins og Andersens operasjonsprinsipper kan ses på som forsøk på å forstå grunnlaget for språkinnlærerens hypotesedannelser. Operasjonsprinsippene forsøker å sammenstille innputtegenskaper (saliens, f.eks.) med kognitive virkemåter. Slobin snakker om en språkdannelseskapasitet (Language Making Capacity) der operasjonsprinsippene setter barnet i stand til å oppfatte og segmentere enheter i innputt, og å organisere og lagre ny informasjon. Han mener (1985:1158) at vi på det nåværende tidspunkt ikke vet nok om hvorvidt denne kapasiteten er spesielt innrettet for språklæring i motsetning til våre øvrige kognitive system.

Integrasjon

Så fra hypotesedannelse over til den permanente integrering av bestemte hypoteser som en varig del av mellomspråkskompetansen. En del av det vi har kalt finalt inntak blir brukt til å modifisere mellomspråkssystemet. Gass

(1988) og Gass og Selinker (1994) ser det slik at mellomspråksmodifikasjonen kan ta flere former: 1) Hypoteser kan bli bekreftet (helt eller delvis) eller avkreftet. Dataene det dreier seg om, blir da integrert. 2) En nøyere gjennomgang av informasjonen fra inntaket avdekker at innputtformer bygger på regler som allerede er inkorporert i mellomspråkssystemet. Likevel blir det nye eksempelet brukt for å styrke angjeldende regel. Regelstyrking er viktig for automatisk gjenfinning og aktivisering, for den tilgang språkbrukeren har til regelen. Dette er en viktig del av integrasjonsfenomenet. 3) Tredje mulighet består i at informasjon blir lagret uten integrasjon. Gass nevner tilfeller der det foreligger et preliminært inntak, og det er etablert et visst forståingsnivå, men der innlæreren ikke klarer å "plassere" informasjonen i forhold til mellomspråksstrukturene. Innlæreren vet med andre ord ikke hvordan informasjonen skal integreres. Slik informasjon kan settes på "venteliste" inntil innlærerens viten er blitt mer utviklet.

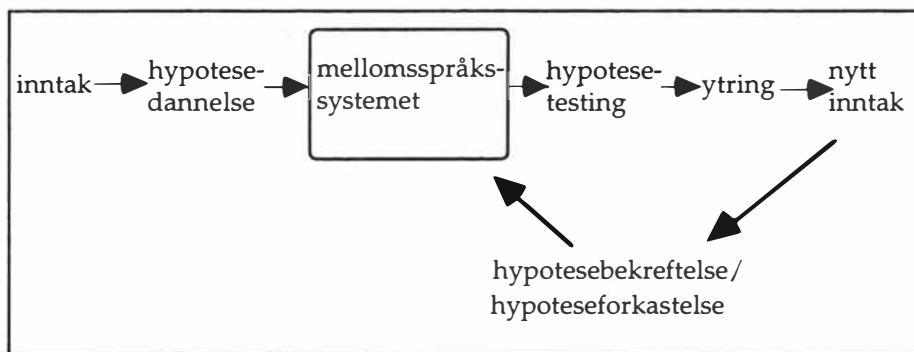
En bør ikke se på integrasjon som et momentant fenomen. Gass og Selinker rekner med at det er en skala fra "ventelistedata" til velintegrerte data (1994:304), og at analyse og reanalyse utgjør viktige deler av en integrasjonsprosess. Når mange andrespråklæringsstudier har avdekket fellestrekk ved integrasjonen av målspråksinformasjon på tvers av brukergrupper (se kap. 8), tyder det også på at integrasjon reguleres av innlærerens etablerte S2-viten, innlæreren må være "beredt". Av det kan en slutte at integrasjonen av nytt materiale går lettere dersom den ikke innebærer en reorganisering av det eksisterende systemet, men bare kan assimileres til dette (Ellis 1994b). Formulariske språkbrotter er en type materiale som stiller få krav til det eksisterende systemet, derfor kan de lett integreres.

Et viktig aspekt ved all integrasjon har å gjøre med **organisering** av mellomspråksinformasjon. Ved normal kommunikasjon står språkbrukeren under et tidspress. For å kunne bli anvendt raskt må innlærerens viten være effektivt organisert. Det betyr flere ting: Den enkelte informasjonsenhet må kunne gjenfinnes raskt og enkelt – i de fleste tilfeller bør det lede flere veier fram til enheten. Dessuten må det opprettes forbindelser i flere retninger mellom enkeltelementet og de delene av språkssystemet der enheten inngår. Ikke minst må sambandet styrkes mellom enkeltelementet og andre elementer som tenderer mot å opptre sammen med det.

Utpøving og tilbakemeldinger

Den mentale grammatikken inneholder en mengde test-regler. Mange av disse aktiviseres og involveres ved produksjon og resepsjon. Samtidig representerer all bruk en form for prøving. De aktuelle reglene får endret sin bekræftelsesgrad alt etter om kommunikasjonen forløper som forventet eller ikke. Dersom problemer oppstår, kan regler få endret status. De kan forkastes, forlates til fordel for konkurrerende regler, modifiseres eller få endret bekræftelsesgrad. I informasjonsprosesseringsmodeller har feedback en viktig rolle. I samband med språklæring kan en læringsmodell med feedback ses slik:

Hovedprosessene i mellomspråklig regeldannelse er dannelse og utprøving av hypoteser om en spesifikk S2-regel ... Ved dannelse av initialhypoteser består inntaket av materiale som innlæreren baserer seg på for å danne en hypotetisk regel. Holdbarheten av denne hypotetiske regelen blir senere kontrollert ved at den blir brukt i kommunikasjon, eller, i formelle læringssituasjoner, i øvelser etc. (hypotesetesting). Så selv om innlærerens bevisste hensikt med å bruke en spesifikk regel er å kommunisere, vil tilstedeværelsen av regelen i ytringene hennes samtidig fungere som en test på regelens holdbarhet, dvs. som en læringshjelp. På tilsvarende måte vil samtalepartnerens hensikt med å reagere på innlærerens ytringer være å kommunisere. Men den "inntatte" del av samtalepartnerens innputt vil ... også tjene som tilbakemelding, som gjør at den hypotesen som blir utprøvd, enten bekreftes eller forkastes. Hvis positiv tilbakemelding fører til bekreftelse av hypotesen, endrer den hypotetiske regelen sin status til å bli fast regel i MS-systemet. Negativ tilbakemelding som fører til forkastelse av hypotesen, vil på den annen side stimulere innlæreren til enten å søke etter nytt inntak, eller å bruke tilbakemeldingen til å danne en revidert hypotese. (Færch og Kasper 1980:65)



Figur 13.2: En modell for hypotesedannelse og hypotesetesting ved ASL, etter Færch og Kasper (1980).

Forholdet mellom viten og bruk er imidlertid komplisert. Vi må anta at innlærere kan bruke former de vet er ukorrekte, fordi de ønsker å kommunisere og ikke har tilgjengelig midler til å produsere korrekt i øyeblikket. Dette er et velkjent fenomen også ved førstespråklæring, der barn protesterer på "barneformer" i de voksnes språk, til tross for at de selv bruker dem (Slobin 1979). Innlærere kan også ha regler i test-grammatikken sin som de subjektivt anser som godt bekreftet, men som de ikke bruker, av ulike grunner. De kan rett og slett bli fraværende fordi det ikke oppstår behov for å bruke dem, eller fordi bruken ville kreve at innlæreren også mestret andre regelmessigheter ved målspråket. Klein nevner den tyske subjunksjonen *nachdem*, som vanligvis går sammen med bruk av pluskvamperfektum. En innlærer kan ha lært seg

subjunksjonen og fått med seg at den medfører bruk av bestemte verbformer, men unngår å bruke den fordi hun ikke mestrer verbformene.

Ved å betrakte mellomspråkstekster kan en gjette på at innlærere må holde seg med konkurrerende hypoteser, siden tekstene er så variable. Det kan bety at hypoteser fra tidligere stadier stadig holdes i beredskap, selv om de for øyeblikket blir betraktet som tvilsomme. "En kaster ikke gamle sko fordi om en kjøper nye." I noen tilfeller kan gamle hypoteser fortsette å bli brukt fordi de er bedre automatisert, eller fordi de har vist seg å være effektive nok ved kommunikasjon.

Disse eksemplene på avstanden mellom viten og produksjon har fått mange andrespråksforskere til å tvile på om hypoteser systematisk testes ut i produksjon for så å bli bekreftet, modifisert eller eventuelt forkastet. Produksjon blir av mange sett på som sekundær i forhold til læring. Ved produksjon aktiviseres (deler av) den viten en allerede har, mens ved resepsjon bygges viten opp. Det betyr i så fall at språkinnlæreren må kunne etablere hypoteser og revidere dem i hovedsak på grunnlag av positiv evidens, og at dette skjer på grunnlag av reseptiv prosessering.

Noen problemstillinger ved en kognitiv utlegning av andrespråklæring

Læring som automatisering

Arbeidsminnet tillater organismen å utføre operasjoner på et relativt avgrenset datasett i en relativt avgrenset tidsperiode. Arbeidsminnet gir på denne måten noen ytre rammer for informasjonsbearbeiding når prosessering av nye data er involvert. I ferdighetslæringsteorier antar en at læring essensielt består i at aktiviseringsmønstre i arbeidsminnet blir overført til langtidsminnet ved dannelse av nye forbindelser mellom informasjonsenheter. Dette skjer ved at det oppstår rutiner i databearbeidingen, en taler om automatisering.

En innlærer som bruker all tilgjengelig kapasitet i arbeidsminnet for å rekonstruere et meningsinnhold, vil i liten grad ha oppmerksomhetsressurser til å merke seg språklig form. Først når forståelsesprosessen skjer noe mer automatisert, kan innlæreren utvikle hypoteser på basis av registrert form. Slike situasjoner oppstår gjerne når innlæreren er blitt "fortrolig" med språkb Bruken i omgivelsene. En kan anta et dette er forhold som forfølger en andrespråksinnlærer. Selv om innlæreren når stadig høyere kompetansenivå på det nye språket, vil det alltid være områder som krever skjerpet oppmerksomhet og kontrollert bearbeiding. Det betyr også at de signalene innlærere mottar, stadig vekk vil inneholde strukturer som forblir skjult for innlæreren.

Å lære en kompleks ferdighet består av å etablere effektive prosedyrer for å lagre og hente fram den viten som er nødvendig for å utføre oppgaven. Læring kan da beskrives som en utvikling fra prosessering som tar tid og krever oppmerksomhet, kontrollert prosessering, til prosessering som blir mer og mer automatisert ved å øve eller praktisere disse ferdighetene.

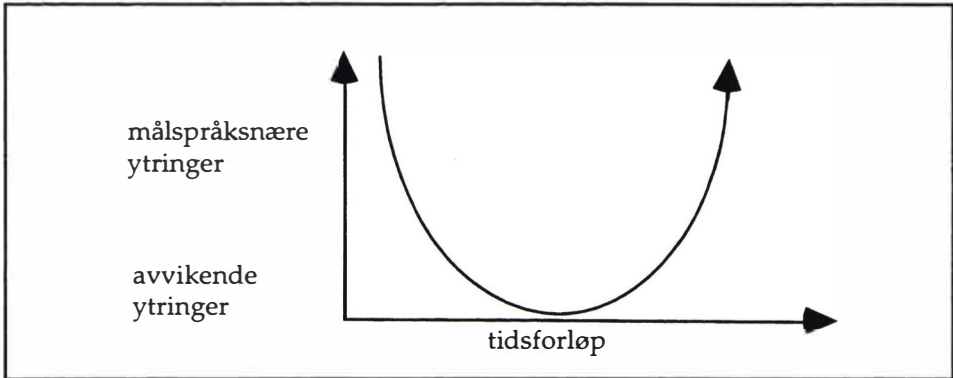
Læring som restrukturering

Når læring blir knyttet så sterkt til automatisering av delferdigheter, blir naturligvis øving og praktisering viktige begreper i en slik læringsteori. McLaughlin rekner automatisering som en av to måter innlæreren benytter for å bygge ut sin prosesseringskapasitet (1987; 1990). Mens automatisering resulterer i kvantitative endringer i mellomspråket ved å gjøre stadig større "språkbrotter" tilgjengelige for rutinemessig håndtering, fins det også fenomener som fører til kvalitative endringer. Mange studier har vist at språktilegnelsen ikke bare er lineær eller kumulativ – jf. Nunans "building block"-metafor (1996:370); studier av språkinnlæreres produksjon over tid avdekker i mange tilfeller tilbakeslag, plutselige nydannelser osv. Det ser nemlig ut som om elever kan glemme former og strukturer som de har behersket på et tidligere tidspunkt. Et mye brukt eksempel på dette er observasjoner angående tilegnelsen av preteritumsmarkering på verbet. På et bestemt tidspunkt kan det se ut som om språkinnlæreren har tilegnet seg systemet for grammatisk fortidsreferanse, altså tempussystemets former og funksjoner. Hun bruker fortidsformer som *gikk, så, lo* etc. Men så endres mellomspråket. Tidligere korrekt bruk av preteritumsformene av sterke verb forsvinner til fordel for svak bøyning: *gådde, sedde, ledde*. På et tredje steg går eleven tilbake til de korrekte formene igjen. Slike observasjoner tyder på at språkinnlæreren har foretatt en restrukturering eller en modifisering av den internaliserte kognitive representasjonen. På første stadium hadde språkinnlæreren automatisk tilgang til enkeltverbs preteritumsformer i form av formularisk eller eksemplarbasert representasjon. På neste steg skjer det en restrukturering av den mentale representasjonen for verbets tempusformer, fra formularisk til regelbasert. Innlæreren har forstått hvordan bestemte preteritumsformer (f.eks. *-et, -te, -de, -dde* i skrift) skal knyttes til stammen på basis av stammens fonologiske form; denne vitenen etableres som en generalisering og gjøres gjeldende for alle verb. Så på siste steg gjøres det unntak fra reglene i forhold til bestemte verb en har lagt merke til avviker fra reglene ("sterke verb"). I forhold til målspråksnormene sier en gjerne at utviklingen er **u-formet**. Først inntrer en relativt målspråkskonform fase, så kommer et temporært tilbakeslag med mye feil ("overgeneralisering"), før innlæreren til slutt er på høyde med målspråksnormene, vist i fig. 13.3.

Figuren viser det ytre tilsvaret til det en kan kalle **restrukturering**¹²¹. Restruktureringen innebærer en endring fra prosessering med basis i eksemplarer til regelbasert prosessering. Den medfører en slags destabilisering av

¹²¹ Restrukturering i denne betydningen vedrører en omorganisering av mellomspråkskompetansen. Termen *restrukturering* er også benyttet av enkelte forskere som en motsats til *gjenskapning*, der *gjenskapning* er innlæreren egen, kreative oppbygning av mellomspråkskompetansen med unike regler (forskjellige fra reglene i førstespråket og målspråket), mens *restrukturering* er innlæreren utnyttning av førstespråket som utgangspunkt (startpunkt) for andrespråklæring der innlæreren gradvis modererer og endrer (restrukturerer) førstespråksregler etter hvert som han oppdager hvordan de er forskjellige fra målspråkets (se Corder 1978).

tidligere lærte elementer. En annen måte restrukturering kan forekomme på, er ved reorganisering: Innlærte enheter eller prosedyrer blir bedre koordinert og integrert slik at nye prosedyrer oppstår (Cheng 1985). Dette betyr også at det er en indre forbindelse mellom automatisering og restrukturering. I tråd med dette anser McLaughlin at praktisering har betydning for restruktureringer.



Figur 13.3: U-formet læring.

Implisitt læring

Ved implisitt læring antar en at innlæren ikke på noe tidspunkt kommer til klarhet over og blir fullt bevisst hvilke formelle, språklige mønstre som foreligger. Å påvise implisitt læring er vanskelig, for å si det forsiktig. N. Ellis sier: "It is impossible to exhaustively log the on-line contents of language learner's consciousness in real-world learning situations" (1995:125). I eksperimentelle studier av læring av kunstige språk har en prøvd å kontrollere faktorer nøyere, slik at lys kunne kastes over f.eks. bevissthetens rolle. Slike studier har imidlertid lav validitet, som andrespråklæringsstudier betraktet. Kunstige språk er blottet for sosial mening, de blir lært på en time eller to, det er umulig for innlærerne å støtte seg på førstespråksviten, de kan ikke brukes til kommunikasjon etc. Likevel kan de kaste lys over de kognitive mekanismene som er involvert i informasjonsprosessering av språkliknende data. Hulstijn (1997) gir en oversikt over 20 eksperimentelle laboratoriestudier av aspekter ved andrespråklæring. Studiene har i særlig grad arbeidet med to problemstillinger: 1) eksplisitt kontra implisitt læring, dvs. læring med eller uten en bevissthet om at læring skjer, og 2) eksplisitt instruksjon kontra "innputt-løfting", dvs. framholding (for innlærerne) av eksplisitte regler kontra manipulasjoner av innputt der innputtet gjøres spesielt salient og egnet til å

tiltrekke seg oppmerksomhet. N. Ellis oppsummerer laboratorieforsøk med læring av kunstige språk¹²² slik:

Dersom materialet som skal læres er relativt komplekst, men med et avgrenset antall variabler og saliente hovedtrekk, kan innlærere tjene på å bli instruert i å leite etter strukturer og regler. Resultatet er ofte at innlærerne kan verbalisere sin viten, og de kan bruke sin viten i nye situasjoner. Når materialet som skal læres er mer slumpmessig organisert, med mange variabler og viktige trekk som ikke er spesielt saliente, forstyrrer bare eksplisitt instruksjon. I slike tilfeller er implisitt læringsmåte mest effektiv. Slik ikke-selektiv læringsmåte er basert på enkelttilfeller. Ved tilstrekkelig antall tilfeller oppnås en implisitt viten om angjeldende strukturer, og innlæreren kan bruke sin viten i nye situasjoner. Denne typen viten er ofte ikke tilgjengelig for omtale. (1995:128)

Flere forskere (se Reber 1992, 1993) hevder at resultatene ved læring av kunstige språk reflekterer generelle og universelle prosesser ved menneskelig læring. Reber antar at "læring ved implisitt induksjon" er en eldre form for læring, (sett i forhold til menneskeslektas utvikling), at den er mer robust og uavhengig av IQ (og andre standardmål på kognitive evner) enn mer åpne, bevisste kognitive prosesser som involverer problemløsning og beslutnings-taking. Andre bestrider slike slutninger, om enn på noe ulikt grunnlag (se Robinson 1997 for en oversikt). Robinson (1997:51) påpeker et problem i studier av såkalt implisitt andrespråklæring. Forskere, bl.a. Reber, har hevdet at implisitt læring foreligger i tilfeller der informanter blir instruert i huske innputteksempler så godt som mulig, mens eksplisitt læring skjer når innlærere blir fortalt at de skal leite etter og prøve å oppdage hvilke regler som ligger til grunn for innputteksemlene. Et sentralt poeng for Reber (1989) var at de underliggende reglene for innputteksemlene måtte ha en så stor kompleksitetsgrad at en implisitt læringsmåte framkom. Hvis reglene var for enkle, eller hvis kritiske egenskaper ved innputteksemlene ble vist fram på en for tydelig måte, ville innlærerne velge en bevisst, hypotesetestende læringsmåte, altså eksplisitt læring. Robinsons data viser at et stort antall informanter, uansett om de er instruert om ganske enkelt å huske (implisitt vilkår), eller om de blir undervist i å leite bevisst etter regler (eksplisitt vilkår), hevder å ha lagt merke til regelmessigheter i språklig form under læringen. Dette viser at læring under implisitt vilkår er noe annet en implisitt læring. Dessuten har innlærere under implisitte vilkår større sjanser for å lære dersom de kan rapportere å ha lagt merke til regler eller kan verbalisere reglene, uansett om de underliggende reglene var "enkle" eller "komplekse": "... awareness at the level of Looking for Rules and Ability to Verbalize Rules predicted superior learning of both rules for Implicit participants" (Robinson 1997:82).

¹²² Oppsummeringen gjelder læring av såkalte miniatyrspråk, der læring av kjeder av symboler står sentralt. Kjedene er meningsløse, og læringen er visuelt basert. De mest kjente studiene er foretatt av Reber og medarbeidere (Reber 1993).

Bevissthet

Termen 'bevissthet' har vært omstridt i andrespråksforskningen¹²³. Enkelte forskere har foreslått å unngå begrepet fordi det er for vagt, blir brukt med så ulikt innhold og er så vanskelig å operasjonalisere (McLaughlin 1990; men se Tomlin og Villa 1994). Schmidt (1990) foreslo en mer finsiktet terminologi som siden har blitt mye brukt. Han skiller mellom tre betydninger av ordet bevissthet: bevissthet som intensjon, bevissthet som kunnskap og bevissthet som oppmerksomhet¹²⁴.

Først til **bevissthet som intensjon**. Ganske ofte taler en om at noe er lært ubevisst dersom en ikke har hatt til hensikt å lære,;læringen har vært en sideeffekt av å utføre en bestemt aktivitet. Det blir reknet som ukontroversielt at læring kan skje uintendert (Schmidt 1993). Dersom en står overfor en læringsoppgave, er det avgjørende spørsmålet hvordan et datatilfang blir prosessert, ikke hvilken intensjon den enkelte har om å lære eller ikke lære.

Så til **bevissthet som kunnskap**. I ASF er dikotomien bevisst-ubevisst gjerne blitt brukt synonymt med eksplisitt og implisitt viten, om den tilgang den enkelte har til deler av sitt permanente informasjonslager, langtidshukommelsen (i form av å kunne omtale sin viten). Eksplisitt viten, dvs. kunnskaper (i vår terminologi) om språket, har en tradisjonelt operasjonalisert som innlærernes muntlige eller skriftlige redegjørelser for eller forklaringer av språklige fenomener (regler, mønstre etc.), mens implisitt viten fastlegges ved å betrakte innlæreres ferdigheter i praktisk språkbruk, altså hva de kan utføre som de eventuelt ikke kan redegjøre for eller forklare.

Det viktigste terminologiske skillet Schmidt lanserte, gjelder **bevissthet som oppmerksomhet** (awareness). Her rekner Schmidt med ulike grader eller nivåer av oppmerksomhet. **Persepsjon** har det laveste bevissthetsnivået, det er organismens mottak av inntrykk. **Sanseintrykkene** utgjør et stort informasjonspotensiale, så stort at individet bare kan velge å fokusere på deler av det samtidig. Likevel foreligger inntrykkene i oss, i den forstand at vi kan pendle mellom å fokusere på det ene eller andre aspektet ved sansenes rapportering. Fokuserer vi, er vi over på neste oppmerksomhetsnivå, kalt **ensing** (noticing) av Schmidt. Individet retter oppmerksomheten mot bestemte aspekter ved et område i en slik grad at det er mulig å sette ord på erfaringene. Vi oppfatter Schmidts begrep 'ensing' som en spesifikasjon av oppmerksomhetsbegrepet. En retter oppmerksomheten mot noe, og med et slikt fokus kan en ense (notice) egenskaper ved signalene. Egenskapene omfatter både form og innhold, og ensingen er områdespesifikk: For å lære fonologien i målpråket må signaltrekk på dette nivået "enses":

¹²³ På norsk har vi et tilleggsproblem i forhold til fagdiskusjonen, som stort sett foregår i engelskspråklige publikasjoner. Mens en på engelsk opererer med en tredelt terminologi - *attention* - *awareness* - *consciousness*, har vi på norsk (oss bekjent) bare to termer - *oppmerksomhet* og *bevissthet*. Dette gjør det vanskeligere å referere den engelskspråklige litteraturen på området med presisjon.

¹²⁴ Oppmerksomhet her: "awareness"

... den subjektive erfaring å "ense" er den nødvendige og tilstrekkelige betingelse for omdannelse av inntatt til inntak. En ytterligere utvidelse av ensehypotesen er at det som krever oppmerksomhet og blir enset ikke bare er innputten i global forstand, men de trekk ved den, uansett hvilke, som måtte være relevante for målpråk-systemet ... ; det innebærer at for å tilegne seg fonologien må man gi oppmerksomhet til fonologien; for å tilegne seg pragmatikken må man legge merke til både språklig form og relevante kontekstegenskaper. (Schmidt 1993:209)

Siden den subjektive erfaringen 'ensing' blir til ved en styring av oppmerksomhetsressurser, er den et fenomen som både styres av indre faktorer (interesse, vilje, vane, egenskaper ved innlærerens morsmål etc.), og påvirkes (utløses) av ytre faktorer, bl.a. strukturelle egenskaper ved inntatt som frekvens og saliens.

For Schmidt blir inntak et subsett av inntatt: "intake is the subset of input that is attended to and noticed" (1993: 210). Schmidt knytter ensing til de psykologiske funksjonene en tradisjonelt tilskriver oppmerksomhetstilstander. Å fokusere oppmerksomhet på et inntrykk er viktig for å innkode informasjon om det i langtidsminnet, og seinere effektiv gjenfinning av informasjonen beror på mengden av og kvaliteten på oppmerksomheten ved innkodning (Logan 1988). Oppmerksomheten kontrollerer også om noe blir tilgjengelig for vår bevisste erfaring. Når vi legger merke til noe, blir vi det bevisst. Schmidts begrep 'noticing' er tett forbundet med den fokusstyring som er implisert i begrepet oppmerksomhet.

Det siste, øverste oppmerksomhetsnivået Schmidt behandler, gjelder bevissthet som **forståelse**. Det pekes ofte på at førstespråklæring og andrespråklæring skjer ubevisst fordi innlærerne ikke har noen bevisst forståelse for de internaliserte reglene, skjemaene eller de abstrakte prinsippene de rår over. Ifølge Schmidt er det kurant å skille mellom eksplisitt og implisitt viten, og han samstemmer i Chomskys gamle observasjon (1969) at ingen som behersker et morsmål, har et nivå på sin eksplisitte forståelse av språket som er i nærheten av nivået på personens intrikate og komplekse intuitive viten. Det samme kan sies om forholdene på andrespråket. Spørsmålet er da om en kan snakke om eksplisitt og implisitt prosessering og læring. Schmidt antar at så er tilfelle. Han bruker dette eksempelet: Sett at en innlærer overhører en innfødt bruker si *It will take six weeks*. Innlæreren kan unnlate å merke seg flertalls-morfemet *-s* helt og holdent og registrerer bare *six week*, hvilket blir forstått. Da kan en tale om **forståelse uten ensing**. Alternativt kan innlæreren faktisk merke seg *six weeks* uten å ha noen idé eller forestilling om hvorfor *-s* blir brukt, og hva den eventuelt måtte bety. Da står en overfor **ensing uten forståelse**. Endelig kan en forestille seg en innlærer som etter å ha merket seg forekomster av *-s* og den umiddelbare konteksten over en periode, kommer fram til at *-s* svært ofte dukker opp der tekstlige og kontekstuelle forhold indikerer at det er tale om et flertallsinnhold. Den årvåke innlæreren slutter seg til at *-s* i seg selv er en indikator for flertall, sjekker denne hypotesen mot

andre data og starter så smått å anvende denne lærdommen selv. Schmidt antar at en i det siste tilfellet enten kan stå overfor en bevisst prosess, innlæreren opplever selv sine egne slutninger og trekker dem helt bevisst, eller så kan induksjonene og abstraksjonene det er tale om, foregå i det skjulte ("off-line", som Bowerman (1987) har uttrykt det). Poenget for Schmidt er at begge former for prosessering (læring under forståelsesforhold eller implisitt læring) forutsetter ensing. Han knytter ensing til fastholding av informasjon i korttidsminnet og overføring av informasjon til langtidsminnet til inntak og læring av enkeltstående enheter.

Schmidts generelle anliggende er å redusere den betydning ubevisst andrespråklæring blir tillagt. Et visst bevissthetsnivå er nødvendig for at ensing skal finne sted, og ensing informasjon utgjør læringens datagrunnlag.

På hele 90-tallet har det vært forsket livlig på forholdet mellom bevissthet og ASL. Forskningstilstanden er nokså uoversiktlig. N. Ellis (1995) og Truscott (1998) gir oppdaterte oversyn over feltet .

Vurdering

Forskere som arbeider i UG-tradisjone, legger mindre vekt på språklæring som en hypotese-dannende og hypotesevurderende virksomhet. Retningen antar at alle mennesker er utstyrt med et sett prinsipper og parametre som kontrollerer den formen som menneskelige språk kan ha. For hypotese-dannelsen betyr det at innlæreren ikke trenger å holde seg med et utall hypoteser, det er gitt på forhånd hvilke fenomen som kan være variable, og det er gitt et fåtall mulige løsninger der valg er mulig. Dersom innlæreren i utgangspunktet f.eks. er utstyrt med viten om mulige frasestrukturer og hvordan forskjellige frasestrukturer (substantivfraser, verbfraser, preposisjonsfraser) skal følge samme regel for rekkefølgen mellom kjerne og adledd, trenger hun bare å danne en generell hypotese om frasestruktur. Uten en slik viten måtte innlæreren operere med flere ikke-samordnete hypoteser: noen for substantivfraser (Fins det en kjerne? I så fall, hvordan er posisjonen til kjernen i forhold til eventuelle adledd?), noen for verbfraser (Fins det en kjerne? I så fall, hvordan er posisjonen til kjernen i forhold til eventuelle adledd?), én for preposisjonsfraser (Fins det en kjerne? I så fall, hvordan er posisjonen til kjernen i forhold til eventuelle adledd?), osv. Siden det er betraktelig lettere å gjøre én antakelse enn mange, kan parametermodellen bedre forklare hvordan det er mulig for innlærere å rekonstruere språk de hører, relativt raskt og uproblematisk.

Det er likevel viktig å understreke at parameter-setting er hypotese-testing. Forskjellen det er tale om, gjelder **antall hypoteser og arten**. Goodluck sier det slik:

Det eneste som er potensielt forskjellig, er antallet hypoteser som må utprøves: Parametre som definerer klart eventuelle forhold mellom grammatiske fenomener, reduserer omfanget av hypoteser som må testes ut. Den potensielle læringsfordel i parameter-setting er så-

ledes avhengig av hvor veldefinert de eventuelle forholdene som parametrene spesifiserer, er. Svært ofte viser disse forholdene seg å være komplekse og lite perfekte, når man tar i betraktning mer enn rent trivielle eksempler. (1991:156)

Kognitivt orienterte retninger av ASF står overfor et problem når en insisterer på at en relativt ubegrenset hypotesedannende og hypotesetestende mekanisme ligger til grunn for språklæringen. En ser derfor at kognitivt basert ASF ofte er funksjonelt orientert (jf. kap. 15).

KAPITTEL 14

UG-BASERTE TILNÆRMINGER TIL ASL

I dette kapitlet og det neste skal vi ta for oss ASF i lys av lingvistisk teori. Det er to tilnærminger til ASL vi vil presentere, den UG-baserte og den funksjonelt baserte. Den funksjonalistiske retningen blir gjerne oppfattet som lite homogen, mens den UG-baserte er enklere å omtale som én retning, selv om forholdet mellom UG og ASL blir oppfattet på ulike måter. De UG-baserte teoriene bygger på Chomskys teori om at mennesket er utstyrt med en universell, mental grammatikk (UG) fra fødselen av. I prinsippet kunne det tenkes UG-retninger innen ASL basert på andre teorier om den mentale grammatikken¹²⁵ enn den Chomsky er opphavsmann til, f.eks. leksikalsk funksjonell grammatikk (LFG). I praksis er imidlertid Chomskys teori nærmest enerådende innenfor ASF.

Vi har ved flere anledninger vært inne på ideene som ligger til grunn for UG-teori. I innledningskapitlet tok vi for oss forskjellen mellom kompetanse og performanse, og vi introduserte også den filosofiske diskusjonen om hva språk egentlig er. I den UG-baserte teorien forutsettes det et skille mellom kompetansen (grammatikken) og performansen (språkbruk), og innenfor retningen er fokus rettet mot kompetansen, dvs. den medfødte grammatikken og det den består av, nemlig universelle prinsipper og parametre.

I kapittel 4 har vi tatt for oss både språktypologiske- og chomskyanske universalier, og vi har vist at disse er av forskjellig type. De typologiske baserer seg på observasjoner og studier av en rekke av verdens språk, mens de chomskyanske er hypoteser formulert ved abstrakte prinsipper som antas å ligge til grunn for grammatikkene i verdens språk.

¹²⁵ Pienemanns (1998) prosessabilitetsteori baserer seg på en mentalistisk tolkning av LFG "Lexical Functional Grammar" (Kaplan og Bresnan 1982).

Typologiske universalier (se kap. 4) er bl.a. formulert som absolutte universalier, de gjelder for alle språk. Et eksempel er at 'alle språk har vokaler'. En annen type universalier er de implikasjonelle. Implikasjonelle universalier er basert på observasjoner av forholdet mellom språklige egenskaper av typen: hvis et språk har egenskapen 'p', så har det også egenskapen 'q'. Et eksempel fra vokalsystemene er at hvis et språk har fremre rundete vokaler, så har det også fremre urundete vokaler (slik som norsk), og hvis et språk har bakre urundete vokaler, så har det også bakre rundete vokaler (slik som vietnamesisk). Vi har dessuten ved flere anledninger omtalt Tilgjengelighetshierarkiet som har vært sentralt i forskning på andrespråklæring (kap. 4 og kap. 9).

Vi har også vært inne på noen av de chomskyanske universalierne, prinsippet om strukturavhengighet som er et universelt prinsipp, og styringsretningsparameteren som eksempel på et åpent prinsipp. Åpne prinsipp kan ta ulike verdier avhengig av det språklige innputt barnet får, styringsretningen kan enten ha verdien 'høyre' eller verdien 'venstre' (se kap. 4).

Chomskys teori blir også gjerne omtalt som en generativ teori, og tilhengerne som generativister. Det betyr i egentlig forstand at teorien består av generative regler, dvs. nøyaktige og eksplisitte regler, f.eks. for hvordan man kan forme setninger. Et eksempel på en generativ regel er 'S-> NP VP', dvs. 'en setning (S) består av en nominalfrase (NP) og en verbalfrase (VP)'. Ulike generative grammatikker kan ha forskjellige måter å formalisere reglene på, men det er altså ikke det å bruke generative regler som i dag skiller Chomskys teori fra andre teorier. I Hagen (1998:264) er det f.eks. formulert en generativ regel for den kanoniske leddfølgen i norsk. Poenget er at et fåtall regler gir grunnlag for å danne et infinitt antall setninger.

Vi skal ikke komme nærmere inn på den formalismen som blir brukt i UG-teorien i dag, for det er et studium i seg selv¹²⁶. Men vi skal gå litt nærmere inn på de ideene som ligger til grunn for etableringen av en teori om en medfødt UG. Vi skal eksemplifisere teorien ved to norske studier, og til slutt skal vi se på ulike oppfatninger av UGs rolle i ASL.

Det logiske problemet i språklæring

Det som gjerne har blitt kalt det logiske problemet i språklæring, er hvordan det kan ha seg at barn lærer seg sitt morsmål så raskt og med et så vellykket resultat til tross for at det er et 'gap' mellom den innputten barnet får og den kompetansen det oppnår. Nativistene, som tilhengerne av den chomskyanske retningen også blir kalt, mener at forklaringen må være at barnet er utstyrt med grammatikk-kunnskaper fra fødselen av, og at denne kunnskapen utgjør en egen modul i hjernen, UG (universell grammatikk). Hvordan kan det ellers forklares at språklæring i normale tilfeller er vellykket for alle, mens ferdigheten i andre komplekse kognitive aktiviteter, som f.eks. matematikk, i mye større grad varierer?

¹²⁶ En introduksjon til denne teorien er Nordgård og Åfarli: *Generativ syntaks Ei innføring via norsk* (1990).

Prinsipper og parametre

Denne modulen, UG, består altså av noen **prinsipper** som gjelder for alle språk, og noen åpne prinsipper, **parametrene**, som kan forklare en viss variasjon mellom språk. Prinsippene begrenser mengden av hypoteser om mulige grammatiske strukturer barnet må stille når de skal lære språk. Teorien skiller også mellom den grammatikken mennesket er utstyrt med fra fødselen av, "the initial state", og den grammatikken en er utstyrt med når morsmålet er etablert, "the steady state". Teorien definerer et felles utgangspunkt for alle enkeltindividens språklige kapasitet, men også for hvordan en viss prosess leder fra dette utgangspunktet til distinkte, individuelle språkssystem. Begge deler, altså "universell grammatikk" og settet av individuelle "grammatikker", antas å være kognitive størrelser (se f.eks. Vangsnes 1999).

Et eksempel på et universelt prinsipp er det om strukturavhengighet som er omtalt i kap. 4) Det innebærer at kompetansen baserer seg på strukturelle forhold mellom element i en setning snarere enn de lineære sekvenser av element. Det betyr at hierarkiske strukturer bestemmer relasjoner mellom ord, f.eks. Dette prinsippet, eller denne kunnskapen, at språk er et hierarkisk system, er altså en del av den mentale utrustningen som vi er født med, og dermed noe barnet ikke trenger å lære.

Parametre, de åpne prinsippene, får en bestemt verdi avhengig av det språklige miljøet barnet vokser opp i. Når en parameter får satt sin verdi, betyr det at et helt knippe av tilsynelatende mer eller mindre uavhengige strukturer faller på plass i den individuelle grammatikken. En foreslått parameter er pro-drop-parameteren. Den har sitt navn etter den muligheten noen språk har til å utelate subjekt i setningen når det kunne vært uttrykt ved et pronomen. Vi velger denne parameteren som eksempel fordi den har vært utgangspunkt for to studier av tilegnelsen av norsk som andrespråk: Salomonsen (1995) og Toledo (1995). Begge har sett på spanske språkinnlæreres tilegnelse av norsk som andrespråk.

Salomonsens og Toledos studier

Allerede i kapittel 1 var vi inne på at UG-teoretikernes studieobjekt er kompetansen som en mental størrelse, og hva slags følger det får for valg av forskningsdata. Siden kompetansen ikke "er ansvarlig" for performansen, altså for språkbruk (som kan være full av feil og forsnakkelser), blir kompetansen bare en av flere mentale moduler som avgjør den faktiske performansen. Men siden det er kompetansen som er det interessante innenfor denne teorien og for så vidt utgjør *språket*, er det også kompetansen som er studieobjektet. En av utfordringene UG-baserte studier står overfor, er derfor hvordan en kan skaffe fram data om kompetansen,

; det gjelder studier om førstespråkskompetanse og i enda sterkere grad studier om andrespråkskompetanse. I studier av andrespråkskompetansen må en f.eks. kunne skille mellom eksplisitt og implisitt kunnskap (se kap. 5).

Toledo bruker bl.a. grammatikalitetsbedømmelser som er den vanligste metoden i UG-baserte studier. Da skal informanten ta stilling til om eksempelsetninger er grammatiske eller ikke. Det blir antatt at en ubevisst kan avgjøre dette fordi den mentale grammatikken intuitivt avgjør om setningen er grammatisk eller ikke. Noen eksempler hentet fra Toledo (1995):

- (1) *Må ha ganske god råd for å leve bra i Norge.
- (2) De viser mange gode filmer på kino i julen.
- (3) *Per liker godt å lese og derfor låner ofte bøker på biblioteket.
- (4) *Etterpå begynte på sykepleierhøyskolen.
- (5) Jeg skjønner ikke hva hun sier.

Grammatikalitetsbedømmelser reiser følgende metodeproblem: Når en bedømmer setninger som grammatiske eller ugrammatiske, gjør en da dette på basis av en ubevisst mental grammatikk eller konsulterer andre-språksinnlærerne bevisste kunnskaper de har, f.eks. fra pedagogiske grammatikker? (Jf. diskusjonen om eksplisitt og implisitt læring i kap. 5.) De fleste innlærere som får formell opplæring i norsk, lærer f.eks. at norske setninger må ha et uttrykt subjekt for å være grammatiske. Det er strid om bruken av grammatikalitetsbedømmelser i ASF, jf. Cowan og Hatasa (1994) og Mandell (1999).

Pro-drop-parameteren

Parameteren som Salomonsen og Toledo tok utgangspunkt i i sine studier, var pro-drop-parameteren¹²⁷. Den har to verdier, pluss og minus. Blir barnet født inn i og vokser opp i et spanskpråklig miljø som gir det språklig innputt, blir barnets parameterverdi *pluss*, blir det derimot født inn i et norskspråklig miljø, og får norskspråklig innputt, blir denne parameterverdien *minus*. I spansk kan et subjekt utelates hvis subjektet kan utgjøres av et pronomen, norsk har derimot subjektstvang, dvs. at enhver setning må ha et uttrykt subjekt¹²⁸. Norsk er forskjellig fra spansk også ved at norsk har formelt subjekt¹²⁹ som *det* i setningen *Det regner*. (Salomonsen og Toledo bruker termen 'pleonastisk subjekt'). Formelt subjekt fins ikke i spansk. Og mens norsk har obligatorisk krav om inversjon når et annet ledd enn subjektet står som første ledd i en deklarativ setning, har spansk fri verb-subjekt inversjon. Disse tre språklige egenskapene, +/-subjektstvang, +/-formelle subjekt og +/-obligatorisk inversjon, er de egenskapene som Salomonsen og Toledo tar med i prodrop-parameteren¹³⁰. Slik illustrerer Salomonsen (1995:6) parameterverdiene:

¹²⁷ Parameteren blir også omtalt som "nullsubjekt-parameteren".

¹²⁸ Vi ser da bort fra imperativsetninger og elliptiske ytringer (se Hagen, 1998)

¹²⁹ Denne typen subjekt har ingen refererende funksjon, derfor blir de også kalt 'tomme subjekt'. Se Hagen (1998:38).

¹³⁰ Det knippet av egenskaper som denne parameteren antas å styre, er det nok noe uenighet om, men det har ingen betydning for selve ideen om parameteren. Noen

+ Pro-drop	- Pro-drop
<ul style="list-style-type: none"> • mulig subjektssløshet • ikke pleonastiske pronomen • fri subjekt/verb-inversjon i deklarativer 	<ul style="list-style-type: none"> • subjektstvang • pleonastiske pronomen • fri subjekt/verb inversjon i deklarativer er ikke mulig

Tabell 14.1: Egenskaper ved +/- pro-drop etter Salomonsen (1995).

Tabell 14.2 gir eksempler fra språk med ulik parameterverdi. Utgangsetningen er "Han snakker":

Språk:	Subjekt – verbal	Null-subjekter	Verbal-subjekt-inversjon
a) pro-drop			
italiensk	lui parla	parla	parla lui
arabisk	huwa yatakallamu	yatakallamu	yatakallamu huwa
kinesisk	ta shuo	shuo	*shuo ta
b) ikke-pro-drop			
tysk	er spricht	*spricht	*spricht er
fransk	il parle	*parle	*parle il
engelsk	he speaks	*speaks	*speaks he

Tabell 14.2: Forskjeller mellom pro-drop- og ikke-pro-drop-språk, etter Cook og Newson (1996:57).

Spørsmålet om "utløser"

Spørsmålet om sammenhengen mellom ulike syntaktiske fenomener står sentralt i UG-basert språklæringsforskning. For det første antar en at en rekke syntaktiske fenomener "henger sammen" i parametre. Parameteren styrer et knippe av språklige former. En konsekvens av dette blir at knippefenomenene tilegnes gruppevis, slik at tilegnelsen av én struktur medfører tilegnelse av de andre trekkene som tilhører parameteren. For det andre rekner en med at visse syntaktiske fenomener i innputt virker som "utløser" av bestemte verdier for en parameter. Utløserer regnes vanligvis som det språklige elementet i innputt som får den rette verdien av en parameter til å falle på plass. Parametre skal altså kunne fastsettes på basis av positiv evidens – innputt fra språkbruken i omgivelsene. Når parameterverdien er satt, vil en ha kunnskap som sikrer rett anvendelse av alle språklige trekk som er involvert.

Ifølge UG-teorien er noe av forklaringen på hvorfor barn lærer språk så fort, at knippet av språklige egenskaper som tilhører en parameter, blir

regner med at rikt bøyingsmønster ved verb (tall- og personbøying) tilhører parameteren (f.eks. Chomsky 1981; White 1989). Ser man imidlertid på et isolerende språk som vietnamesisk, har det alle de tre første egenskapene, mens bøyning er fullstendig fraværende.

tilegnet samlet. Vi kan altså tenke oss at når barnet oppdager at språket har verb-subjekt-inversjon (en av egenskapene som tilhører pro-drop-parameteren), fungerer det som en trigger eller utløser for at de andre egenskapene i pro-drop-knipet etablerer seg i den individuelle grammatikken, nemlig subjektstvang og formelle subjekt.

Hva som eventuelt utløser pro-drop-verdien for norsk som andrespråk, var et sentralt spørsmål i Toledos studie. Hun undersøkte om det forelå noen implikasjonsforhold mellom læring av inversjon i deklarativer og læring av subjektstvangen i norsk. Informantene hennes var voksne innlærere av norsk som andrespråk med spansk morsmål, og dataene var deres frie skriftlige produksjon og grammatikalitetsbedømmelser. Hennes utgangshypotese var at "det fins en naturlig tilegnelsesrekkefølge mellom subjektstvang og obligatorisk foranstillingsinversjon for elever som ikke har noen av trekkene i sitt morsmål", og at "subjektstvang er en forutsetning for at +V2 etableres" (altså inversjon)(1995:44). Prediksjonen som følger av dette, er at subjektløshet ikke samforekommer med korrekt inversjon, mens subjektstvang kan kombineres med både underinversjon¹³¹ og korrekt inversjon. En krystabell viser mulighetene:

	Subjektstvang	Subjektløshet
Underinversjon	+	+
Korrekt inversjon	+	-

Tabell 14.3: Prediksjon om mulige (+) kombinasjoner av inversjons- og subjektstvangmestring, etter Toledo (1995:45).

Et slikt synkront mønster i en tverrsnittsundersøkelse kan tolkes som en støtte for følgende tilegnelsesgang:

subjektløshet / ==>	subjektstvang / ==>	subjektstvang / rett inversjon
underinversjon	underinversjon	

Ved å se på feil (og feilbedømmelser) i form av produserte (eller godtatte) subjektløse setninger og underinverterte setninger kunne en slik prediksjon testes mot data. Dataene fra den frie skriftlige produksjonen fulgte prediksjonen ganske tett:

	Subjektstvang	Subjektløshet
Underinversjon	15 (33%)	10 (22%)
Korrekt inversjon	19 (41%)	2 (4%)

Tabell 14.4: Antall innlærere (prosent i parentes) med ulike kombinasjoner av inversjons- og subjektstvangmestring, etter Toledo (1995:62).

¹³¹ Toledo bruker 'underinversjon' for fravær av obligatorisk inversjon.

Toledo stilte følgende krav til mestring (rett inversjon/subjektstvang): "Et trekk er tilegnet når det i elevproduksjonen ikke fins mer enn ett tilfelle av avvik i strukturen, og det samtidig fins minst to eksempler på korrekte former av den samme strukturen" (1995:58). Dette representerer et forholdsvis høyt krav til rett-prosent, særlig ved mange forekomster av strukturen.

Den andre delen av Toledos materiale bestod av en grammatikalitets-bedømmelse av et sett setninger, halvparten velformede og den andre halvparten ugrammatiske; feilene var likelig fordelt på underinverterte og subjektsløse setninger. 24 voksne norskinnlærere med spanskpråklig bakgrunn utførte bedømmelsene. Resultatene fra testen gjenspeilte nokså nøyaktig utfallet fra den skriftlige produksjonen. 42% av elevene hadde tilegnet seg både subjektstvang og inversjon, 33% behersket ikke noen av delene, 21% hadde lært subjektstvang men ikke inversjon, mens bare én elev (4%) viste beherskelse av inversjon samtidig som han/hun ikke mestret subjektstvangen.

Toledo (1995) tar den noe sikrere bedømmelsen av feil ved pleonastiske pronomen i forhold til feil ved anaforiske pronomen i sitt materiale til inntekt for at det innholdstomme pronomenet på subjekts plass kan være en utløser for at minusverdien av pro-drop-parameteren (dvs. subjektstvang) etableres. Pleonastiske pronomen er også tidligere blitt foreslått som mulige utløsere av minusverdi på pro-drop-parameteren (Hyams 1989).

Salomonsen (1995) undersøkte også utløserproblematikken for pro-drop-parameteren. Materialet hennes består av 47 skriftlige besvarelser til Bergenstesten, høyere nivå, skrevet av informanter med spansk som førstespråk. Ved å skille mellom pronomensubjekter, henholdsvis pleonastisk pronomen og anaforisk pronomen, finner Salomonsen (1995:69) at korrekt bruk av anaforisk pronomen som subjekt faller på plass før korrekt bruk av pleonastisk pronomen som subjekt. 'Korrekt bruk' ble definert som feilfrihet (og et minimumsantall belegg i obligatorisk kontekst). I tillegg til mestrings-eksempler observerte Salomonsen 31 setninger med manglende formelt subjekt 'det', eksemplifisert ved setningene i eks. (6):

- (6) Jeg synes at _ hvert år måtte være en slags kurs.
Men etter en tid var _ ikke så mange ord til å lære.

Utelatelse av andre subjektspronomen forekom totalt 46 ganger, eksemplifisert ved setning (7):

- (7) Det gjør ikke mye hvor _ kommer fra.

Fordelingen av mestringseksempler og feileksempler på kandidatene viste et interessant mønster. Bare fem av innlærerne hadde tilegnet seg både subjektstvang (obligatoriske subjektspronomen) og det-setninger. 14 kandidater behersket subjektstvang, men ikke det-setninger. De resterende 28 kandidater

som ikke behersket subjektstvang, behersket heller ikke *det*-setninger. I denne gruppen oppdaget Salomonsen en undergruppe innlærere (et fåtall) som overhodet ikke gjorde forsøk på å forme *det*-setninger. Nå kunne det vises at det forelå en implikasjon mellom forsøk på *det*-setninger (feilformete eller velformete), tilegnet subjektstvang og tilegnet *det*-setningsstruktur. Tabell 14.5 er en forenklet utgave av Salomonsens implikasjonsskala (1995:61).

Innlærer-gruppe	Forekomster av <i>det</i> -setninger	Tilegnelse av subjektstvang	Tilegnelse av <i>det</i> -setninger	Antall innlærere i gruppen
Gruppe A	-	-	-	2
Gruppe B	+	-	-	26
Gruppe C	+	+	-	14
Gruppe D	+	+	+	5

Tabell 14.5: Implikasjonsforhold mellom bruk av *det*-setninger, tilegnelse av subjektstvang og tilegnelse av *det*-setningsstruktur for 47 voksne norskinnlærere med spansk som morsmål, basert på Salomonsen (1995:61).

Salomonsen oppsummerer sine funn slik:

Resultatene av undersøkelsen tyder på at tilegnelse av *det*-setninger impliserer tilegnelse av subjektstvangen, og at tilegnelsen av denne impliserer at det formelle subjektet er "i bruk": Tilegnelse av *det*-setninger > impliserer: Tilegnelse av subjektstvang > impliserer: Bruk av 'det'. I og med at "bruk av formelt subjekt" befinner seg til høyre i implikasjonsskalaen og ser ut til å være en forutsetning for at de andre fenomenene skal kunne tilegnes, er det en mulig tolkning at dette er utløseren for pro-drop. (1995:63-64)

Salomonsen viser til Lightfoots framstilling av utløserfenomenet (1991) og antar at de innputt-dataene som skal fungere som triggere, må være

... av robust karakter, dvs. det må være data som er relativt fremtredende og frekvent [...] Utløseren må bli delvis analysert av innlæreren [...] Av denne grunn må den være godt synlig, og kan f.eks. ikke være innskutt i en relativt komplisert setning. (Salomonsen 1995:30)

På dette grunnlaget alene skulle en kunne anta at *det*-setninger kan fungere som utløserer. Det er imidlertid et problem for undersøkelser at utløserfenomenet i bunn og grunn gjelder innputt-forhold – det er ikke noe krav i seg selv at utløseren skal dukke opp i innlærerens egen produksjon. Men det virker rimelig å anta at utløserer må være registrert på en eller annen måte av innlæreren, de må være representert som (delvis) analysert viten på ett eller annet nivå. Disse forholdene gjør undersøkelser av utløsermekanismer innfløkte. Trolig kan longitudinelle studier gi mer inngående belysning av fenomenet enn tverrsnittsundersøkelser som Salomonsen (1995) og Toledo (1995).

Ulike syn på UGs rolle i ASL

Typisk for studier som baserer seg på UG-teori, er at de ikke stiller spørsmålstegn ved teorien som sådan, men heller at de prøver den i forhold til hva slags betydning den kan ha for andrespråkstilegnelse. Selv om UG-teorien kan forklare forhold ved førstespråkstilegnelse, betyr ikke det at den er gyldig for andrespråkstilegnelse. Det er store ulikheter mellom de omstendighetene en lærer førstespråket resp. andrespråket under. Bl.a. har en andrespråksinnlærer pr. definisjon allerede et etablert språk, det er ulikheter i kognitiv utvikling mellom de to typene språkinnlærere, og det er ulike affektive faktorer som påvirker andrespråklæring men ikke førstespråklæring (se kap. 12). Disse omstendighetene kan være årsaken til at ulike forskere har kommet til så ulike oppfatninger av UGs rolle i andrespråklæringen. Vi kan i alle fall snakke om fire ulike posisjoner¹³²:

1. Ingen tilgang

De som mener at UG ikke påvirker ASL, ser det i sammenheng med at det fins en kritisk periode for språklæring, og at dette viser seg ved at det er forskjell på hvordan barn og voksne lærer et nytt språk (se kap. 12). Etter den kritiske perioden mister språkinnlæreren tilgangen til UG. Derfor må andrespråksinnlærere som er over denne perioden, basere seg på andre kognitive mekanismer for å lære et nytt språk (Bley-Vroman 1989).

En studie som har vært viktig for oppfatningen at det fins en slik kritisk periode, er Johnson og Newport (1989) som fant en klar sammenheng mellom alder og innfødt-lik grammatikalitetsbedømmelse. Innvandrere som kom til USA før de var sju, hadde en innfødt-lik bedømmelse, og jo eldre språkinnlæreren var ved ankomst, jo mindre innfødt-lik var bedømmelsen.

Rent språklige belegg for dette standpunktet finner f.eks. Meisel (1997) når andrespråksinnlæring ikke synes å være begrenset av "strukturavhengighetsprinsippet" som skal være ett av de grunnleggende prinsippene i UG. Meisel mener at andrespråksinnlærerne heller enn å være begrenset av dette prinsippet (se kap. 4), bruker lineære strategier, og da blir konklusjonen hans at ASL ikke er begrenset av UG.

Siden en i andrespråklæring ikke har tilgang til UG, er synet innenfor denne retningen at startpunktet eller initialtilstanden for andrespråklæring, er S1.

2. Full tilgang

En av dem som argumenterer for dette synet, er Flynn (1987, 1996). Hun går mot den oppfatningen at alder har en avgjørende betydning i ASL, for på samme måte som ved S1-læring, viser det seg ved S2-læring at innlærerne sitter inne med grammatisk kunnskap som de ikke kan ha lært bare på

¹³² Samlete framstillinger av disse finnes i Ellis (1994:453-456), Gass (1997:90-91) og Mitchell og Myles (1998:61-69), vi følger oversikten hos Mitchell og Myles.

grunnlag av innputt. Konklusjonen blir dermed at S2 har samme initialtilstand som S1, nemlig UG. S2-innputtet blir formidlet via UG, ikke via S1.

3. Indirekte tilgang

Denne posisjonen hevder at andrespråksinnlæreren har tilgang til UG kun via S1. Det innebærer at de har tilgang til de prinsippene og parameterverdiene som gjelder for S1. Har S2 andre parameterverdier enn S1, må disse tilegnes via andre læringsmekanismer enn UG. Schachter (1996) er en av forskerne som plasserer seg i denne posisjonen, men hun åpner for at barn som lærer andrespråk, har tilgang til UG og kan tilegne seg parameterverdiene for S2 selv om disse ikke har vært operative i S1.

En annen variant av denne posisjonen hevder at alle andrespråksinnlærere starter læringsprosessen med å overføre alle parameterverdiene fra S1 i begynnelsen, men at de så revurderer sine hypoteser når det viser seg at S2-verdiene ikke er i samsvar med S1 (Schwartz og Sprouse 1994). Det neste settet med hypoteser er da begrenset av UG. Ifølge dette synet har man altså i den første læringsfasen tilgang til UG via S1, i neste fase har språksinnlæreren direkte tilgang til UG.

4. Delvis tilgang

Dette er kompromissposisjonen. Den initiale tilstanden til S2 blir påvirket av både S1 og UG. Visse aspekter i den initiale tilstanden er basert på UG, andre aspekt på S1. Forskerne som støtter denne posisjonen, arbeider med å utvikle mer detaljerte hypoteser om hvilke aspekter ved UG som er tilgjengelige, og hvilke som ikke er det.

En variant av kompromissposisjonen er nedfelt i Felix' "Konkurransmodell" (1985) (se kap. 12). Den går ut på at voksne har adgang til UG, men at de i tillegg utnytter en generell problemløsningsmodul ved språklæring. Fordi voksne ikke greier å undertrykke denne problemløsningsmodulen, "vinner" denne gjerne i "konkurransen" med UG. Men ifølge Felix er problemløsningsmodulen ubrukelig som grunnlag for å prosessere strukturer utover et elementært nivå, og dermed kan det at voksne heller baserer seg på problemløsning enn på å utnytte UG, være en forklaring på hvorfor voksne stort sett ikke oppnår innfødt kompetanse i et andrespråk.

Vurdering

UG-teorien ble utformet for førstespråkstilegnelse og gjelder et svært begrenset domene av språket. Den er ikke en teori om språkbruk, men om mentale størrelser – om de språklige strukturene som ligger latent fra fødselen av, og som kun trenger innputt fra et bestemt språk for å utvikle seg til en språkspesifikk grammatikk.

Evaluering av UG-teoriens relevans i ASF forutsetter egentlig også en evaluering av teorien som sådan. Men det faktum at flere forskere som er

tilhengere av UG-teorien, har så ulike oppfatninger av den rollen UG spiller i andrespråklæring, sier noe om hvor vanskelig det er å finne klar og entydig støtte for hva slags forhold det er mellom UG og ASL.

De metodiske problemene knyttet til testing av teorien er store. Det gjelder førstespråklæring, men i enda større grad andrespråklæring. Dette henger sammen med at UG-teori ikke er en teori om språkbruk eller performanse, det er en teori om kompetanse som en mental størrelse. Det knytter seg store problemer til hva slags data som er gode data for å teste en slik størrelse (jf. diskusjonen om hva slags kunnskapskilder som blir utnyttet ved grammatikalitetsbedømmelser).

Men det er også metodiske problemer knyttet til testing av mer spesifikke utsagn i teorien. Dersom vi skal vurdere om egenskaper i en parameter blir tilegnet samlet, må vi ha en forståelse for hva "samlet" betyr tidsmessig. På liknende måte er det med "utløser-problemet". Er det tilstrekkelig for å snakke om "utløsning" at læring av fenomen b impliserer læring av fenomen a? Utløseren er et innputtfenomen. Hva slags forbindelse skal det være mellom utløser og et eventuelt første ledd i en implikasjonskjede for læring? At det er mulig å dokumentere implikasjonsforhold mellom språklige egenskaper i en parameter, er ikke nødvendigvis en testing av UG-teori som sådan, men uten tvil en interessant observasjon av et utviklingsmønster.

Selv om det råder stor uenighet om UGs betydning for andrespråklæring, også blant forskere som i utgangspunktet støtter Chomskys teori, har den inspirert til mye forskning. Formuleringen av prinsipper og parametre har gjort det mulig å stille presise spørsmål og hypoteser i utforskningen av enkeltfenomen, slik vi nettopp viste at Salomonsens og Toledos studier har gjort.

Til tross for at det er problemer med å teste UG-teorien på andrespråklæring, og til tross for at mange andrespråkforskere ikke regner seg som "chomskyanere", er det ingen tvil om at Chomskys oppgjør med behaviorismen og hans grunnleggende ideer om språk og språklæring, både direkte og indirekte, har hatt en enorm påvirkning på utviklingen av store deler andrespråkforskningen de siste ti-årene.

KAPITTEL 15

FUNKSJONALISTISK TILNÆRMING TIL ASL

Innenfor lingvistisk teori kan vi snakke om to hovedretninger, UG-retningen og den funksjonelle. Vi har funnet det fornuftig å ordne de teoretiske retningene i ASF etter denne motsetningen. Det vi i dette kapitlet presenterer som funksjonalistiske studier, blir i enkelte andre framstillinger om ASF (f.eks. Braidı 1999), kategorisert som kognitive studier. Dersom vi velger et læringspsykologisk perspektiv, ser en at funksjonell lingvistisk teori er nær knyttet til kognitiv teori. Vi har likevel valgt å la lingvistisk teori være avgjørende, og har samlet omtalen av noen funksjonelle studier i dette kapitlet.

Funksjonell lingvistisk teori er mindre ensartet enn UG-basert. Likevel kan vi snakke om noen grunnleggende fellestrekk ved funksjonell teori.

FUNKSJONELL LINGVISTIKK – HVA ER DET?

Spørsmålene som blir stilt innenfor funksjonelt baserte studier, dreier seg om bruken av språklig kunnskap, dvs. **hvordan språk blir brukt i kommunikasjon**. I funksjonelle ASL-studier blir fokus rettet mot **forholdet mellom språkbruk og tilegnelse**, og kommunikativ språkbruk, tekst eller diskurs er studieobjekt. Følgelig er studiene også deskriptivt orientert.

En nøkkelartikkel for å klargjøre forholdet mellom funksjonalistisk teori og ASL er Tomlin (1990). Tomlin mener at en viktig grunn til forvirring når det gjelder hva som er funksjonelle tilnærminger, er selve termen *funksjonell*. Den har to ulike betydninger: *relasjonell* (relational) og *økologisk* (ecological).

Relasjonell funksjonalisme dreier seg om hva slags forhold det er mellom en språklig form og den semantiske eller pragmatiske funksjonen den aktuelle formen har. I ASL-forskningen blir slike studier gjerne omtalt som

'form-funksjon'- eller 'funksjon-form'-studier, i motsetning til 'bare form'-studier (slik som de UG-baserte).

Det klassiske eksempelet på en form-funksjons-analyse i ASF er Huebners (1980, 1983) studie av en hmongtalende voksen som tilegnet seg engelsk som andrespråk uten undervisning. Huebner observerte bl.a. bruken av formularet *waduyu* og fant følgende eksempler (sitert fra Larsen-Freeman og Long 1991:68):

Waduyu kam from?	(Where are you from?)
Waduyu kam Tailaen?	(How did you come to Thailand?)
Waduyu kam?	(Why did you come?)
Waduyu sei?	(What did you say?)

Disse eksemplene viser at 'waduyu' har en mye videre funksjon enn i målspråket. 'waduyu' fungerer her som et generelt spørreord.

Økologisk funksjonalisme dreier seg om å *forklare* språkutvikling, både den individuelle språkutviklingen og diakron, eller språkhistorisk, utvikling, i lys av språklig interaksjon og kognitive prosesser. Utvikling og endring blir da forklart i forhold til effektivisering og forenkling av interaksjonen. Tanken som ligger til grunn for dette, er at vi har språk for å kunne kommunisere, og at grammatikken er til for å gjøre kommunikasjonen effektiv.

En funksjonell tilnærming ser altså på forholdet mellom form og funksjon i kommunikasjon, mens en UG-tilnærming primært er opptatt av form. Dessuten ser en funksjonell tilnærming på språklig prosess, både den prosessen som interaksjon eller kommunikasjon mellom mennesker representerer, og den prosessen som både individuell og historisk språkutvikling representerer. En UG-tilnærming er i første rekke opptatt av *produkt*, nemlig den initiale grammatikken (de prinsippene som er medfødt) og den fullstendige grammatikken slik den er representert hos en fullt utviklet språkbruker. For å avgjøre eller bestemme om vi vil plassere en ASL-studie som funksjonell, vil derfor dikotomiene **form-funksjon** og **produkt-prosess** være sentrale.

Hos Tomlin (1990) skilles det mellom fire hovedretninger innenfor funksjonell lingvistik:

1. Praha-funksjonalistene, som vektlegger informasjonsstruktur og benytter sentrale begreper som gitt-ny informasjon, tema-remå og kommunikativ dynamisme.
2. De europeiske funksjonalistene, der Simon Dik og hans medarbeidere er sentrale.
3. Systemisk grammatikk (Systemic grammar), der M.A.K. Halliday er sentral.
4. De nord-amerikanske funksjonalistene, der bl.a. T. Givón er en av de sentrale teoretikerne.

Holmen (1989), Sato (1990), Lund (1997), Tenfjord (1997) og flere har basert sine studier på Givóns funksjonelle modell (1979, 1984a, 1985), som i denne sammenheng kan tjene som eksempel på en funksjonell tilnærming til språklæring. Felles for de nevnte studiene er at de baserer seg på samtaler og er longitudinelle, dvs. de følger individuell utvikling over kortere eller lengre tid.

Givóns funksjonelle teori

Teorien var opprinnelig utformet på grunnlag av språkhistorisk utvikling, men Givón mener at teorien er gyldig for alle typer språkendringer. Dette betyr at teorien også skal kunne gjelde den språkendring "andrespråks-tilegnelse" representerer. Teorien er forankret i et sett grunnleggende antakelser, bl.a. at vi 1) verken kan forstå eller forklare syntaks hvis vi ikke ser den i forhold til bruk i kommunikasjon, og 2) at syntaktiske strukturer springer ut fra egenskaper ved menneskelig kommunikasjon (Givón 1979:49). Givóns oppfatning av forholdet mellom syntaks og kommunikasjon er at det er prosessuelt, og han sier at både fylogenetisk og ontogenetisk språkendring har sine røtter i diskurspragmatiske forhold (Givón 1979:208). Prosessen kaller han **syntaktisering** (se **grammatikalisering** nedenfor), en tendens til at pragmatiske diskursstrukturer utvikler seg til syntaktiske strukturer (op. cit.:ibid.) 1979:208), med andre ord at språk utvikler seg fra en pragmatisk eller presyntaktisk modus til en syntaktisk modus.

Gjennom å sette opp dikotomiene mellom det som karakteriserer den pragmatiske eller pre-syntaktiske modusen, og det som karakteriserer den syntaktiske modusen, forsøker Givón å vise at alle typer språkendring har en underliggende likhet.

Mellomspråk i en tidlig fase i tilegnelsen skal altså kunne karakteriseres ved alle de trekkene som Givón bruker for å karakterisere den pragmatiske modusen, og han hevder videre å ha funnet et visst samsvar mellom utviklingsrelasjonene som er vist i tab. 15.1 og de karakteristiske trekkene som er vist i tab. 15.2. Denne oppstillingen kan det helt klart rettes kritiske kommentarer til. F.eks. er det ikke et vanlig trekk ved innfødte språkbrukeres uformelle muntlige register at bøyingsmorfem blir utelatt. Men at et slikt muntlig register er mer pragmatisk, i den forstand at konteksten kan utnyttes i større grad, er innlysende. Bl.a. viser Talemålsundersøkelsen i Oslo (TAUS) en mengde eksempler på elliptiske konstruksjoner¹³³ (Hanssen 1982:41 og 44), et trekk som er mer vanlig i uformell muntlig enn i formell skriftlig kommunikasjon.

Av de trekkene Givón mener karakteriserer de to modusene, er det i første rekke det som beskrives under punkt e) i tab. 15.2 (lite bruk av grammatisk morfologi) som det har vært fokus på i studier av tidlig mellomspråk,

¹³³ Ellipse: se Hagen (1998:247).

og dette er også et karakteristikum ikke bare ved tidlig mellomspråks-
utvikling, men også ved barnespråksutvikling og pidgin¹³⁴.

pre-syntaktisk modus		syntaktisk modus	
a.	tidligere-diakrone parataktiske konstruksjoner	<-->	seinere-diakrone syntaktiske konstruksjoner
b.	tidlige barnespråk	<-->	utviklet voksenspråk
c.	pidginspråk	<-->	kreolspråk
d.	uformelle register	<-->	formelle register

Tabell 15.1: Ulike utviklingsrelasjoner (a, b og c) og synkron variasjon (d) (etter Givón 1984a).

pre-syntaktisk modus		syntaktisk modus	
a.	emne-kommentar- struktur ¹³⁵	<-->	subjekt-predikat- struktur
b.	paratakse-korte ytringer	<-->	hypotakse-lengre ytringer
c.	langsom produksjon	<-->	hurtigere produksjon
d.	lav nominal/verb-ratio i setningen	<-->	høy nominal/verb- ratio i setningen
e.	lite bruk av gram- matisk morfologi	<-->	mye bruk av gram- matisk morfologi
f.	en informasjonsenhet per ytring	<-->	flere informasjonsenheter per ytring

Tabell 15.2: En spesifisering av karakteristiske trekk ved pre-syntaktisk og syntaktisk modus (etter Givón 1984a og Lund 1997:106).

Givóns teori er altså en svært omfattende teori, og som flere omfattende teorier er den kontroversiell. Ifølge Tomlins klassifisering av funksjonelle teorier i økologiske og relasjonelle (1990:159–60) tilhører Givóns teori klassen av økologiske teorier. Disse teoriene blir også, ifølge Tomlin, karakterisert som mer spekulative enn de som tilhører klassen av relasjonelle teorier. Bl.a. kan kombinasjonen av antakelsen om at diakron og individuell språkendring har samme utspring – at ontogenesen gjenspeiler fylogenesen – og antakelsen om at tidlige stadier er en primitiv (pragmatisk) modus, implisere den kontroversielle oppfatningen at noen språk er mer primitive enn andre.

På tross av at teorien er så omfattende, har den inspirert til etableringen av teoretisk rammeverk for flere ASL-studier uten at det impliserer verken støtte eller avvisning av teoriens vidtrekkende antakelser om andre typer språkendring enn andrespråkstilegnelse.

¹³⁴ Andre hypoteser og teorier som er utviklet om andrespråkstilegnelse, har også hatt sitt grunnlag i analogier mellom ulike språktyper, for eksempel "nativiseringsteorien" (Andersen 1983) og "pidginiseringsteorien" (Bickerton 1977; Schumann 1978c).

¹³⁵ Se Hagen (1988:276 og 277).

At syntaktiske strukturer utvikler seg på grunnlag av kommunikative aktiviteter, er altså en del av det den funksjonelle analysens teoretiske grunnlag.

ANDRESPRÅKSLÆRING SOM PROSESS

En type funksjonelt baserte andrespråksstudier ser på språklæring som en prosess som består i tilordning mellom språklig form og funksjon, mellom språklig form og innhold. Det er dette f.eks. Ellis oppfatter som funksjonelt baserte studier når han sier at det er de som forsøker å etablere et form-funksjons-nettverk. Han sier også videre at slike modeller fokuserer på kommunikasjonens rolle i tilegnelsesprosessen (1994:704). Men det er ikke bare den rent kommunikative prosessen som er sentral i denne typen studier, læring blir oppfattet som en langstrukken prosess. For å forstå den blir det naturlig å bruke data fra kommunikativ språkbruk fra samme individ(er) over en lengre tidsperiode. Studiene er derfor ofte longitudinelle.

ASL blir betraktet som en kontinuerlig prosess, som ifølge Givón er en utvikling fra en pre-syntaktisk eller pragmatisk modus til en syntaktisk eller grammatisk modus. Vi skal se litt mer konkret på hva dette betyr.

Utvikling fra en pragmatisk til en grammatisk modus

Ifølge Givóns beskrivelse av språkutvikling generelt tilhører altså mellom-språk i en tidlig fase av utviklingen den pragmatiske modusen. Den prosessen som styrer utviklingen mot den grammatiske modusen, altså når mellom-språket nærmer seg målspråket, kalles *grammatikalisering*. Språk i den pragmatiske modusen har store begrensninger som kommunikasjonsredskap, og for å kunne kommunisere er partene i stor grad avhengige av å utnytte pragmatisk kunnskap for å tolke et budskap

Den pragmatiske modusen

Et sentralt, men generelt spørsmål i andrespråksforskningen er: Hva er det som gjør det mulig å kommunisere med et så rudimentært grammatisk system som det språkinnlæreren har i den første fasen av tilegnelsesprosessen? Givóns svar er at samtaleparterne utnytter diskurspragmatiske universalier i kommunikasjonen.

Hva som er et diskurspragmatisk universalium, er ikke uten videre innlysende, og statusen til foreslåtte universalier er usikker (Tomlin 1990:165). I kapittel 4 har vi allerede omtalt noen slike universalier som f.eks. ikonisitets-prinsippet, det at en språklig struktur i størst mulig grad reflekterer erfaringens struktur. En variant av dette er "The Principle of Natural Order" (PNO), eller som Meisel kaller det (1987:213), "order of mention". Når språkbruk er styrt av dette prinsippet, blir et handlingsforløp gjengitt i den rekkefølgen det faktisk har forløpt i.

- (1) a. Jeg sovnet og ble trøtt.
- b. Jeg ble trøtt og sovnet.
- c. Jeg sovnet før jeg fikk lagt hodet på puta fordi jeg var så forferdelig trøtt.

Alle setningene i 1 er grammatisk korrekte. Likevel vil ikke setning a) bli brukt av noen som en ytring fordi innholdet bryter med PNO, setning b) følger prinsippet og setning c) bryter med prinsippet. Prinsippet kan brytes når en språkbruker har syntaktiske virkemidler til å gjøre det, som i setning 1c. Språkbrukeren rår her over språklige virkemidler som gjør at årsaksforholdet kan grammatikaliseres, og det erstatter PNO.

Andre strategier eller prinsipper som kan utnyttes i denne tidlige fasen, kan være det Long kaller "scaffolding" (se "stillasbygging" i kap. 16) (Larsen-Freeman og Long 1991:70), det at språkinnlæreren baserer sine ytringer på den innfødte språkbrukers, og det Ellis omtaler som "collaborative discourse" (1994:285), rett og slett utstrakt samarbeid mellom samtalepartnerne. Så når kommunikasjon er vellykket på tross av manglende tilgang til og beherskelse av målspråkets kodingsmekanismer, er det diskurspragmatiske forhold som på en eller annen måte erstatter manglende syntaks og morfologi. Sato (1990: 49) foreslår at de følgende diskurspragmatiske faktorene er med på å gjøre kommunikasjon mulig til tross for manglende språklige uttrykksmåter:

- gjensidig kunnskap mellom samtalepartnerne
- samarbeid mellom samtalepartnerne i produksjon av *proposisjoner* (meningsenheter)
- distribusjon av proposisjonelt innhold over flere ytringer heller enn i én ytring

Det Sato kaller diskurspragmatiske faktorer, er altså både språklige og ikke-språklige kontekstuelle forhold.

Grammatikalisering

Givóns teori brukt på språkhistorisk endring og variasjon innebærer antakelsen om at det eksisterer en rekke ulike språklige kodingsmekanismer. Språkhistorisk endring ses på som bortfall av gamle kodingsmekanismer og framvekst av nye. Denne siden ved Givóns teori har Sato (1990:48) tilpasset studiet av mellomspråkutvikling. I tidlige utviklingsstadier av mellomspråk er målspråkets kodingsmekanismer i liten grad til stede, fordi elevene ikke har tilegnet seg disse, og det er jo nettopp framveksten av de grammatiske kodingsmekanismene som er sentralt i funksjonalistiske studier av mellomspråkutvikling. Den prosessen som styrer språkutviklingen mot den syntaktiske modusen, kan omtales som grammatikalisering. Satos definisjon av grammatikaliseringprosessen ved ASL lyder slik:

Den prosessen som gjør at målspråkslik bruk av grammatiske kodingsmekanismer utvikles over tid i mellomspråket, mens avhengigheten av den diskurspragmatiske konteksten avtar. (1990:49)

Det som skiller grammatikalisering i språkhistorisk sammenheng fra ASL-grammatikalisering, er både forekomsten av et målspråk ved ASL og en forskjell i endringstype. Ved grammatikalisering i språkhistorisk sammenheng skjer det en utskifting av noen kodingsmekanismer med noen andre. Ved ASL-grammatikalisering er det tale om en tilvekst av mekanismer som ikke fantes på tidligere steg (se Ramat 1992:300).

Lund (1997) er kritisk til begrepet grammatikalisering om andre-språkstilignelsesprosessen. Hun mener det er mer dekkende å snakke om 'funksjonstilskrivning'. Ett fortrinn hennes forslag har, er at det refererer direkte til tilordningsprosessen mellom form og funksjon. Funksjonstilordning kunne dermed, i tråd med Lunds forslag, være et dekkende norskspråklig begrep. Vi skal i det følgende se på noen av de funksjonelt baserte studiene som ser tilordning mellom form og funksjon som sentralt i språklæringsprosessen. Alle studiene tar for seg hvordan uttrykk for den semantiske kategorien *tid* utvikler seg i mellomspråk.

Satos studie

Satos studie er basert på Givóns teori om språkutvikling, som ASL-studie var den banebrytende. Hennes informanter var to vietnamesiske gutter, den ene var 10 år, den andre 12. Dataene var bl.a. lydbåndopptak av samtaler med guttene. Samtalene begynte like etter at de var kommet til USA, og de foregikk over en periode på ti måneder. Målsetningen med studien var å teste Givóns sentrale hypotese om at språk utvikler seg fra en pragmatisk til en syntaktisk modus. Dette testet hun bl.a. på utviklingen av fortidsreferanse. Hun fant at bøyingsmorfologi på verbet for å markere fortid var så godt som fraværende. I den grad det var en utviklingstendens fra en pragmatisk til en syntaktisk modus, viste dette seg i noe bruk av sterke verb i fortid og ved bruk av noen temporale og lokative adverbial.

Sato forklarte manglende fortidsreferanse med forhold i den kommunikative situasjonen, nemlig at det ikke er noe **kommunikativt press** for å uttrykke grammatisk fortid. Med dette mener Sato at det ikke er noe press i kommunikasjonssituasjonen for å markere tempus fordi en grammatisk markering av tempus ikke tilfører samtalen ny informasjon. Hun hevder videre (1986) at det bare er noen språklige kodingsmekanismer som positivt blir påvirket gjennom interaksjon, og at utviklingen av grammatisk fortidsmarkering har liten fordel av denne typen språklig trening på grunn av verbbøyningens redundans.

Dette betyr at det ikke ser ut som om det er forhold ved kommunikasjonen i seg selv som gjør at tempusmorfologi eventuelt utvikler seg. Slik sett kan resultatet stå i motstrid til det funksjonelle utgangspunktet, nemlig at det er forhold ved kommunikasjonen som kan forklare grammatikalisering. I tillegg til at det er lite kommunikativt press for å markere fortid grammatisk,

peker hun også på at vi må ha et multinivåperspektiv på forståelse av manglende tilegnelse av bøyingsmorfologien. Siden preteritums morfologien i engelsk ikke er særlig salient (preteritums morfem er ofte ikke-syllabisk og fører til forekomster av konsonantsamband) i den innputten språkinnlærerne får og finale konsonantforbindelser ikke er mulig i elevenes S1, vietnamesisk, kan dette være faktorer en også må ta hensyn til for å forstå manglende grammatikalisering.

Tenfjords studie

Tenfjords studie (1998) er i stor grad inspirert av Sato. Den er longitudinell, og dataene er av samme type som Satos. Til forskjell fra Satos studie har denne fire vietnamesiske informanter, to var sju år da datainnsamlingen startet, to var henholdsvis femten og seksten år. Dessuten er dataene samlet inn over en mye lengre tidsperiode, ca. seks år.

I tillegg til å ta for seg fortidsreferanse, som Sato gjorde, sammenligner Tenfjord tilegnelsen av preteritum og perfektum. Disse to kategoriene har nemlig ulikt innhold eller ulik funksjon i norsk, en kan også si at de har forskjellig kommunikativ tyngde (jf. Satos term 'kommunikativt press'). Dersom det er slik at språktilegnelsen bl.a. er styrt av forhold som gjør kommunikasjon mer effektiv, er det å forvente, slik Sato viste, at grammatiske morfem som har et redundant innhold, ikke tilegnes i kommunikasjon, mens grammatiske former med stor kommunikativ tyngde trolig vil kunne tilegnes via kommunikasjon.

Innledningsvis sa vi at relasjonell funksjonalisme dreier seg om hva slags forhold det er mellom en språklig form og den semantiske eller pragmatiske funksjonen formen har. Denne er ganske ulik for de to kategoriene preteritum og perfektum i norsk. Tenfjord diskuterer preteritums funksjon i norsk i lys av en bestemt semantisk teori, diskursrepresentasjonsteori (DRT), som retter fokus mot diskursen heller enn den enkelte setningen. Teorien legger derfor stor vekt på å vise den forbindelsen som er ansvarlig for **diskurskohesjonen** mellom setninger. Noen språklige elementer krever tilgang til den omkringliggende diskursen for å bli tolket, såkalte **diskursanaforer**. Pronomen har ofte en slik funksjon (se Hagen 1998:182).

- (2) Tor sier at han skal reise til Bergen i sommer.

Her er pronomenet *han* en anafor som korefererer med sin antesedent *Tor*. Denne antesedenten introduserer en diskursreferent i diskursuniverset. Vi kan fortsette denne diskursen uten å referere til referenten med navn fordi referenten nå er introdusert i diskursuniverset (vel å merke så lenge det ikke introduseres konkurrerende referenter, som f.eks. *Per*).

Ifølge DRT har også tempusmorfem en anaforisk funksjon. Du kan ikke bruke preteritumsformer uten at den refererer til en bestemt tidsperiode eller et bestemt tidspunkt i fortiden (se Hagen 1998: 81–82). På samme måte som et

pronomen kan peke ut sin referent, kan altså et verb i preteritum peke ut sin tidsreferent.

Pronomen og preteritumsformer har på denne måten analoge funksjoner, begge må ha tilgang til en referent for å kunne brukes. Dermed er det ingen ny informasjon som blir gitt, men de oppfyller et grammatisk krav (enhver setning i norsk må ha et finitt verb som grammatikalisierer fortid eller ikke-fortid). En rekke språk kan utelate pronomen i subjektposisjon, de såkalte pro-drop språkene, og i mange mellomspråk i en tidlig utviklingsfase blir nettopp pronomen med denne funksjonen utelatt. Dette kan gjøres fordi de ikke tilfører kommunikasjonen ny informasjon, dvs. de har et redundant innhold. Når preteritums morfemet blir utelatt i tidlige mellomspråk, kan det forklares på samme måte. Siden informantene i denne studien er vietnamesiske, er det interessant å merke seg at vietnamesisk kan karakteriseres som et pro-drop språk, og dessuten at vietnamesisk ikke har den grammatiske kategorien tempus.

I norsk har perfektum en helt annen funksjon enn preteritum. Den typiske eller grunnleggende funksjonen til perfektum i norsk er å uttrykke konsekvensen av en forutgående handling.

- (3) Jeg har skrevet brevet.
(Konsekvensen er at jeg er ferdig med brevskrivningen)

Sato antydte i sin studie at tidsperioden for datainnsamlingen var for kort til å se utvikling fra en pragmatisk til en syntaktisk modus, men heller ikke etter fem–seks år i Norge er grammatisk fortidsmarkering etablert i mellomspråkene til de fire informantene i Tenfjords studie. Variasjonen er imidlertid ganske stor, fra 7% til 61% grammatisk markering i ytringer med fortidsreferanse. Nå må det også legges til at det som blir oppfattet som grammatisk fortidsreferanse, ikke nødvendigvis er i samsvar med målspråksnormen. Mens fortidsmarkering i relativt liten grad viser en grammatikaliseringstendens, er det annerledes med grammatikalisering av perfektums innhold i informantenes norsk. Dette funnet støtter antakelsen om at grammatikalisering i mellomspråk er avhengig av den grammatiske kategoriens kommunikative innhold. Preteritum har i høy grad et redundant innhold, mens perfektum har et selvstendig innhold.

Det mønsteret Tenfjord finner i sin studie, samsvarer godt med Satos studie. Grammatikalisering som bare tilfredsstillende et grammatisk krav i språket, vil i mindre grad utvikles via kommunikasjon enn grammatikalisering som uttrykker et selvstendig innhold.

Tenfjord diskuterer i tillegg den påvirkning S1 kan ha på den aktuelle mellomspråkutvikling. At S1 kan påvirke de vietnamesiske språkkinnlærernes mellomspråk på den observerte måten, kan man finne støtte for i flere hypoteser. Det at norsk, men ikke vietnamesisk, grammatikalisierer en opposisjon, den mellom fortid og ikke-fortid, gjør at vi kan se den manglende grammatikalisering av vietnamesernes mellomspråk i lys det vi i kap. 9 kalte en

"nullkontrast" mellom S1 og S2. Zobl (1982) viser at en effekt denne relasjonen kan ha, er å "forsinke" overgangen fra et stadium til det neste, eller at den er med og etablerer nye stadier (se kap. 9). S1s påvirkning kan altså modifisere et utviklingskontinuum, og når eleven er på det stadiet der den aktuelle strukturen er lik S1-strukturen, kan altså den nødvendige restruktureringen bli forsinket. Det er nettopp slike strukturer som også mest sannsynlig vil bli fossilisert (Zobl 1983, White 1985, Kellerman 1989, Selinker og Lakshmanan 1994). Se for øvrig omtalen av fossilisering i kap. 8. På dette grunnlaget antar Tenfjord at to av informantene faktisk kan ha et fossilisert tempussystem.

European Science Foundation (ESF)-prosjektet

ESF-prosjektet er presentert og omtalt i kapittel 8. Et delstudie innenfor prosjektet gjelder tilegnelse av språklig system for tidsreferanse: "Temporality in Second Language" (Dietrich, Klein og Noyau 1995). ESF-prosjektet er basert bl.a. på én grunnleggende idé: "You won't understand adult language acquisition if you don't understand discourse activity". Prosjektet kan altså plasseres innenfor den diskursbaserte funksjonelle tilnærmingen til studiet av temporalitet, og de kaller denne retningen for "the conceptual approach":

En innlærers behov for å uttrykke et begrepsdomene sentralt for språket, som TID, ROM, MODALITET, tas som et utgangspunkt, og analysen prøver å forklare hvordan delkomponenter av dette domenet faktisk blir uttrykt på et gitt tidspunkt, og hvordan måten dette domenet blir uttrykt på, endrer seg over tid. Måten slike underbegreper blir uttrykt på, indikerer en slags tilegnelsens "logikk". (Dietrich og Perdue 1995:6)

Ifølge Dietrich og Perdue er det noen enkle og grunnleggende spørsmål som har ført forskningen i en slik diskursbasert funksjonell retning. Et eksempel, som er parallelt med Givóns spørsmål, er: Hvordan skal man forklare at andrespråksinnlærere på tross av manglende tempussystem har vært i stand til å uttrykke temporale forhold?

Språkinnlæreren kan bl.a. basere temporal referanse på den som er etablert av den innfødte. Dette er en av de diskurspragmatiske faktorene både Sato (1990) og Meisel (1987) legger stor vekt på. Bl.a. innebærer dette at det er den innfødte som etablerer den temporale referansen, og det inkluderer også former for *tilpasset tale*. Velkjente typer tilpasning består i spisstilling av adverbial for å klargjøre tidsreferansen, gjentakelse av tidsadverb osv. Det Meisel kaller 'implicit reference', er også en type samarbeid, i og med at den ikke-innfødte språkbrukeren baserer seg på kunnskaper samtalepartnere har om hverandre.

På grunnlag av de ulike studiene som er gjort i ESF-prosjektet, har forskerne etablert ulike stadier, eller varieteter i språkutviklingen (begynner-varieteteten, basisvarieteteten og utviklingen ut over basisvarieteteten, se kap. 8). Når det gjelder temporalitet, har stadiene følgende karakteristika:

Begynnervarieteten er innlærerens første forsøk på å gjøre produktiv bruk av det hun har fanget opp fra det nye språket. Denne varieteten er bl.a. preget av at det ikke fins funksjonell bøyning, dvs. at det ikke har skjedd en klar tilordning mellom form og innhold. Ser en på hva dette betyr for temporale uttrykk, fins noen adverb og tidsrefererende fraser. Dessuten blir prinsippet om naturlig rekkefølge utnyttet (PNO). Hovedsakelig blir tidslokaliseringen overlatt til samtalepartneren.

Basisvarieteten viser følgende mønster for temporale uttrykk:

- Ingen bøyning
- Leksikalske verb opptrer i en grunnform og kopula forekommer i liten grad.
- En jevn økning av adverbrepertoar
- Forekomsten av ord som kan markere begynnelse eller slutt på en situasjon, f.eks. 'start' og 'finnish' ("work finnish")

Til tross for at verken tempus eller aspekt blir grammatisk markert på dette stadiet, viser Dietrich, Klein og Noyau at systemet er svært fleksibelt og gjør det mulig å uttrykke når noe skjer, forutsatt at innlæreren har nok adverb, og at de blir utnyttet. Én gruppe innlærere utvider vokabularet, men de kommer aldri videre enn til basisvarieteten. En annen gruppe innlærere "start the long march towards the target language" (Dietrich, Klein og Noyau 1995: 269).

Utvikling utover basisvarieteten

Mens ESF-forskerne antar at 'basisvarieteten' reflekterer mer eller mindre universelle egenskaper ved språk, er det vanskeligere å identifisere generelle egenskaper ved utviklingen videre. Likevel peker de på fire områder der et visst felles mønster synes å utkrystallisere seg:

- Former blir brukt før det er en klar tilordning mellom form og funksjon. Med andre ord mener de at det ikke er funksjonelle behov som styrer tilegnelsen på dette stadiet av utviklingen.
- Videre utvikling går seint, gradvis og kontinuerlig og blir av forskerne sammenliknet med den gradvise beherskelsen av en ferdighet som f.eks. å spille piano: "språktilegnelse likner mer gradvis mestring av en ferdighet, slik som pianospill, enn en kunnskapsøkning, slik som innlæringen av en matematisk formel" (Dietrich, Klein og Noyau 1995:270).
- Tempusmarkering kommer før aspektmarkering. Denne observasjonen står i kontrast til flere studier både av førstespråkstilegnelse (Weist 1986), av pidginvarieteter (Bickerton (1982) og av andrespråkutvikling (Tenfjord 1997).

- Uregelmessig bøyning blir brukt før regelmessig. (Uregelmessige verb er frekvente og formene saliente.)

Grunnen til at noen innlærere stopper opp og får et fossilisert system (se kap. 8) på det basiske nivået, kan være at systemet faktisk fungerer bra nok i mange kommunikative situasjoner. Forskerne ser to grunner til at systemet eventuelt utvikler seg videre. For det første avviker basisvarietetet sterkt fra målspråksvarieteter. Selv om den fungerer effektivt, kan den føre til stigmatisering av språkbrukeren som en "outsider", en situasjon som mange naturlig nok ikke ønsker å befinne seg i. Ønsket om å oppnå sosial likhet er dermed en faktor som kan påvirke videre utvikling. For det andre kan det oppstå et permanent behov for å fungere mer effektivt i kommunikasjonen. Da må varietetet videreutvikles. Utviklingen utover basisvarietetet er trolig relativt innputt-avhengig (dvs. den er i mindre grad styrt av indre språkdannelsesprinsipper). Derfor er det også vanskelig å identifisere generelle egenskaper ved utviklingen utover basisvarietetet.

VURDERING

Det er etter hvert mange studier innenfor ASL som kan knyttes til funksjonelle tilnæringsmåter. Vi har i vår omtale bare gått inn på en av retningene, (relasjonelle studier), og vi har avgrenset omtalen til studier som har fokusert tempus og temporalitet.

De funksjonelt baserte studiene har skaffet fram verdifulle data fra språk i bruk og ikke minst fra språkbruk i et longitudinelt perspektiv. Grunnlaget for studiene har vært at språkutvikling drives framover på grunn av forhold ved selve kommunikasjonen. Som motsats til de UG-baserte studiene gir de funksjonelt baserte innsikt i andre språklige forhold enn de rent grammatiske. Ved å stille spørsmål som ESF-prosjektet gjorde (Hvordan skal man forklare at andrespråksinnlærere på tross av manglende tempussystem har vært i stand til å uttrykke temporale forhold?), blir en tvunget til å analysere ytringer i språklig samhandling. En svakhet ved de funksjonelle studiene er at de i første rekke har dreid seg om tidlige faser av språkutviklingen, mens UG-studier i større grad har forsøkt å teste kompetansen hos innlærere på høyere ferdighetsnivå.

En kan stille spørsmål om de funksjonelle studiene har vist at kommunikative behov er den generelle drivkraften i andrespråksutviklingen, eller om det heller er slik at kommunikative behov bare er drivkraften opp til noe som kan være et prototypisk utviklingsnivå (basisvarietetet)? Det er mye som tyder på at grammatiske kategorier med et redundant innhold ikke utvikler seg på grunnlag av behovet for å kommunisere. Tvert imot er slike kategorier i stor grad utsatt for fossilisering. Det kan synes som om andre forhold er avgjørende for språkutviklingen etter at utviklingen har nådd et nivå der språkssystemet fungerer effektivt, men likevel er svært ulikt målspråket.

En type innvendinger som kan rettes mot funksjonelt baserte tilnæringsmåter, dreier seg om forholdet mellom første- og andrespråklæring. Det er grunn til å tro at fundamentale forhold ved kommunikasjon (f.eks. i samtaler) er grunnleggende like ved anvendelse av førstespråket og andrespråket. Funksjonelle ASL-teorier har derfor et problem når de skal forklare forskjeller på første- og andrespråklæring. Trolig er de nødt til å støtte seg på antakelser om en sensitiv eller kritisk periode – som jo som oftest blir satt i sammenheng med kognitive/fysiologiske/nevrologiske forhold, dvs. ikke-funksjonelle størrelser!

Funksjonelle studier har hatt stor betydning innenfor ASF, ikke bare ved at de fokuserer på form-funksjons-tilordningen og dermed kaster lys over utviklingsprosessen, men også fordi de i stor grad fungerer heuristisk. De ser utviklingen i lys av både språklige- og pragmatiske universalier og kognitiv prosessering.

KAPITTEL 16

SOSIALE TEORIER OM ASL

Sosiale teorier om andrespråklæring forsøker å knytte samband mellom samfunnsmessige forhold og læringsdata. De samfunnsmessige forholdene kan dreie seg om makronivået (trekk ved gruppen som innlæreren tilhører i forhold til storsamfunnet, trekk ved innlærernes sosiale nettverk, trekk ved institusjonene der språklæringen foregår) eller mikronivået (trekk ved innlæringskonteksten, trekk ved relasjonene mellom kommunikasjonspartnere, eller trekk ved den enkelte innlærer som har en sosial basis, f.eks. sosial rolle, identitet, selvforståelse). Sosiale teorier om ASL er med andre ord i hovedsak opptatt av **eksterne faktorer** (jf. kapittel 3) **innflytelse** på tilegnelsen, men også enkelte individuelle faktorer rolle blir vektlagt (som f.eks. holdninger og motivasjon). Det er i det hele tatt ganske paradoksalt at mange sosialt baserte tilnæringsmåter til ASL har gitt forskningslitteraturen de beste beskrivelsene av enkeltindividers læringsforløp.

Det er vanlig å anta at sosiale faktorer har stor innflytelse ved utvikling av andrespråksferdigheter, men at innflytelsen er **indirekte** (Ellis 1994). Den reknes som indirekte av flere grunner: a) Et viktig område med store konsekvenser for innlæringen dreier seg om **mengden med innputt** som innlæreren får tilgang til og hvilke **språklige modeller** hun møter. Sosiale faktorer er i stor grad med og styrer hvilke **samværs- og samtaleformer** som er aktuelle i et gitt læringsmiljø, i hvilken utstrekning innlæreren kan benytte det nye språket til kommunikasjon, og hvilke **samtalepartnere** hun opparbeider relasjoner til. De sosiale faktorene påvirker slik sett innputtmengden og innputtkvalitetene som driver læringen fram. b) Sosiale faktorer virker på enkeltindividers holdninger, motivasjon, selvoppfatning og rolleoppfatninger. Holdningene påvirker så i neste omgang læringsutfallet.

Det fins likevel sosialt baserte tilnæringsmåter til ASL som hevder en mer direkte innflytelse på læringsprosessen, som vi skal se.

Sosiale teorier om andrespråklæring har vanligvis benyttet seg av læringdata som gjelder språkferdigheter i vid betydning. Det er blitt brukt standardiserte tester eller testbatterier som måler sider ved innlærernes praktiske språkbeherskelse. Mange studier har vært longitudinelle.

Det er typisk for sosialt baserte tilnærminger til ASL at de prøver å modellere ASL slik at påvirkningsfaktorer fra ulike områder blir integrert, f.eks. sosiale og affektive forhold, eller sosiale og kognitive.

SCHUMANNS AKKULTURERINGSMODELL

Et tidlig forsøk på å lage en modell over ASL som ivaretok sosiale sider ved språktilegnelsen, ble gjort av John Schumann på slutten av 70-tallet (1978a, 1978b). Schumann kalte selv modellen for akkultureringsmodellen. Modellen bygger på antakelser om fundamentale påvirkningsfaktorer ved voksen, uinstruert andrespråklæring, og er sosialpsykologisk i perspektiv. Den sprang ut av en longitudinell dypstudie av seks innlærere (Cazden, Cancino, Rosansky og Schumann 1975) og tok sikte på å forklare hvorfor én av dem ikke gjorde nevneverdig framgang i de ti månedene studien varte. Schumann informant, "Alberto", er den mest omtalte innlærer i ASF. Mens de fem andre lærte i betydelig omfang, ble Alberto stående i ro på flere av de språkstrukturelle områdene som ble undersøkt. Målspråket var engelsk, og undersøkte trekk var læring av negasjon, spørsmål, bruk av kopulaet *be* og hjelpeverb.

Alberto var fabrikkarbeider i Cambridge, Massachusetts (USA), 33 år gammel og fra Costa Rica, og hadde spansk som morsmål. Han bodde i en bydel med mange latin-amerikanere; selv hadde han leid seg inn hos et ektepar fra Costa Rica. På fabrikken arbeidet han sammen med mange andre ikke-engelsktalende, og der gikk samtalene ofte på spansk.

Som eksempler på Albertos (A) seine engelsklæring nevner Schumann at A var den eneste av de seks som holdt fast ved nektingsformen No+V (jf. kapittel 8). Han ble også stående på stadium 1 når det gjaldt spørsmål, f.eks. inverterte han (i det store og hele) ikke ordstillingen ved ja/nei-spørsmål og spørreordsspørsmål. Også ved læringen av bøyningsmorfologi var han mye seinere enn de andre. Schumanns studie av A utviklet seg etter hvert til å bli et forsøk på å forklare hvorfor As engelsklæring var så begrenset. Et par innlærefaktorer utelukket Schumann spesiell innflytelse fra. As kognitive evner var blitt undersøkt ved hjelp av en (Piaget-inspirert) test på adaptiv intelligens, og A hadde normal skåre. Schumann anså det derfor slik at As seine læring ikke kunne tilreknes kognitive faktorer generelt. Også aldersfaktoren kunne Schumann se vekk fra. Det befant seg innlærere i As omgivelser som var eldre og betraktelig kvikkere til å plukke opp engelskferdigheter, selv om lærinssituasjonen deres var helt parallell til As. Schumanns forslag til forklaring av As ASL bygger på begrepet *distanse*. Albertos engelsklæring er forståelig på bakgrunn av **den sosiale og psykiske distansen** A befinner seg på i forhold til brukerne av engelsk. Distanse er et fenomen som hemmer andrespråklæring.

Sosial distanse er et fenomen på **gruppenivå**. Den gjelder forholdet mellom innlærerens (etniske, sosiale) gruppe og gruppen av innfødte språk-

brukere. Schumann rekner med følgende åtte sosiale faktorer med et potensiale for å skape distanse:

(1) **sosial dominans:** (dominans, ikke-dominans, underordning). Å tilhøre en dominerende eller dominert gruppe hemmer læring av den andre gruppens språk. Dersom to grupper ikke dominerer hverandre (politisk, økonomisk, kulturelt), reknes det som gagnlig for gjensidig læring av språkene. A var arbeidsmigrant, arbeider og latinamerikaner, han tilhørte en befolkningsgruppe som på alle måter stod i en avmektig posisjon i forhold til majoritetsbefolkningen.

(2) **integrasjonsstrategi:** (assimilasjon, akkulturering, bevaring/vedlikehold¹³⁶): Schumann skiller mellom ulike responstrategier i en kontekst hvor en sosial gruppe er stilt i et kontaktforhold til en majoritet. Responsene kaller han assimilasjon, akkulturering og bevaring. Dersom andrespråklæringsgruppen velger assimilasjon som kontaktstrategi, gir en opp egen livsstil og egne verdier og overtar målspråksgruppas. Denne strategien maksimerer kontakten mellom gruppene og styrker målspråklæringen. Velges bevaringsstrategien, blir målspråksgruppens livsstil og verdier avvist, og en holder fast på gruppenstradisjonelle verdier. Dette valget skaper sosial distanse og gjør det mindre sannsynlig at gruppen (som helhet betraktet) lærer målspråket. Om akkulturering som strategi sier Schumann: "If the 2LL¹³⁷ group acculturates, then it adapts to the life styles and values of the TL group, but maintains its own life style and values for intragroup use" (1978:165). Akkulturering gir varierende kontakt mellom gruppene og er slik sett et "nøytralt" alternativ: Det verken styrker eller svekker mulighetene for språklæring.

(3) **inngjerding:** Inngjerding refererer til i hvilken grad de to gruppene deler "churches, schools, clubs, recreational facilities, crafts, professions, and trades" (op. cit.). Dersom etniske grupper har en sterk indre organisering (egne aviser, kirkesamfunn, kanskje også eget arbeidsmarked), foreligger inngjerding (enclosure). Da begrenses kontakten mellom gruppene, og læringsmulighetene blir redusert.

(4) **kontaktmønster:** Om en gruppe har utstrakte interne kontakter, omgås gruppemedlemmene hverandre ofte, og de møter hverandre i mange roller. Slike grupper er sammenvevde ('cohesive'). De sosiale nettverkene strekker seg da ikke over språkgrenser, og kontakten med andre grupper reduseres.

(5) **gruppestørrelse:** Andrespråksinnlærerguppen kan være tallmessig stor eller liten. Gruppestørrelsen er relatert til en mengde andre faktorer som

¹³⁶ Bevaring/vedlikehold: 'preservation'.

¹³⁷ 2LL: second language learner; TL: target language: vår merknad.

utvirker "sosial distanse". Om gruppen er stor, øker mulighetene for aktiviteter på etnisk grunn: egne butikker, egne medier, egne skoler etc. Store grupper fremmer også mulighetene for kontakt internt i gruppen og hemmer inter-gruppe-kontakt.

(6) **kulturell kongruens**: Kongruens eller likhet mellom kulturen i mål-språksgruppen og språkinnlærergruppen påvirker også kontakten mellom gruppene. Dersom to kulturer er likeartete, er kontakter sannsynlige, og andrespråkslæringen vil bli stimulert.

(7) **holdninger**: Uvennlige eller fiendtlige holdninger mellom to grupper hemmer den gjensidige språklæringen.

(8) **planlagt oppholdstid**: Dersom en gruppe planlegger å bli boende lenge i målspråksområdet, sannsynliggjør det mer utstrakt kontakt med mål-språksgruppa.

Psykisk distanse er et fenomen på **individnivå**. Individder "may learn under social conditions which are favorable for SLA and not learn under social conditions which appear not to be favorable" (1978:166). De sosiale forhold kan skape distanse eller nærhet mellom grupper, men individers språklæringsmuligheter avgrenses ikke direkte av gruppeforhold. Særlig dersom de sosiale forholdene verken er spesielt ugunstige eller gunstige for ASL, kan individuelle faktorer bli utslagsgivende. I Schumann 1978 listes det opp en rekke individuelle faktorer som kan ha innflytelse (1978:164): affektive faktorer, personlighetstrekk, kognitive aspekter osv. I en artikkel fra 1986 rekner Schumann med at fire (hovedsakelig) affektive faktorer virker sammen til å skape det han kaller psykisk distanse. Faktorene er språksjokk, kultursjokk, motivasjon og ego-permeabilitet.

(1) **språksjokk**: Voksne som prøver seg på et nytt språk, frykter ofte at de blir opplevd som komiske eller infantile. De nages av en tvil på om det de sier er dekkende for intensjonene, og blir gjentatte ganger frustrert av å komme til kort i språklig samhandling. Voksne kan bruke morsmålet for en rekke personlige formål. En kan styre andres oppmerksomhet, prøve å imponere eller overtale, og en får stadig tilbakemeldinger som viser hvor bra det er å ha verbale ferdigheter. På andrespråket kan situasjonen være helt motsatt. Det kan samle seg opp så mange negative opplevelser knyttet til andrespråks-bruken, at en kan tale om språksjokk. Språksjokk medfører ikke sjelden at en skyr situasjoner der det blir påkrevd å bruke det aktuelle språket.

(2) **kultursjokk**: Schumann definerer kultursjokk som en angsttilstand. Den oppstår ofte når individer møter en ny kultur. Som voksenperson er en vant til å ha forskjellige mestrings- og problemløsningsstrategier til rådighet når vansker oppstår i hverdagen. I en ny kultur (der de praktiske problemene

kommer i stort antall!) fungerer ikke gamle rutiner. En forstår ikke andres reaksjoner og andres kroppsspråk. De andre kan reagere på måten du opptrer på og finne den upassende eller støtende. Å komme seg gjennom hverdagen og etablere nye rutiner krever nå en mengde mentale og følelsesmessige ressurser. Schumann sier:

Denne situasjonen kan forårsake forvirring, stress, angst og frykt. Den mentale tilstanden dette kan resultere i, kan skape et kraftig avvísningssyndrom som avleder energi og oppmerksomhet fra andrespråklæringen. (1978:167)

Kultursjokk kan medføre at innlæreren vender aggresjon mot seg selv og egen kultur, og/eller aggresjon mot målspråksbrukerne og det nye språket. I en slik tilstand blir det usannsynlig at en gjør store anstrengelser for å bli tospråklig.

(3) **motivasjon:** Den tredje individuelle faktoren involverer innlærerens beveggrunner for å prøve å lære andrespråket. Schumann støttet seg på Gardner og Lamberts skille (1972) mellom to motivasjonelle orienteringer ved ASL – integrativ motivering og instrumentell motivering (se omtalen i kap. 12). På linje med motivasjonsforskerne reknet Schumann med at den integrative orienteringen gav størst språklæringseffekt: "It has generally been thought that integrative motivation is the more powerful of the two because it implies a desire to integrate with speakers of the target language" (1978:167). Schumann tok likevel høyde for at motivasjonelle forhold er komplekse:

Selv om instrumentell og integrativ motivasjon er nyttige begreper i tenkningen omkring suksess i andrespråklæring, refererer de til komplekse forhold som virker sammen med både (...) sosiale (...) og (...) psykologiske variabler. (1978:168)

I Albertos tilfelle nevner Schumann at et holdnings- og motivasjonsspørreskjema indikerte at A hadde positive holdninger til målspråket og brukerne og også positiv motivasjon. Schumann antyder likevel at det kunne dreie seg om en "hallo-effekt" (en type svar som framkommer fordi informanten rekner svarene som ønskelige ut fra utspørringssituasjonen). Dersom en oppfatter innsats, umake ("effort") som en bestanddel av motivasjon, kan det lett påpekes trekk ved As liv som stod i kontrast til As påståtte holdninger. Han gjorde få anstrengelser for å komme i kontakt med engelsktalende personer, han benyttet seg i liten grad av engelskspråklige medier, han meldte seg ikke på engelskkurs osv. Schumann reknet derfor As motivasjonelle orientering som distanserende.

(4) **ego-permeabilitet:** Schumann viser til språkpsykologiske studier som opererer med begrepet "språk-ego". Under oppveksten utvikler barn og unge etter hvert en følelse av grenser omkring eget språk – språket blir objektivert og får faste ytre konturer og grenser (de og de formene er "mine former"). I de

tidligste leveårene var ego-grensene permeable, dvs. gjennomtrengelige, gjennomsyrbare. Da var språket mindre befestet, det lot seg lettere forme og utvikle, det var permeabelt. Schumann antar at "the successful adult second language learner is an individual who has access to more childlike ego states in which greater ego permeability exists" (1978:169).

Schumann går så videre og hevder at de (8+4) distanserende faktorene på gruppe- og individnivå løper sammen i én eneste variabel som har en sterk, kausal effekt på andrespråklæring. Han kaller variabelen for **akkulturering**. Med det menes graden av sosial og psykisk integrasjon av innlæreren i mål-språksgruppa. Det mest sentrale utsagn i Schumanns teori er det følgende:

Jeg foreslår også at en hvilken som helst innlærer kan plasseres på et kontinuum som spenner fra sosial og psykologisk avstand til sosial og psykologisk nærhet til mål-språkstalerne, og at innlæreren bare vil lære andrespråket i den grad han blir akkultureret. (1986:379)

For Schumann er ASL bare én side ved akkulturering, og **akkultureringsgraden kontrollerer i hvilken grad en lærer det nye språket**. Han ser for seg en kausal kjede. Akkulturering er en "fjern" (remote) årsak som bringer innlæreren i kontakt med mål-språksbrukerne. Verbal interaksjon med brukerne er så en mindre fjern (proximate) årsak som utløser forhandlinger om innputt som er den næreste (immediate) årsaken til språklæring. Akkulturering blir da særlig viktig fordi den utløser den kausale kjeden. Sett på denne måten regulerer akkultureringen ASL via to mekanismer. Distansen styrer **hvor mye innputt** innlæreren blir eksponert overfor, og distansen avgjør **hvordan innlæreren nyttiggjør seg den innputten** som faktisk foreligger. Dette siste momentet bringer akkultureringsfenomenet noe nærmere indre faktorer ved læringen, men Schumann har gjort lite for å utrede forholdet mellom de affektive faktorene ("psykisk distanse") og de kognitive¹³⁸. Hovedinntrykket er derfor at akkultureringsmodellen påstår noe om forholdet mellom akkulturering og innputtmengden/nyttiggjøringen av innputt.

Vurdering av Schumanns sosialpsykologiske modell

Akkultureringsmodellen er nær knyttet til Schumanns syn på utviklingen av mellomspråk, og særlig oppfatningen av tidlige mellomspråk som pidgin-fenomen (se kap. 15). Schumann kan kalles funksjonalist, i den forstand at han ser utviklingen av mellomspråk som et resultat av individers deltaking i kommunikasjon og eksponering for mål-språksinnputt. Akkultureringsmodellen prøver å gjøre rede for **hvor lenge og i hvilken grad** en innlærer vil arbeide videre med hypoteser om mål-språket. Dersom andrespråksinnlæreren blir utestengt fra kommunikasjon med mål-språksgruppen på grunn av sosial

¹³⁸ I en artikkel fra 1990 prøver han riktignok å knytte akkultureringsmodellen til kognitive modeller, bl. a. Andersens "operasjonsprinsipper", som vi omtalte i kap. 13.

distanse og/eller psykisk distanse, vil språkutviklingen stoppe opp (fossilisere) og mellomspråket ikke utvikle seg videre.

Forsøk på teste akkultureringsmodellen har gitt motstridende resultater – Schumann sier selv i en vurderende oppsummering (1986) at modellen bare har fått begrenset støtte i undersøkelser. Maple (1982) studerte 190 spanskspråklige engelskinnlærere ved et amerikansk universitet og kunne vise et sterkt samband mellom sosial distanse og læringsframgang. Sju av åtte distanserende faktorer korrelerte negativt med ferdighetsnivå. Maples studie kan imidlertid vanskelig tas til inntekt for akkultureringsmodellen, som uttrykkelig gjelder uformell, uinstruert andrespråklæring. Andre studier har ikke kunnet påvise noe enkelt samband mellom mål på sosial distanse og språkutviklingsnivå (Stauble 1984; Schmidt 1983). Det kan være flere grunner til at studiene gir blandete resultater. De fleste (Ellis 1994; McLaughlin 1987) vurderer det slik at samlefaktoren "akkulturering" er vanskelig å måle. For det første har en ikke noen pålitelig og entydig målestokk for hver sosial faktor (dominans, inngjerding, kongruens etc.), i tillegg har ikke Schumann gjort noe forsøk på å vekte faktorene mot hverandre (hvilke faktorer er de mest sentrale etc.). Særlig problematisk blir det å teste modellens prediksjoner når Schumann antar at psykologiske faktorer kan overstyre de sosiale ("an individual might learn the target language where he is expected not to" (1978:86)), uten at det blir angitt hvilke vilkår som skal foreligge i slike tilfeller. Vi vil også peke på at Schumanns liste kan virke noe tilfeldig. Den minner om tilsvarende faktorlister som er utarbeidet for studier av språkbytte og språkbevaring (se Kloss 1966), et fagfelt som favner videre enn andrespråklæring. En viktig faktor i slike lister er ekteskapsmønsteret i minoritetsgruppen – i hvilken grad gruppelemmer finner livsledsagere utenfor egen etnisk gruppe. Ekteskapsmønsteret har sammenheng med en gruppes integrasjonsstrategi, inngjerding, kontaktmønster, størrelse, kongruens og holdninger, og kunne for så vidt vært reknet som en egen distanserende faktor.

Schumanns modell påstår at akkulturering regulerer andrespråklæring indirekte: "The assumption of the model was that if social and psychological distance were high, a learner would not get the requisite interaction and input to continue acquiring a second language" (1990:667). Dette betyr at modellen forutsetter et direkte samband mellom innputtmengde/graden av kontakt med målspråksbrukerne og læringsnivå. Denne forbindelsen kan en nok ikke ta for gitt. Noen studier har funnet sterke samband mellom kontaktmønster og oppnådd språknivå. F.eks. fant Zisa-prosjektet at kontakt med innfødte språkbrukere på jobben og i nabolaget (og bruk av tyske massemedier) gav utslag i form av mer målspråksnære mellomspråk. Andre studier kunne ikke avdekke et slikt direkte samband (Swain 1981; Day 1985). Freed (1990) fant at kontaktgraden kunne knyttes til læringsframgang for nybegynnere ("lower-level students"), men ikke for viderekomne. En kan med andre ord ikke uten videre anta at mer kontakt gir mer læring. Trolig spiller kvaliteten på kontakten en viktig rolle. Hvilke typer kontakt det er tale om, og hvor språklig

krevene kontaktformene er, kan være like utslagsgivende som omfanget av kontakten. Akkultureringsmodellen sier lite om kvalitative forhold.

Til tross for at akkultureringsmodellen trekker inn mange forhold som kan virke styrende i en lærings situasjon, kan den kritiseres for å være 'statisk'. Siden så stor vekt blir lagt på permanente trekk ved den gruppen innlæreren kan assosieres med (størrelsen på gruppen, inngjerdingsfenomen, dominansforhold, kulturell kongruens), blir det vanskelig å forholde seg til at innlærere endrer sine holdninger og sin motivasjon underveis i samband med andrespråklæringen. En kan heller ikke som Schumann gjør, anta at sosiale forhold (som dominansforhold mellom grupper, kulturell distanse og inngjerdingsfenomen) er objektive størrelser som bestemmer graden av sosial distanse. Sosiale forhold blir alltid 'forhandlet' av individer i samhandlingssituasjoner, der en finner fram til felles oppfatninger av situasjonen og hverandres roller. Det er i ikke bare objektive vilkår som bestemmer hvem vi er og hvilke referansegrupper vi forholder oss til, vi skaper i stor utstrekning vår egen identitet og definerer selv hvordan vi oppfatter våre referansegrupper. Det er med andre ord innlærerens oppfatning av egen gruppe heller enn objektive aspekter ved egen gruppe som danner basisen for en eventuell 'sosial distanse'.

Et siste, alvorlig problem med akkultureringsmodellen dreier seg om kausalitet. Akkultureringsmodellen postulerer en kausal linje fra distanserende faktorer via kontaktomfang til andrespråklæring:



Særlig når det gjelder den affektive komponenten (psykiske faktorer) i kausalitetskjeden, er det mulig å tenke seg en påvirkning i motsatt retning. Innlærere som gjør stor framgang i andrespråklæringen, kan tenkes å utvikle mer positive holdninger til målspråksgruppen og endre sin motivasjon på grunnlag av de positive læringserfaringene. Læringsframgangen i seg selv kan skyldes intelligens, sosiale evner eller spesifikt språklæringstalent, heller enn opplevd "nærhet" til målspråksgruppa. Med en slik mulighet må en operere med en tovegs innflytelse. McLaughlin sier det slik:

Sannsynligvis går årsaksvirkningen i to retninger. Følelsen av avstand påvirker andrespråkstilegnelsen, men opplevelsen av avstand påvirkes også av vellykket andrespråkstilegnelse. (1987:126)

Schumanns akkultureringsmodell har, trass i innvendingene, hatt stor betydning for seinere undersøkelser av sosiale faktorerens rolle ved ASL. Den gav en nyttig oversikt over potensielle påvirkningskilder og fremmet forståelsen for at helhetlige andrespråklæringsteorier må redegjøre for den rollen sosiale vilkår spiller ved ASL. Det fins også klare forbindelseslinjer mellom Schumanns

arbeider og nåværende forskningsretninger, f.eks. forskning på andrespråks-sosialisering. (Willett 1995; Platt og Troudi 1997; Toohey 1998)

WONG FILLMORES SOSIOKOGNITIVE MODELL

Den som har utført de mest omfattende studier av barns andrespråkslæring, er den amerikanske forskeren Lily Wong Fillmore. Tidlig på 70-tallet fulgte hun fem barns engelsklæring gjennom et år (Wong Fillmore 1976; 1979), og på 80-tallet ledet hun en bredt anlagt, longitudinell studie av engelsklæringen til et sekstitalls elever i småskolen (Wong Fillmore 1983). Hun har oppsummert sine funn og sin teoretiske posisjon i en artikkel fra 1991, "Second-language learning in children: A model of language learning in social context". Wong Fillmores modell er sosiokognitiv – den inkorporerer kognitive elementer og sosiale faktorer. Modellen representerer et forsøk på å lage en helhetlig andrespråkslæringsteori, men gjelder barn og språklæring i institusjonell kontekst (barnehage, småskolen). Før vi presenterer modellen, skal vi gjengi hovedfunn fra de to forskningsprosjektene til Wong Fillmore.

Wong Fillmore (1976)¹³⁹

I doktoravhandlingen sin (1976) beskriver Wong Fillmore andrespråksutviklingen (engelsk) til fem barn gjennom et skoleår i USA, tre gutter og to jenter, i alderen 5;7 til 7;3. De var nyankomne fra Mexico, hadde spansk som førstespråk og var barn av landarbeidere. Barna ble valgt som informanter fordi de var "vanlige": De skulle ha normal førstespråksutvikling, være normalt intelligente og utadvente. Undersøkellesmetodikken bestod i å la hvert av barna leike med en ettspråklig, engelsktalende venn som tilhørte samme undervisningsgruppe som informantbarnet. Barna valgte leikekamerat selv. Ett av de fem barna gikk i "kindergarten" (Nora, 5;7), tre av dem gikk i første klasse (Ana 6;5 - Alej 6;9 - Juan 7;3) og én i andre klasse (Jesus 6;11). De leikende parene ble observert av Wong Fillmore mens det ble gjort lydbandopptak av samtalene deres. Én time pr. uke ble barna studert. Leiken foregikk i et spesielt leikerom fullstappet med leikeutstyr og skolemateriell. I alt hadde Wong Fillmore 106 timers utskrift av barnesamtalene som datagrunnlag i undersøkelsen.

Ved starten av undersøkelsesperioden snakket ikke noen av de fem barna engelsk, slik at parene i utgangspunktet ikke hadde noe felles språk å kommunisere på. Ett unntak var paret der Juan deltok. Juan nektet i det store og hele å ha noe med de ettspråklige engelsktalende barna å gjøre, han ville bare leike med en tospråklig (engelsk/spansk) venn. Skolen barna gikk på, hadde et statlig finansiert tospråklig program. Alle barna kom fra klasser som deltok i dette programmet. Halvparten av barna i hver klasse skulle i utgangspunktet være engelskspråklige, mens den andre halvparten kom fra spanskspråklige hjem, uten at det dermed er sagt at barna selv var spansktalende. Om lag 10%

¹³⁹ Vi baserer vårt referat delvis på en sammenfattende artikkel fra 1979.

av barna ble reknet som ettspråklige i spansk – alle disse var barn fra nyankomne immigrantfamilier fra Mexico. Intensjonen var at det tospråklige programmet skulle innebære en halv dags undervisning på spansk og en halv dags undervisning på engelsk¹⁴⁰. I praksis ble det gitt mye mer undervisning på engelsk enn dette, av den enkle grunn at få av lærerne behersket spansk godt nok. Det meste av spanskundervisningen ble derfor overlatt til tospråklige lærerassistenter ("teaching assistants") (Wong Fillmore 1976:152-155). Det ble ikke gitt noen formell språkundervisning i klassene – de to språkene var bare redskapsspråk.

Wong Fillmores hypoteser om språklæringen til barna var følgende: a) Språk kan bare læres om det foreligger **innputt av rette slag**. For barn som lærer andrespråket, må det være språkbruk som forekommer i situasjoner som gir mening og situasjoner der barnet selv er en aktiv deltaker. b) Slik innputt kommer ikke av seg selv. For å få innputt av dette slaget må barneinnlæreren spille en aktiv rolle for å **invitere til interaksjon**, og dessuten aktivt **vedlikeholde kontakten** når den er etablert. c) Barn bruker spesielle kognitive operasjonsprinsipper¹⁴¹ når de skal systematisere, lære seg og bruke det språket de får erfare.

Leikeseansene viste Wong Fillmore at bestemte kognitive og sosiale talenter barna hadde, var helt utslagsgivende for læringsforløpene:

Det var gjennom disse lekestundene at barna viste i hvilken imponerende grad de var individuelt forskjellige, og hvilke spesifikke trekk som påvirket måten de nærmet seg oppgaven å lære seg et andrespråk på. (1979:206)

Allerede etter tre måneder med observasjon stod det klart at det kom til å bli enorme forskjeller i de fem barnas andrespråklæring. Ett av barna, Nora, hadde da allerede lært seg mer (vurdert på bakgrunn av velformetheten og variasjonsbredden i ytringer) enn to av de andre (Juan og Jesus) kom til å gjøre i hele undersøkelsesperioden. Mot slutten av året snakket Nora like godt engelsk som barn fra tospråklige hjem, og nesten like godt som ettspråklige engelsktalende barn. Wong Fillmore vurderte det slik at det ville ta de andre barna minst ett år til for å nå Noras nivå, og i Juans og Jesus' tilfeller kanskje to år. Så stor individuell spredning var det tale om. De individuelle forskjellene viste seg primært ved hvor lett barna lærte og hastigheten de lærte med, ikke ved nevneverdige forskjeller i læringsløyper eller tilegnelsesprosedyrer (1979:207).

Hvordan skulle en forklare så ulike læringsresultater? Wong Fillmore antar at de individuelle forskjellene skyldes et samvirke mellom kognitive og

¹⁴⁰ Et såkalt "dual-language program".

¹⁴¹ Wong Fillmore bruker selv termen "strategier" om de kognitive operasjonsprinsippene, men innholdsmessig ligger hennes "kognitiv strategi" nær det Slobin har kalt operasjonsprinsipper (se kap. 13). Wong Fillmore viser selv til Slobin i denne forbindelse (1979:209).

sosiale faktorer ved læringen. Barna har et sosialt problem og et kognitivt problem de skal løse. Det sosiale problemet dreier seg om to forhold: Hvordan klare deg sammen med andre for en periode uten et felles språk, og hvordan få vennene til å ønske å hjelpe deg med språklæringen. Det kognitive problemet er mye mer komplekst. Før det nye språket kan læres, må ytringer forstås, så må innlæreren få tilgang til språkbokker som er anvendelige for begynnere og bli klar over hvordan språkets biter passer sammen; endelig må innlæreren opparbeide flyt på språket og finne ut av strukturelle detaljer slik at ens egen versjon av språket stemmer overens med det språket de andre har. For å klare språklæringsoppgaven må barn ha "some rather special cognitive and social strategies" (Wong Fillmore 1979:208).

Et hovedpoeng hos Wong Fillmore er at det er vanskelig å skille sosiale og kognitive strategier. Barna så ut til å forholde seg sosialt til læringsoppgaven – for dem gjaldt det å komme overens med andre barn: "They never seemed particularly motivated to learn the new language as they were to get along with the people who spoke it" (1979:208). Det er de sosiale motivene som gjør de kognitive strategiene nødvendige. Fillmore blir stående ved følgende inventar med strategier, i form av åtte maksimer:

Sosiale strategier	Kognitive strategier
S-1: <i>Bli med i en gruppe og oppfør deg som om du forstår hva som foregår, selv om du ikke gjør det.</i>	K-1: <i>Anta at det folk sier, er direkte relevant i situasjonen, eller relevant for det de eller du opplever. Metastrategi: Gjett!</i>
S-2: <i>Gi inntrykk av – med noen få velvalgte ord – at du kan snakke språket.</i>	K-2: <i>Snapp opp noen uttrykk du forstår, og begynn å snakke.</i> K-3: <i>Se etter deler som gjentar seg i de formularene du kan.</i>
S-3: <i>Regn med hjelp fra vennene dine.</i>	K-4: <i>Gjør det meste ut av det du kan.</i> K-5: <i>Arbeid med de store tingene først, vent med detaljene til seinere.</i>

Tabell 16.1: Barns sosiale og kognitive strategier ved andrespråklæring, etter Wong Fillmore 1979:209.

Den første sosiale strategien stiller innlæreren i en posisjon der det er mulig å lære språket. Som "outsider" er det opp til den som skal lære, å invitere til interaksjon. Hun må overbevise de andre om at hun er vel verdt å snakke med. Dersom vennene tror at innlæreren forstår, vil hun bli tilsnakket, og når det blir kommunisert, vil innlæreren også få en sosial rolle å spille. Dette er grunnlaget for påfølgende språklæring. Strategien har virkning på vennene. De vil inkludere innlæreren i samtaler og leik, og fordi de innser at hun kan *lite*, vil de tilpasse seg hennes nivå. Den sosiale strategien (S-1) utløser første kognitive strategi. (K-1) er språklæringens første steg. Ved å koble ytringer til informasjon fra samtalsituasjonen kan de forstås – i grove trekk. Siden barns kommunikasjon i så sterk grad er situasjonsbasert (det blir samtalt om

foreliggende objekter/aktiviteter/størrelser), kan mye innputt fort bli begripelig på denne måten. Også enkelte sider ved språkbruken i klasserom er lett fortolkbar. Ytringer som blir gjentatt rituelt kan fort knyttes til bestemte aktiviteter. Det forutsigbare og repeterte støtter språklæringen godt.

Den andre sosiale strategien (S2) trengs for å vedlikeholde kontakten med vennene når kontakten først er etablert. Innlæreren kan ikke bare late som hun forstår, hun må også litt etter litt "bevise" forholdet for at lekekameratene skal fortsette å samtale med henne. Ønsket om å vedlikeholde og underbygge en sosial relasjon fører til bruken av kognitiv strategi nummer to. Barna i Wong Fillmores studie skaffet seg tilgang til språket ved å snappe opp formulærer. Wong Fillmore regner denne strategien for ekstremt viktig fordi "it allows the learner to use and become familiar with the language long before he knows anything about its structure, and before he can create any sentences in the language himself" (1979:211). Listen under viser typiske formulærer fra barneinformantenes spontane språkbruk:

<i>Lookit</i>	<i>I wanna play.</i>	<i>It's time to clean up.</i>
<i>Wait a minute.</i>	<i>Do you wanna play?</i>	<i>I tell you what to do.</i>
<i>Lemme see.</i>	<i>Whaddya wanna do?</i>	<i>Shaddup your mouth.</i>
<i>Gimme.</i>	<i>I gotta hurry up.</i>	<i>You have to do it this way.</i>
<i>Let's go.</i>	<i>You know what?</i>	<i>OK, you be the X,</i>
<i>I don't care.</i>	<i>Beat it.</i>	<i>I'll be the Y.</i>

Utenatlærte helheter setter barneinnlærerne i stand til å delta på et høyere nivå i samtalene og hjelper til å utløse mer språklig innputt fra interaksjonen. Wong Fillmore antar også at formulærene er knyttet til språklæringen på andre måter (jf. kap. 8):

the formulas the children learned and used constituted the linguistic material on which a large part of the analytical activities involved in language learning could be carried out. (1979:212)

Bruken av formulærer for sosiale formål fører så over til kognitiv strategi nummer tre. Innlærerne begynner å legge merke til trekk ved formulærene. For det første blir barnet oppmerksom på deler av formulæret som varierer i pakt med endringer i talesituasjonen. For det andre begynner innlæreren å merke seg at deler av enkelte formulærer likner på deler av andre formulærer. Slik forberedes grunnen for **analyse** av enhetene. Wong Fillmore viser til Nora, som hadde to beslektete formulærer på sitt repertoar på et gitt tidspunkt:

- (1) *I wanna play wi' dese.*
- (2) *I don' wanna do dese.*

Likheten i uttrykkene hjalp Nora til å oppdage at konstituentene etter *wanna* kunne byttes, slik at hun også kunne si (3) og (4):

(3) *I don' wanna play wi' dese.*

(4) *I wanna do dese.*

Denne formularbaserte analytiske prosessen satte etter hvert barna i stand til "å frigjøre" større og større deler av konstituentene i formular-repertoaret slik at de kunne brukes i produktive konstruksjoner.

Fjerde kognitive strategi har også sammenheng med S-2. For å gi inntrykk av språkbeherskelse må innlærerne tøyе sitt spinkle språklige forråd. En måte å gjøre dette på er å gripe til semantiske ekstensjoner. Alej brukte frasen *no good* synonymt med *dead*, og frasen *gotcha* kunne bety *kill*: *Bang, dese one no good* og *Hey look, you gotcha one cowboy* (dvs. *You've killed one cowboy*) (1979:216). En annen måte å kompensere for svakt forråd består i "å breie seg" med det en har. Dersom en bruker det ofte, og gir det stor nok plass, kan det dekke over kompetansemangelen. Wong Fillmore siterer Nora, som vinner en stridssamtale med Heidi (vennen) ved å gjenta og gjenta fraser hun husker (Barna sitter og tegner, Nora tegner en fisk og Heidi en blomst):

Heidi: *I'm making a flower power.*

Nora: *How do you make a flower power?*

Heidi (ser på Noras tegning som tydelig er en fisk): *That's not a flower.*

Nora: *Yeah it is.*

Heidi: *What is that anyway?*

Nora: *Anyway a flower. That what is that anyway.*

Heidi: *That sure doesn't look like a flower to me.*

Nora: *But to me it looks like a flower, and to you, don't looks a flower, and to me, yeah! And you're a cookie cutter, and how do you like to be a cookie cutter? How do you like to be a cookie cutter? (synger) How do you like to be a cookie cutter?*

Den siste sosiale strategien (S3) setter fokus på at språklæring, kanskje i større grad enn mange andre typer læring, krever medvirkning fra to parter. Wong Fillmore understreker at uten hjelp og samarbeid fra vennene ville barna i undersøkelsen lært lite. Ved å oppføre seg som om de kunne forstå, ble innlærerne trukket inn i lek og samtaler. Vennene strakte seg også veldig langt for å begripe hva barneinnlærerne prøvde å uttrykke. Bare i sjeldne tilfeller kom det til kommunikative sammenbrudd i leiken. Barneinnlærerne fikk også tiltrengt oppmuntring fra medelevene. Wong Fillmore rekner det som et tydelig tegn på **gjensidig suksess** at innlærerne og vennene deres kom så godt overens i den lange observasjonsperioden.

Det var samspillet mellom de åtte strategiene og graden av utnyttelse av dem som i stor grad bestemte læringsutfallene for barna. Noras bemerkelsesverdige læringsstempo kunne forstås på bakgrunn av "en bestemt kombinasjon av interesser, tilbøyeligheter, ferdigheter, temperament, behov og motivasjon som utgjorde hennes personlighet" (1979:221). Hun gjorde akkurat de tingene

som fremmet språklæring. Wong Fillmore reknar opp følgende sosiale og kognitive forhold: I hele perioden var Nora sterkt opptatt av å få et forhold sine engelskspråklige venner. Hun oppsøkte dem i langt større grad enn de andre fire gjorde. I påfallende grad tok hun kontakt med ettspråklige engelsktalende elever heller enn tospråklige, trass i at elevgruppene i klassen var like store. Også hjemme fulgte hun samme politikk. Nora var også svært orientert mot de jevnaldrende. Hun var slett ikke like opptatt av å forholde seg til de voksne i omgivelsene. Hun hadde også intense relasjoner til vennene. Hun gikk ikke av veien for å legge seg ut med dem og "slet ut" tre venner i løpet av undersøkelsesperioden. Også i forhold til språklige aktiviteter hadde hun preferanser. Hun var for det første ganske hemningsløs når det gjaldt å bruke språk hun hadde snappet opp. Etter to måneder klarte hun seg nesten helt uten spansk. Hun leikte og fabulerte med språket ("syntactic play") og hadde en spesiell forkjærlighet for bestemte leikeaktiviteter som var ganske språklig krevende, f.eks. rolleleik. Av kognitive egenskaper peker Wong Fillmore på Noras uvanlig raske "opp-pakking" av formulariske enheter. Hun klarte ganske snart å gjennomskue hva formularene bestod av og begynte raskt å bruke delene produktivt. Hun tok umiddelbart ny lærdom i bruk og drev med læring på mange områder samtidig.

Wong Fillmore (1983)

De første studiene til Wong Fillmore konsentrerte seg i høy grad om individuelle forutsetninger for språklæring. Språklæringsresultater framkommer som produkter av et samspill mellom personlighetstrekk og strategibruk. Det utadvendte, selvtrygge barnet med et sterkt ønske om integrasjon med mål-språksgruppen blir "den gode innlærer". Spørsmålet Wong Fillmore siden har stilt seg, er om det fins effektive barneinnlærere med andre individuelle trekk, og i hvor stor grad resultatene fra 1976-undersøkelsen er knyttet til den spesielle læringssituasjonen barna befant seg i (elevgrupperingene, undervisningsorganisering osv.).

Forskningsprosjektet "Sources of Individual Differences in Second Language Learning", ledet av Lily Wong Fillmore og Susan Ervin-Tripp, satte seg fore å undersøke variasjonskilder ved barns andrespråklæring. Prosjektet reknar med to hovedtyper variasjonskilder: innlærerkarakteristika (sosiale og kognitive skilnader) og situasjonelle karakteristika (trekk ved læringsmiljøet). Et sekstitalls barn ble fulgt gjennom en treårsperiode, fra de begynte i "kindergarten" som fem-seksåringer til slutten av andre klasse. Morsmålsbakgrunnen til barna var spansk og kantonesisk, og barna kom fra fire klasser ved en skole i Kalifornia. Tre av klassene var tospråklige ("bilingual classes"), i én klasse foregikk all undervisning på engelsk ("English immersion") trass i at et stort flertall av elevene hadde kinesiskspråklig bakgrunn. Det første året fulgte forskninggruppen elevene daglig med observatører i klasserommene, det andre året ble barna observert tre-fire dager i uken. Det tredje året ble barna bare fulgt på avstand og testet ved slutten av undersøkelsesperioden. Da satt

forskerne igjen med en massiv datamengde¹⁴². De språklige dataene omfattet elisert og spontan språkbruk innsamlet med jevne mellomrom i de to første årene og resultater på språkferdighetstester. Språkdataene gav et klart inntrykk av læringstempo og læringsomfang. Forskerne hadde også testdata som karakteriserte innlærerne kognitivt (verbalt minne, verbal fleksibilitet, mønstergjenkjenningsevne). En tredje type data kom fra observasjoner av elevenes interaksjon og karakteriserte innlærernes sosiale stil (utadvendthet, omgangsevne, pratsomhet, preferanser for bestemte aktiviteter etc.) (Wong Fillmore 1983:161).

Tre generelle konklusjoner ble trukket. For det første fantes det ikke noen enkel måte å karakterisere "gode" eller "svake" innlærere på i form av innlærervariabler. De undersøkte innlærervariablene så ut til å virke ulikt på ulike barn og samspilte med andre faktorer som kompenserte for, nøytraliserte eller mildnet effekten av innlærervariablene. For det andre ble læringsprosessen påvirket av faktorer i lærings situasjonen. Siste punkt gjelder den totale variasjonen i læringen. Den store spredningen i læringsresultater ble mye større enn forskerne hadde forventet, særlig de to første årene.

Av de 48 barna som ble studert de to første årene, ble 18 (dvs. 38%) karakterisert som "ganske gode språkinnlærere". De skilte seg fra de øvrige ved å kunne kommunisere tilfredsstillende på engelsk med lærere, klassekamerater og forskere. Læringstempoet var nokså ulikt de to første årene. Enkelte elever så ikke ut til å ha lært noe særlig det første året, for så å dukke opp blant de 18 gode innlærerne på slutten av det andre året. Og det motsatte forløpet ble observert: Barn som tidlig klarte seg bra, kunne bli stående på et slags "platå" og nådde ikke opp til "de godes" nivå etter to år.

Hvilke innlærer karakteristika var så typiske for "de gode"? Som gruppe betraktet delte de ikke ett, gjennomgående trekk. Omtrent halvparten av dem hadde karakteristika som Wong Fillmore reknet med ville predikere lærings suksess. De var utadvendte og sosialt flinke barn, pratsomme og ivrige til å kommunisere på andrespråket. Men ikke alle 18 var slik. Minst fire barn var rett og slett av den stille typen. De sa lite - en måtte nærmest hale svar ut av dem. Ytterligere seks barn gjorde ikke noe særlig for å komme i kontakt med de engelsktalende barna, selv om de ikke kunne reknes som usosiale. De var flittige, opptatt av skolearbeidet sitt, og innadvendte. De fleste av dem var også skoleflinke, og ble oppfattet slik av lærerne. Et felles trekk for denne andre gruppen (de 10) med "gode innlærere" var at de lot til å følge godt med på klasseaktivitetene og fikk med seg mye av det som ble sagt, rettet til dem direkte, eller rettet til klassen som helhet - de var observante.

De svake innlærerne var også en sammensatt flokk, målt med innlærer karakteristika. Etter det første året ble 14 barn reknet til denne gruppa, fire av dem gjorde seinere nok framgang til å bli ansett som "ikke-svake", mens de ti (dvs. 21% av 48) forble svake gjennom hele undersøkelses-

¹⁴² Forskerne hadde førsteårsdata om 57 barn, andreårsdata om 48 og tredjeårsdata om 43 barn.

tiden. Etter det andre året kunne det påvises lite i form av produktive engelskferdigheter hos dem.

Hvilke karakteristika hadde "de svake"? Åtte av de fjorten hadde trekk som forskerne i forkant ville anta innebar risiko for sein læring. De var sky, tilbaketrukne ikke-deltakere som hadde problemer med å finne seg til rette både blant medelever og lærere. Ofte ble det observert at de trakk seg fra interaksjon, ved å vende hodet vekk eller slå øynene ned når de ble tiltalt. Wong Fillmore kommenterer at "they lacked the social skills and confidence to interact with others" (1983:164). Disse innlærertrekkene kunne jo kombineres med læringsframgang, som påpekt for den ene undergruppen av "gode innlærere". "De sky svake" var imidlertid ikke aktive lyttere og observatører av gjøremålene i klassen. En annen gruppe av de svake karakteriserer Wong Fillmore som sosialt utilpasset ("social misfits"). Det dreide seg om aggressive barn eller barn med et påfallende atferdsmønster i forhold til barneflokkens ellers. Forskerne fant det vanskelig å skille mellom disse barnas språklæringsvansker og de allmenne tilpasnings- og læringsvanskene barna slet med for øvrig. Ett barn i den svake gruppen hadde en slags blokkering mot å lære engelsk det første året, og lærte følgelig omtrent ingenting. Gutten var populær blant de spansktalende guttene i klassen, men klarte ikke å forholde seg til at noen snakket engelsk til ham. Tilsynelatende kuttet han da ut å høre etter. Året etter kom dette seg, og han begynte å ta igjen det tapte.

Studiet av innlærervariablene i de to elevgruppene (gode/svake) viste ikke noe enkelt forhold mellom variablene og læringsframgang. En ytterligere komplikasjon representerte omstendigheter ved lærings situasjonen til elevene. Særlig ett individuelt trekk samvirket med læringsomstendighetene på en helt bestemt måte. Wong Fillmore fant at barna orienterte aktivitetene sine forskjellig i klassene. Noen barn var veldig vendt mot de voksne når det gjaldt oppmerksomhet, og forholdt seg helst til dem med spørsmål og henvendelser. Andre barn var mye mer opptatt av klassekameratene og deres påfunn. Denne forskjellen i orientering var også tydelig på gruppenivå. Barna med kinesisk bakgrunn tenderte mot å ha **voksenorientering**, mens de spansktalende barna var **jevnaledningsorienterte**. Faktoren 'orientering' hadde ganske store konsekvenser for barnas språklæring på grunn av **elevsammensetningen i klassene**. I klassen som ble undervist bare på engelsk, var det kun én ettspråklig engelsktalende elev. I en slik situasjon, der innlærerne er i stort flertall og deler morsmål, må mesteparten av andrespråksinnputten komme fra lærerne. Barn som er voksenorienterte, vil da tjene på omstendighetene. Barn som har sine største språklæringstalenter i form av utadvendthet og evne til å knytte seg til jevnaldringer, vil få mindre avkastning av fortrinnene sine (i forhold til andrespråklæring).

En annen situasjonsfaktor som samvirket med elevorientering, var **undervisningsorganisering**. Forskerne opererte her med en motsetning mellom klasser der aktivitetene i stor grad var lærerstyrte og elevene ble undervist i samlet flokk ("teacher-structured classes"), og klasser som hadde en mer åpen struktur. De "åpne" klassene hadde mye mer individuelle aktiviteter og

aktiviteter i smågrupper, og når læreren samtalte med elevene, dreide det seg ofte om individuell veiledning. Også denne situasjonsfaktoren påvirket læringsresultatene i betydelig grad fordi den var med og styrte innputttypen og innputtmengden som elevene ble eksponert for. Klasser med mange engelskspråklige medelever og rikelig tilgang til lærerveiledning på individuell basis åpnet store muligheter for andrespråklæring for de undersøkte elevene. Særlig de sosialt talentfulle barna nøt godt av slike læringsomstendigheter. En kan si at de situasjonelle faktorene åpnet for virkningen av bestemte innlærerkarakteristika. I de lærerstyrte klassene mente forskerne å finne mindre individuell variasjon. Den kilden til variasjon som "sosial stil" representerte, ble i stor monn utliknet av et lærerstyrt regime. I disse klassene fant en også de fleste sky elevene med læringsuksess (Wong Fillmore 1983:168).

Ett overraskende funn i studien var den store spredningen i læringsresultater og det relativt seint læringsstempoet, sett under ett. Wong Fillmore nevner at bare fem av de atten gode barneinnlærerne kunne beskrives som "quite proficient in English" etter to år. Resten kunne gjøre seg forstått og var mer eller mindre i stand til å forstå engelsk når de ble tilsnakket, men de var langt fra å beherske engelsk godt nok til mer krevende, faglig kommunikasjon i klasserommet og i forhold til lærebøkene de hadde. Wong Fillmore konkluderer derfor med at 90% av de undersøkte barna trengte mer tid og hjelp enn de hadde fått i løpet av to år for å lære språket. Hun sier:

Jeg er blitt overbevist om at det kan ta innlærere flest fire til seks år å tilegne seg et andrespråk opp til et såpass høyt nivå at de klarer å bruke det i klassen. For noen innlærere (f.eks. de som vi har beskrevet som "svake innlærere") kan det være nødvendig med mye lengre tid enn fire til seks år. (1983:169)

Funnene i denne studien underbygger det generelle synet, at barn ikke er så raske innlærere som en har hatt for vane å tro (se for øvrig kap. 12).

En modell for barns andrespråklæring

Wong Fillmores modell vokste fram etter ti-femten års arbeid med barneinnlærere. Hun nevner selv at hun da hadde studert engelskinnlæringen til et 200-talls barn i alderen 5-11, med en rekke ulike morsmålsbakgrunner (1991:49). Modellen er et forsøk på å forene de mange tilsynelatende motstridende funn i studier av individuelle faktorer ved språklæring. Wong Fillmore er særlig opptatt av "the interplay of cognitive and social factors in the learners, with situational and linguistic factors in the settings in which learning takes place" (op. cit.). Hun rekker sin egen modell for å ha særlig relevans for barn fra migrantfamilier i tilfeller der familien bruker et annet språk enn majoritetsspråket hjemme og i det etniske miljøet.

Modellen har tre **hovedkomponenter**: (1) **innlæreren** som innser at hun trenger å lære seg målspråket og er motivert for å gjøre det, (2) **mål-språksbrukere** som kjenner språket godt nok til å gi innlærerne tilgang til det

og hjelp med å lære det, og (3) en sosial ramme som innebærer at innlærere og målspråksbrukere møtes ofte nok til at språket blir lærbart. Alle tre komponenter er nødvendige, hvis én av dem er dysfunksjonell, vil språklæringen bli hemmet, eller utebli. Hver av komponentene kan variere på bestemte måter, og denne variasjonen påvirker språklæringsprosessene.

Modellen rekner tre typer prosesser som aktuelle ved andrespråklæring, og de er nær forbundet med hverandre. Prosessene er (1) sosiale, (2) språklige og (3) kognitive av natur.

Med sosiale prosesser forstår Wong Fillmore de gjensidige tiltak innlærere og målspråksbrukere griper til for å skape en sosial ramme rundt kommunikasjonen. Tiltak som innebærer etablering av kontakt mellom partene (invitter, tilnærmelser, oppfordringer) og vedlikehold og utdyping av relasjoner, er typiske sosiale prosesser. De sosiale prosessene gir innlærerne motiver for å lære og anledninger til å lære. De samme prosessene gjør også målspråksbrukerne oppmerksomme på innlærernes språklige behov og utløser tilpasninger og språklig hjelp. Sosiale prosesser påvirker kontaktmåter og kontaktomfang, og er med på å styre det deltakingsnivå som innlærerne kan fungere på.

Språklige prosesser refererer til hvordan deltakernes (innlærernes, målspråksbrukernes) antakelser om språk og språklæring får dem til å forholde seg på bestemte måter under språklæringsprosessen. For målspråksbrukerne gjelder det måten de velger ut, modifierer og legger til rette ytringene de retter mot innlærerne. Wong Fillmore antar at det dreier seg om intuitive bedømmelser av hva som kan være vanskelig/lett for innlærere å forstå. Særlig nyttig anser hun tilpasningene å være, dersom de oppstår som følge av konkrete kommunikasjonsproblemer, og ikke bare på grunnlag av forhåndsbedømmelser. Innlærerne selv har også intuitive antakelser om språklæring som får dem til å forholde seg målrettet til læringen. Siden hovedproblemet på tidlige steg er å forstå hva folk sier, må innlæreren følge nøye med på hva som skjer når noen snakker og anta samband mellom det som blir sagt, og omstendighetene omkring utsagnene. Innlæreren må langt på vei gjette på hva den andre prøver å formidle noe om, gitt den sosiale situasjonen som foreligger. Andrespråksinnlæreren kommer ikke tomhendt til denne gjettingen. Språklige prosesser består i stor mon av aktivisering av etablert viten, særlig første-språksviten. Innlæreren kan gjette informert på hva folk kan tenkes å si i forskjellige situasjoner, de kjenner til hvilke språkhandlinger og språkfunksjoner som kan være aktuelle, etc.

Den tredje prosesstypen er kognitiv. Wong Fillmore mener den er den mest sentrale ved læringen: "... the cognitive processes in acquisition are the central ones since they involve the analytical procedures and operations that take place in the heads of learners and ultimately result in the acquisition of the language" (1991:56). Den kognitive oppgaven for innlæreren går ut på å arbeide med språklige data på en slik måte at en oppdager regelsystemet som målspråksbrukerne følger; en må sammenfatte denne viten i en grammatikk og automatisere bruken av reglene for egen del. De kognitive redskapene som

blir aktivisert, er primært av generell natur, ifølge Wong Fillmore: assosiative evner, analytiske evner, slutningsevne, mønstergjenkjenning, induksjon, kategorisering, generalisering, minne. I tillegg utelukker hun ikke at en mer spesialisert komponent er virksom ved språklæring (en spesialisert språkmodul av LAD-typen). Hun sier:

Jeg ville hevde at begge slag kognitive mekanismer er til stede i språklæringsprosessen, enten innlæreren holder på med første- eller andrespråk. Graden de to mekanismetyperne er involvert, er imidlertid snudd om når det gjelder andrespråklæring. Selv om spesialiserte språklæringsmekanismer er til stede på viktige måter, er også generelle kognitive mekanismer involvert med større tyngde. Dette kan faktisk være en avgjørende forskjell mellom første- og andrespråklæring. (1991:58)

Dette er noenlunde samme tankegang som det vi kalte "delvis tilgang til UG" i kap. 14, men her gjøres altså posisjonen gjeldende for barneinnlærere av andrespråk. Wong Fillmores poeng er at generelle kognitive evner ikke spiller så stor rolle ved førstespråklæring, nettopp fordi de er evner som utvikles i takt med at førstespråket læres. Ved andrespråklæring er de tilgjengelige i langt større grad og kommer til å prege språklæringen.

Det er samspillet mellom komponenter (innlærer, målspråksbruker, sosial ramme) og prosesser (sosiale, språklige, kognitive) som avgjør utfallet av andrespråklæringsprosessen. Prosessen må beskrives som så sammensatt og kompleks dersom en skal ta høyde for de store individuelle skilnadene som foreligger. Variasjon når det gjelder grunnkomponentene, blir særlig virkningsfull. Wong Fillmore lister opp en rekke trekk for hver komponent. **Innlærerne** er forskjellige når det gjelder generell kognitiv utrustning (auditiv persepsjon, auditivt minne, generelt verbalt minne, mønstergjenkjenningsevne, generell intelligens), alder, personlighet (omstillingsevne, evne til å ta risiko, evne til å takle stressituasjoner), sosiale evner og sosiale og kommunikative behov. **Den sosiale rammen** rundt språklæringen varierer også mye. Variasjonen har konsekvenser for mulighetene til å lære språket. Hvor mye interaksjon åpner omstendighetene for? Hvilke former for interaksjon blir oppmuntret og støttet av den sosiale rammen? Wong Fillmore bedømmer elevsammensetningen i gruppen som en viktig sosial rammefaktor ved andrespråklæring i institusjonell sammenheng. Er innlærerne mange, eller er målspråksbrukerne i flertall? En annen rammefaktor er strukturen på og formålet med aktivitetene i klasserommet. Noen strukturer maksimerer interaksjonen mellom elevene, andre gir atskillig færre interaksjonsmuligheter: "... classrooms can differ widely in the quality and quantity of input they provide learners" (1991:64). Også for komponenten **målspråksbrukerne** fins atskillig språklæringsrelevant variasjon. Én variabel har med målspråkskompetanse å gjøre. Mange innlærere befinner seg i et læringsmiljø der målspråksbrukerne også er innlærere. Tilgang til medelever som har målspråket som morsmål, kan ha relevans for læringen, naturlig nok. Også

holdninger og innstillsinger hos målspråksbrukerne innvirker på det samspillet som språklæringen er avhengig av. Holdninger kan virke på villigheten til omgås innlærerne og måten å omgås dem på. Hva føler de for innlærerne? Hva oppfatter de som sitt ansvar når det gjelder innlærernes språklæring? Hvordan opplever de å kunne være til hjelp?

Vurdering av Wong Fillmores sosiokognitive modell

Wong Fillmores modell er en av de mest helhetlige vi har når det gjelder barns andrespråklæring, ja, kanskje for andrespråklæring overhodet. Den er nær knyttet til problemstillinger fra interaksjonelle studier av førstespråklæring (f.eks. Wells 1981) og har utgjort et selvsagt utgangspunkt for seinere forskning.

Å lage modeller med pretensjoner om å være heldekkende har noen fordeler. Det er interessant å få et overblikk over hele språklæringsprosessen og prøve å vekte forhold mot hverandre. På den andre siden kan det være problematisk, gitt at kunnskapstilstanden på fagfeltet ikke er utviklet nok på alle områder. Wong Fillmores modell illustrerer godt disse fordelene og ulempene. Modellen fanger etter vårt skjønn opp mange av de styrende faktorene som er aktuelle hos den aktuelle innlærergruppen. Særlig interessant er påvisningen av hvordan sosiale rammefaktorer åpner for effekter av elevenes "sosiale stil". Samtidig er det områder av modellen som er mer skissemessige. Vi tenker på beskrivelsen av de kognitive prosessene ("dobbel tilgjengelighet") og kanskje særlig på sosiale rammefaktorer i skolen. Det virker umiddelbart ikke tilfredsstillende å beskrive andrespråklæring i skolesammenheng med bare to sosiale variabler (elevsammensetning og lærerstrukturerte/åpne klasser), se f.eks. Chaudron (1988) og Schachter og Gass (1996).

Et område der Wong Fillmore har møtt motbør, er synet på formularisk viten ved barns andrespråklæring. Hos Wong Fillmore får en det inntrykket at en vesentlig del av barns strukturlæring består i stegvis analyse av tidligere helhetslærte enheter. Bohn (1986) kritiserer Wong Fillmore på metodologisk grunnlag og argumenterer for at hennes kriterier for å kategorisere ytringer som formularer, er altfor liberale. Etter Bohns vurdering kommer Wong Fillmore i skade for å overvurdere den formularbaserte læringsveien til produktive, regelbaserte ytringer (se for øvrig diskusjonen om dette temaet i kapittel 8).

Selv om elevenes førstespråksviten figurerer som en viktig del av de språklige prosessene ved andrespråklæring, er det ikke noe i Wong Fillmores modell som antyder betydningen av *ulike* morsmål ved andrespråklæring av ett bestemt målspråk. Vi utlegger dette som en nedtoning av tverrspråklig innflytelse ved barns andrespråklæring, men mener at dette synet ikke virker godt underbygd.

SOSIOKULTURELL TEORI

Til slutt i dette kapitlet skal vi omtale en relativt fersk teoretisk retning i ASF-sammenheng. På 90-tallet har det blitt utført en rekke studier inspirert av de tilhengerne betegner som sosiokulturell teori. Retningen tar utgangspunkt i publikasjonene til den russiske psykologen og psykologvisten Lev S. Vygotsky og medarbeiderne hans. Sosiokulturell teori har lenge¹⁴³ vært en innflytelsesrik retning innenfor utviklingspsykologien (Bruner 1985; Wertsch 1985); innenfor lese- og skriveforskningen har en vært opptatt av Vygotskys ideer (Dysthe 1993), også når det gjelder språktester har vygotskyanske synsmåter begynt å få utbredelse (McNamara 1998). I ASF er det særlig Lantolf og Donatos arbeider som har gjort sosiokulturelle problemstillinger kjent. To artikkelsamlinger har hatt særlig betydning: Lantolf (1994) og Lantolf og Appel (1994).

Sosiokulturell teori vektlegger i særlig grad interaksjonen og språkbrukernes felles samvirke ved læring. Særmerkt for denne retningen er insisteringen på at **læringen har et sosialt opphav**, heller enn et individuelt.

Vi ser først på noen sentrale begreper som retningen har utviklet og siden på andrespråklæringsundersøkelser inspirert av vygotskianske tenkemåter.

Formidling¹⁴⁴

En sentral antakelse hos Vygotsky går ut på at alle former for høyere mental aktivitet hos mennesker (språk, skriving, telling, tegning, logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet, begrepsdanning) er formidlet ved symboler. Vygotsky ser symbolsk formidling som analog med den fysiske formidlingen som verktøy representerer når mennesker forholder seg til objekter. Ved formidling innfører mennesket et hjelpemiddel i omgangen med objekt-verdenen eller tanke-verdenen. Ved hjelp av fysiske redskaper (hammer, bulldosere) kan mennesket organisere og endre objekt-verdenen, og på samme måte kan symbolske verktøy sette mennesket i stand til å organisere og kontrollere mentale prosesser (Lantolf 1994). Symbolske verktøy er f.eks. algebraiske symboler, diagrammer og (viktigst) språket. Fysiske og symbolske verktøy i en kultur er like i det at de oppstår ved samarbeid over tid. De to formidlingsformene er forskjellige når det gjelder virkeretning. Mens de første retter seg mot objekter, retter de siste seg mot subjekter. Symbolske verktøy setter mennesket i stand til å kontrollere seg selv og sine aktiviteter (mentale og fysiske). Hvordan læres så de mentale funksjonene som symbolene formidler? Barn lærer dem litt etter litt ved å delta i kulturelt definerte

¹⁴³ Vygotsky (1896-1934) publiserte de fleste av arbeidene sine på russisk på 1920- og 30-tallet. Først etter oversettelsen av hovedverket *Tenkning og språk* (1934) til engelsk i 1962, ble han kjent internasjonalt. Dette verket foreligger på dansk (Reitzels Forlag 1971). På norsk fins en utmerket antologi med introduserende artikler om Vygotsky, Bråten (red.) 1996.

¹⁴⁴ Formidling: I engelskspråklig litteratur brukes termen 'mediation'. Bråten (1996) bruker mediasjon.

aktiviteter mens de blir veiledet av mer kompetente individer (eldre søsken, foreldre, andre voksne, lærere). Til å begynne med tar de kompetente ansvar for gjøremålene og sørger for at de forløper bra. Over tid, ved gjentatt deltaking, tar barnet på seg større og større ansvar for oppgavene og kan til slutt fungere uavhengig av de andres veiledning og støtte. Mens den mentale aktiviteten som gjøremålene forutsetter til å begynne med blir **gjensidig konstruert ved samtaler** undervegs, venner barnet seg etter hvert til de måtene å planlegge på, å være oppmerksom på, å tenke og huske på, som "kulturens representanter" (dvs. de mer kompetente) verdsetter. Det som i utgangspunktet er en sosialt mediert mental prosess, utvikler seg til å bli en selvmediert prosess. Fordi de gjensidig skapte mentale prosessene som oppstår i samtaler, blir utført med språklige midler, vil også de selvkontrollerte mentale prosessene som etter hvert oppstår, være språkbaserte og bære preg av sitt sosiale opphav. Vygotsky kaller den selvkontrollerte, språklige formidlingen for **indre tale**. Det er m.a.o. en utviklingsmessig relasjonen mellom sosial tale og indre tale: først opplever en og får erfaring med sosial tale, så oppstår indre tale (tenkning). Det er et veldokumentert faktum at barn prater mye for seg selv – mens de leiker eller utfører andre handlinger. Denne pratingen er ikke kommunikativ, den er ikke rettet mot eller myntet på andre. Slik **privat tale**¹⁴⁵ blir fortolket på en helt bestemt måte av Vygotsky. Han vurderer den som et utviklingssteg på vei mot indre tale, en bro mellom sosial tale og bruken av språket også i tenkning (Linell 1978). Privat tale ser ut til å være vanlig hos barn når de øver seg på noe komplisert eller støter på problemer i det de driver med. Vygotsky tolker dette dit hen at det selv-rettete språket hjelper individet til å organisere og forme tankene omkring aktivitetene. Også voksne har en tendens til å tenke høyt når de skal løse innfløkte oppgaver.

Stillasbygging og læring i utviklingssonen

Vygotsky spissformulerer sitt syn på ontogenesen til mentale funksjoner i loven om kulturell læring:

Alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling forekommer/opptrer to ganger: først på sosialt nivå, og seinere på individuelt nivå; først mellom mennesker (interpsykologisk), og så inni barnet (intra-psykologisk). (1978:57)

Det er viktig å få fram hvordan denne bevegelsen fra det ytre til det indre blir forstått i vygotskyansk tradisjon. Det er tale om en slags internalisering. Individets tankemessige prosesser representerer indre versjoner av kollektivt utførte former (Bråten 1996). Men det er ikke tale om noen kopiering, heller ikke en overføring til en allerede eksisterende mental struktur. Bråten sier det slik:

¹⁴⁵ Privat tale: I utviklingspsykologien kalles den oftest for 'egosentrisk tale' – en Piaget-term.

(...) internaliseringsprosessen er ikke primært å forstå som overføringen av ytre sosial aktivitet til et på forhånd eksisterende bevissthetsplan. Det er nemlig gjennom internaliseringsprosessen at dette indre bevissthetsplanet dannes. (1996:24)

Internalisering er heller ikke kopiering. De kollektive formene (gjensidig konstruert, språkbasert samhandling) som skal internaliseres, er i utgangspunktet preget av innlærerens aktive deltaking. På engelsk benyttes "appropriasjon" heller enn internalisering. I dette ligger det flere betydninger: tilvenning (å bli vant til, fortrolig med), overtakelse (beslaglegge, ta kontroll) og tilegning (å gjøre til sitt eget, forme etter sine forutsetninger).

Ved utvikling og læring kan en tale om to former for formidling. Det lærte blir formidlet ved språklige tegn, og det lærte blir formidlet sosialt. Ved å omgås "kulturens representanter" – eldre søsken, foreldre, andre voksne, lærere – kommer barnet inn i måter å samtale på og på samme tid måter å tenke og huske på. Den sosiale formidlingen, prosessen der barnet blir støttet i sine gjøremål ved ledsagende samtale med mer kyndige individer, er blitt døpt "scaffolding" (Bruner 1985), en term fra bygningsfaget: stillasbygging. En ser for seg hvordan den kyndiges støttende forklaringer, demonstrasjoner og tilrettelegginger utgjør et stillas rundt novisens utøving av en oppgave, en aktivitet. Over tid kan eksperten bygge ned sine støttetiltak, og novisen kan utføre aktiviteten alene. Som Vygotsky sier: "thi det, barnet kan utføre i et samarbejde i dag, kan det utføre selvstændigt i morgen" (1971:305). Ifølge Wood et al. (1976) har stillasbygging følgende funksjoner for den som skal lære:

1. Hjelpen gjør novisen interessert i aktiviteten.
2. Hjelpen forenkler oppgaven for novisen.
3. Hjelpen sikrer at målsetningen med aktiviteten blir opprettholdt.
4. Hjelpen fører til en framheving av viktige forskjeller mellom det novisen får til, og den ideelle løsningen.
5. Hjelpen demper frustrasjon under utføringen av aktiviteten.
6. Hjelpen gir en modell for hvordan noe kan gjøres, ideelt sett.

Det området der læring lettest kan inntreffe, kaller Vygotsky for den **nærmeste utviklingssonen** (DNU). Sonen er identisk med distansen/-avstanden mellom individets aktuelle utviklingsnivå, slik en kan bedømme det på grunnlag av hva individet kan utføre alene, og det potensielle utviklingsnivået, slik en kan bedømme det på grunnlag av hva individet kan utføre under voksen veiledning eller i samarbeid med mer kyndige jevnaldrende (1971:285-286). Ifølge Vygotsky er det ikke noe konstant forhold mellom de to nivåene. To individer som oppnår samme skåre på en test (språktest eller en annen type test), trenger slett ikke kunne dra nytte av forklaringer og instruksjoner i samme grad. Det potensielle utviklingsnivået indikerer utsiktene til læring og framgang bedre enn aktuelt nivå (Aljaafreh og Lantolf 1994).

Vygotsky-inspirerte forskere har prøvd å identifisere trekk ved effektiv ekspertintervensjon i utviklingssonen. Aljaafreh og Lantolf nevner tre forhold: 1) Intervensjonen bør være **gradert**. Når eksperten trer støttende til i en felles aktivitet, må hun justere seg inn mot novisens DNU slik at et ekspertens hjelp og oppmuntring får novisen til å fungere optimalt (opp mot sitt potensielle utviklingsnivå). Det gjelder å finne et minimumsnivå for støtten samtidig med at novisen klarer å utføre aktiviteten. Gradering er bare mulig ved god kjennskap til novisen. Samtidig innebærer god kjennskap en fare for "å bli blind"; eksperten blir så vant til å forholde seg til novisen at hun ikke oppdager utviklings- og endringstegn. Gradering krever med andre ord både nærhet og distanse på samme tid. Støtten starter vanligvis på et allment, implisitt nivå og utvikler seg til å bli stadig mer spesifikk og konkret, helt til et hensiktsmessig støttenivå blir funnet (Aljaafreh og Lantolf 1994:468). 2) En bør være **restriktiv** med hjelpen. En skal bare tre støttende til når det virkelig trengs, og hjelpen må trekkes tilbake så snart novisen viser tegn til selvkontroll og evne til å fungere selvstendig. 3) Effektiv hjelp i utviklingssonen kommer i stand ved **samtale**. Uten et dialogisk samarbeid kan ikke novisens utviklingszone oppdages og høvelig hjelp gis. Dialogen har en sentral plass i vygotkyansk teori.

SOSIOKULTURELL TEORI I ASF

Sosialekulturelt orientert ASF har bl.a. fokusert på den rollen privat tale, dialoger og stillasbygging spiller ved andrespråklæring. Undersøkelsene av dialoger og stillasbygging knytter an til velkjente forskningsområder i ASF (interaksjonens og forhandlingenes betydning, betydningen av egenpraktisering ("ytringshypotesen")), men det alternative perspektivet som sosiokulturell teori representerer, har bidratt til å få fram nye observasjoner og nye fortolkninger av interaksjon. Når det gjelder undersøkelser av privat tale, kan en si at den vygotkyinspirerte forskningen har framskaffet helt nytt materiale.

Privat tale og selvregulering ved andrespråklæring

Egenrettete ytringer er velkjente fra studier av barns førstespråklæring. Betydningen til denne ikke-kommunikative verbale aktiviteten har imidlertid vært omstridt (se Linell 1978: kap. 4). Ved barns andrespråklæring har en tradisjonelt antatt at privat tale er språklig leik, eventuelt en slags øvelser før barnet våger å stå fram med sosial tale (jf. omtalen av den tause perioden i kap. 8). Noe direkte samband med andrespråklæring har sjelden vært antydnet. I en kjent artikkel fra 1978 gjengir Evelyn Hatch følgende verbale utveksling mellom et andrespråklærende barn og en omsorgsperson (barnet holder på å bygge et eller annet):

IT: *House.*

IIT: *This house?*

- IT: *House.*
 IIT: *House.*
To make the house.
To make the house.
To make the house.
This?
House.
Garage.
Garage house.
House.
Big house.
Oh-no!
Broken.
 IT: *Too bad.*
 IIT: *Too bad.*
 IT: *Try again.*
 IIT: *I get try.*
I get try.
 IT: *Good.*

Sett i et sosiokulturelt perspektiv viser den lange, mer eller mindre selvrettete replikken til gutten hvordan språket blir brukt til problemløsning og selvregulering. Replikken åpenbarer også at barnet **approprierer** ordet *house*. Først blir ordet tilgjengelig ved den voksnes ytring, så blir det gjentatt umiddelbart av gutten (det blir overtatt), så blir det holdt fast i minnet ved repetisjoner og plassert i forskjellige syntaktiske rammer (barnet venner seg til ordet og gjør det til sitt eget, dvs. plasserer det i omgivelser som er kjente).

Flere studier (Frawley & Lantolf 1985; McCafferty 1992, 1994) har forsøkt å knytte aspekter ved muntlige fortellinger til fenomenet privat tale. Forskerne har f.eks. brukt bildeserier som utgangspunkt, og undersøkelsene har bestått i kvalitative gjennomganger av bildefortellingene til grupper av (oftest voksne) informanter, noen med engelsk som morsmål og noen med engelsk som andrespråk. Engelskinnlærernes fortellinger var ofte oppstykkete og lite sammenhengende. De inneholdt også spesielle innslag som en sjelden så i morsmålsbrukernes fortellinger. Det dreide seg om ytringer som var direkte reaksjoner på bildene (*Oh no! It's different!*), ytringer som kommenterte egen opplevelse av bildene (*I see a boy on the road. I don't know..*) og ytringer som kommenterte oppgaven eller oppgaveomstendighetene (*You want me to say what they are doing?*). Slike metakommentarer fantes nesten ikke i de innfødtes bildefortellinger. Frawley, Lantolf og McCafferty tolker disse innslagene som utslag av innlærernes behov for å få en orden på den muntlige oppgaven, for å få klart for seg hva oppgaven består i. De ser innslagene som former for privat tale. Innlærerne strever like mye med å regulere seg selv som med å kommunisere og formidle. McCafferty viser til Wertschs (1985) inndeling i tre reguleringsstyper – objektregulering, andre-regulering og selvregulering.

McCafferty ser på enkelte former for privat tale som utslag av objektregulering, det at en atferd blir styrt av fenomen i de fysiske omgivelsene. Når innlærerne bare reagerer på, beskriver eller navngir enkelte trekk ved bildene, foreligger objektregulering (*I see a man*). Når den private talen har dialogform, foreligger andreregulering (*What do I see?*). Og når metakommentarene indikerer at individet forstår kilden til egne problemer og mestrer oppgaven, foreligger selvregulering (*Ah, ok.*). Innlærerne strever med å bevege seg fra objektregulering i retning av selvregulering. På det nye språket kan de ikke ta selvreguleringen for gitt, og de muntlige tekstene blir preget av forsøk på å få kontroll med oppgaven (Frawley og Lantolf 1985). Innslagene av privat tale er ikke viktige fordi de er frekvente, men fordi de har et potensiale når det gjelder mestring. I en oversikt over undersøkelser av privat tale hos voksne andrespråksinnlærere konkluderer McCafferty med at privat tale avtar i takt med bedret mestring av målspråket, og at den private talen er preget av objektregulering på begynnernivået. Omfanget av den private talen varierer også sterkt med vanskegraden på oppgavene innlærerne skal utføre, og det er kulturelle ulikheter i hvilken grad innlærere tyr til privat tale

Den vygotkskyinspirerte forståelsen av bildefortellingene på andrespråket innebærer en kritikk mot gjengse måter å tenke omkring muntlige narrativer på. Sosiokulturell teori forstår muntlig aktivitet ikke som innkoding og formidling av et på forhånd uttenkt budskap (slik kommunikasjon blir forstått i prosesseringsmodeller, jf. kap. 5). Heller ikke blir narrativer oppfattet som aktivisering av forhåndsbestemte skjemaer ("tekstkompetanse"). I sosiokulturell teori er det den verbale aktiviteten selv som gjør mestring mulig. Den verbale aktiviteten åpner for å forstå og klare noe en ikke kunne før aktiviteten startet. Det er selve aktiviteten, virksomheten, som former tenkningen og det en "kan". Dette er et gjennomgangstema i sosiokulturell kritikk av de rådende retningene innenfor ASF (Platt og Brooks 1994; Donato 1994). Kritikken er rettet mot såkalte transportmodeller for kommunikasjon, som ser på kommunikasjon som informasjonsoverføring fra sender til mottaker, og den er rettet mot interaksjonsteori som primært oppfatter muntlige utvekslinger som forhandlinger om innhold. McCafferty sier det slik:

Den evidens som fins for at innlæreren bruker like store anstrengelser på egenregulering som på kommunikasjon, burde interessere dem som utforsker S2-tilegnelse i interaktive situasjoner (...) det er viktig å ta opp til ny vurdering de diskursbehandlingsmodellene for andrespråksinnlæring som ikke tar høyde for at det en person sier eller skriver, har virkning for hans eller hennes forståelse i tekstbehandlingsprosessen. (1994:433-434)

Den sosiokulturelle retningen lanserer sin oppfatning av det muntlige som "a more robust view" (Platt & Brooks 1994) der det muntlige (eller bedre: taleaktiviteter) ses på som en kognitiv virksomhet som mennesker benytter seg av for å løse problemer, og der formidling av kommunikative intensjoner bare er en del av helheten.

Stillasbygging og andrespråklæring i utviklingssonen

En hovedantakelse i sosiokulturell teori er at ny språklig viten oppstår først i sosial sammenheng for så å bli "appropriert" (eller internalisert) av individet. En har lenge vært klar over at samarbeid om ytringer i samtaler kan resultere i det som kalles **vertikale strukturer**. Scollon (1976) viste i en studie av første-språklæring at barn og voksne samarbeider om å bygge opp samtaler. På tidlige stadier av språkutviklingen, når barnet er på ettords- eller toordsstadiet, kan barn produsere serier av ytringer som er atskilt i tid, men meningsmessig sammenhengende¹⁴⁶:

mama
mama
mam
s
sis
su?
sus

Innholdsmessig sier barnet: 'Mamma har sko' eller: 'Dette er mammas sko', eller noe liknende. Det har imidlertid ikke kapasitet til å produsere ytringen horisontalt. På dette stadiet er det vanlig at voksnes ytringer er innblandet i den vertikale strukturen¹⁴⁷:

Barnet:	Kimby
Den voksne:	<i>What about Kimby?</i>
Barnet:	close
Den voksne:	<i>Closed; What did she close, hmmm?</i>
-	
Barnet:	cook say
Den voksne:	<i>What 'd the cook say?</i>
Barnet:	something

Det den voksne gjør, er å etterlyse mer informasjon ved å spørre, og spørsmålene dreier seg om konstituenten som kan fylle ut barnets enkle konstruksjoner. Scollon antar at dette er måten barnet lærer å utvide konstruksjonene sine på. De vertikale strukturene som samtalepartnerne samarbeider om, blir prototyper for barnets egne horisontale konstruksjoner på et senere stadium. Scollon rekner derfor med at samtalestrukturer ligger til grunn for utvikling av setningsstrukturer helt fra begynnelsen av. I et berømt sitat har Hatch oppsummert denne posisjonen slik:

¹⁴⁶ Her sitert etter Tetzchner et al. (1993:143).

¹⁴⁷ Eksempelene er sitert fra Hatch (1978:406).

Man lærer hvordan man samtaler, man lærer hvordan man samhandler verbalt, og ut fra denne denne interaksjonen utvikles syntaktiske strukturer. (1978:404)

Synsmåtene ligger nær et vygotskyansk perspektiv på sosial formidling av verbale symboler. I andrespråkssammenheng har flere studier prøvd å vise det som kalles mikrogenesen (det lokale, situasjonsbestemte og sosiale opphavet) til læringen. Hatch (1978) viste tidlig hvordan språklig materiale først dukker opp i samtaler for så å bli brukt selvstendig av andrespråksinnlæreren senere:

- IIT: Excuse me ...
This is the ...
October 24.
The how you say ...
The ... (her skriver hun '1974')
year, ah?
IT: 1974. Last year.
IIT: Ah! Last years.
IT: One (retter på flertallsformen).
IIT: Last year.
Last year a friend gave me it.

I et vygotskyansk perspektiv ville en her si at den innfødtes støtte gjør det mulig for den ikke-innfødte å appropriere en frase. Samtalen og den felles aktiviteten er den nødvendige rammen om læringen.

I vygotskyinspirert ASF har en særlig konsentrert seg om læringen av (mer eller mindre) eksplisitte kunnskaper om andrespråket. Donato (1994) forsøkte å se nærmere på hvordan et kollektiv av innlærere kan bygge et stillas for hverandre under arbeidet med et språklig materiale. Undersøkelsen gjaldt fremmedspråklæring av fransk, elevens morsmål var engelsk. Donato gjengir denne samtalen mellom tre elever som planlegger et muntlig framlegg. De støter på et problem med det refleksive verbet *se souvenir* ('å huske'):

- Elev 1: ... and then I'll say ... *tu as souvenu notre anniversaire de marriage...* or should I say *mon anniversaire*?
Elev 2: *Tu as...*
Elev 3: *Tu as...*
Elev 1: *Tu as souvenu ...*"you remembered?"
Elev 3: Yea, but isn't that reflexive? *Tu t'as...*
Elev 1: Ah, *tu t'as souvenu*.
Elev 2: Oh, it's *tu es*
Elev 1: *Tu es*
Elev 3: *Tu es, tu es, tu...*
Elev 1: *T'es, tu t'es*

Elev 3: *tu t'es*

Elev 1: *Tu t'es souvenu.*

Som Donato peker på, krever konstruksjonen med *se souvenir* mer viten enn noen av de tre elevene rår over alene. Den sammensatte fortidsformen krever hjelpeverbet *être* i stedet for *avoir*, de må velge rett refleksivform i samsvar med subjektet, finne fram til en uregelrett partisippform osv. I samtalen klarer de å opprette et stillas for hverandre. De a) stiller sammen de bitene som trengs for å klare helheten, de b) legger merke til avvik i forhold til en idé de har om korrekt løsning, og de c) demper frustrasjon ved å stole på de kollektive ressursene i gruppen. Elevene er "individuelle noviser" men "kollektive eksperter", som Donato uttrykker det. I undersøkelsen fant Donato 32 eksempler på kollektive stillaser omkring problemområder i fransk i klassens forberedelser til de muntlige framleggene. 24 av disse problemformene dukket opp i de individuelle framleggene i forbedret versjon. Donatos konklusjon er at kollektiv stillasbygging resulterer i individuell språklæring.

De fleste studiene av stillasbygging tar for seg læring av skriveferdigheter¹⁴⁸. Aljaafreh og Lantolf (1994) er en representativ studie i så måte. Forskerne fulgte en gruppe voksne engelskinnlærere (universitetsstudenter) som fikk individuelle tilbakemeldinger fra en veileder på ukentlige skriveoppgaver. Aljaafreh og Lantolf sier de ville studere effekten av negativ feedback på skrivelæringen, eller som de uttrykker seg, effekten av "andre-regulering". For dette formålet ble det gjort lyd-opptak av veiledningssamtalene. Tre studenter ble slumpmessig valgt ut fra et lese- og skrivekurs på trinn 2 (trinn 6 blir oppgitt som det mest avanserte). Veiledningen skjedde ut fra prinsippene om gradert og restriktiv hjelp formidlet i samtale.

Før veiledningen startet, leste veilederen gjennom oppgavesvaret til studenten for å bedømme problemområder, men veilederen bestemte ikke på forhånd hvilke problemtyper som skulle tas opp. Aljaafreh og Lantolf understreker viktigheten av at samtalen omkring tekstene avdekker utviklingsnivået og utviklingssonen til studenten, og at veiledningen blir forhandlet mellom novise og ekspert. Veiledningen fulgte derfor en bestemt prosedyre for at en passende støtte kunne etableres for hvert spesifikt problemområde. Før samtalen startet, ble studenten bedt om å lese gjennom besvarelsen sin, sette strek under feil hun kunne finne, og rette opp alt som kunne forbedres. Mens studenten gjorde dette, var veilederen til stede, men drev med andre ting. Når så studenten var ferdig, satte de seg sammen og skulle rette besvarelsen i fellesskap. Studenten ble spurt om hun hadde oppdaget noen feil ved gjennomlesningen. Dersom hun klarte å identifisere en feil uten å kunne endre den, eller rettet feil, ble det tatt opp undervegs. Paret leste gjennom teksten, setning for setning. Dersom studenten hadde spørsmål, eller de støtte på en

¹⁴⁸ Læring av skriveferdigheter faller utenfor siktemålet med denne boka, men vi gjør et unntak for å illustrere tenkemåter i den sosiokulturelle retningen. (Se Kroll (1990) og Leeds (1996) for en oversikt over forskning på andrespråksskriving.

feil, stanset de lesningen og startet en bestemt retteprosedyre. Veilederen spurte i første omgang helt generelt: "Merker du noe problem, er det noe galt i denne setningen?" Dersom studenten ikke kunne svare, innsnevret veilederen fokus noe ved nye spørsmål: "Er det noe galt på denne linjen, i denne frasen, i dette ordet?", osv. Dersom dette heller ikke førte fram, valgte veilederen en mer eksplisitt strategi: "Legg merke til verbets bøyingsform", o.l. Hvis studenten fortsatt ikke kunne oppfatte hva som var feil, pekte veilederen ut feilen og ba studenten rette den. Dersom dette ikke førte fram, brukte veilederen enda mer direkte former for regulering: "Du kan ikke bruke hjelpeverb her." Førte ikke dette fram heller, prøvde veilederen å pense studenten inn på rett spor ved å gi nøkler til svaret, f.eks.: "Det er ikke fortid, men noe som fortsatt pågår." I siste omgang, hvis heller ikke støtteforklaringene var til noen hjelp for studenten, kom veilederen med det rette svaret. Dette ble fulgt av en kort grammatisk forklaring dersom veilederen følte at det kunne være nyttig. Ut fra denne skrivehjelpsmodellen stilte Aljaafreh og Lantolf opp en skala (a Regulatory Scale) der lærerstøtten ble rangert, i et kontinuum fra implisitt til eksplisitt retting. Dersom studentene klarte å bevege seg i retning av mer implisitt hjelp på et punkt i grammatikken, anså en det som belegg for at de ble mer selvstendige og selvregulerte, og dette ble utlagt som læring.

Studentene ble fulgt gjennom åtte uker, og forskerne fokuserte på hvordan skriveferdighetene utviklet seg på fire feilområder som gikk igjen i arbeidene: bruk av artikler, tempus-markeringer, bruk av preposisjoner og modale verb. De prøvde å dokumentere a) i hvilken grad bruken av formene ble mer målspråkslik, og i hvilken grad studentene klarte å generalisere fra konkrete tilfeller der de hadde fått hjelp, til parallelle tilfeller, og b) i hvilken grad studentene økte sin evne til å rette seg selv i tilfeller der de fortsatte å gjøre feil i første omgang.

Det ble raskt klart at de tre innlærerne hadde forskjellige utviklingssoner for ett og samme målspråksområde. Det viste seg bl.a. i at de krevde ulike støttenivåer (på hjelpeskalaen) for å komme videre, trass i at de var plassert på samme kurs ut fra en plasseringstest. "Samme feil ... representerer ulike problemer for den enkelte, og konsekvensen av det er at det kreves ulike former for støtte fra veilederen" (1996:473). Forskerne refererer til distinksjonen mellom aktuelt nivå og potensielt nivå i denne forbindelsen. En nærlæring av samtalene viste også at innlærerne beveget seg gjennom ulike faser på veien mot selvregulering. I første omgang ble feil ikke oppdaget, og de kunne heller ikke korrigeres. Veilederens rolle i denne fasen var primært ikke å komme med rette løsninger, men å sette en form i fokus ved å gjøre oppmerksom på sider ved den. I neste omgang kunne innlærerne ane en feil, men kunne ikke korrigere, selv med hjelp. I denne fasen var det mulig å omtale og bearbeide løsningsforslag, hjelpen måtte som regel være ganske eksplisitt og utførlig, og læreren måtte eventuelt komme opp med korrekt form. I neste fase oppdaget innlærerne feilen, og kunne korrigere den ved andre-regulering. Til slutt kunne innlærerne både oppdage og rette feil ved minimal eller ingen

andrerregulering. Forskerne belegger utviklingen med utskrifter fra samtalene. Et hovedpoeng i denne studien formulerer Aljaafreh og Lantolf slik:

Utvikling i andrespråket er derfor i ikke bare noe som viser seg i innlærerens evne til å generalisere det han har lært, men også gjennom den typen hjelp som forhandles i felleskap mellom ekspert og nybegynner (...) Språkformer alene gir oss ikke det hele og fulle bildet av en innlærers utviklingsnivå. Det er helt nødvendig å vite i hvilken grad samtalepartnerstyring ("other-regulation"), eller forhandling, påvirker innlærerens produksjon av spesifikke formelle trekk. (Aljaafreh og Lantolf 1996:480)

Vurdering av sosiokulturelt inspirert andrespråksforskning

Vygotskyinspirert ASF forsøker å anvende innsikter fra en innflytelsesrik retning innenfor utviklingspsykologien på et nytt område. Det er ikke noen omfattende ASF-tradisjon det er tale om, men problemstillingene representerer nye måter å tenke på (privat tale, stillasbygging, utviklingssonen osv.). Mange av studiene har vært kvalitative, de har tatt for seg læringen til få informanter og prøvd å dokumentere læringsprosessen ved nærlæsning av dialoger, som oftest dialoger i formelle læringssituasjoner. Det er typisk at det dreier seg om utviklingen av eksplisitte grammatikkunnskaper og bruken av slik kunnskap, eller mestring av skriveferdigheter.

Som retning har sosiokulturell teori fellestrekk med generelle kognitive tilnæringsmåter til ASL. En antar at språk læres ved en generell læringsmekanisme, og at innlærerne er aktive konstruktører av sitt eget læringsmiljø. Retningen skiller seg på den andre siden sterkt fra det individualistiske preget i informasjonsprosesseringstenkningen. I sosiokulturell teori har læringen et sosialt opphav. Det er imidlertid ganske kontroversielt hva retningen rekner som andrespråklæring. I vygotskyansk teori dreier læringen seg om problemløsning, om utvikling av tenkning og språk og gradvis større selvstendighet i mestring av aktiviteter. Overført til ASF har dette medført en konsentrasjon om metaspråklige aktiviteter, der en ekspert (læreren) driver form-fokusert instruksjon. Det som mangler i mange av disse studiene, er å påvise at samtalen omkring skriftlige tekster (eller forberedte muntlige presentasjoner) medfører varige endringer i mellomspråkskompetansen til eleven slik at lærdommene dukker opp i muntlig, spontan språkbruk.

Sosiokulturell teori har heller ikke kunnet dokumentere at effektiv intervensjon i utviklingssonen er overlegen i forhold til andre (mulige) læringsformer, i den forstand at den skulle kunne gi raskere læring, endrete læringsløyper eller bedre sluttnivå.

Sammenfattende kan en muligens si at sosiokulturell andrespråkslæringsteori til nå mer er en teori om instruert andrespråklæring, enn en teori om andrespråklæring generelt.

GLOSSAR

affektive faktorer som påvirker andre-språklæring omfatter holdninger til målspråket, målspråksbrukerne og læringskonteksten, motivasjon for å lære språket, og trygghet/uro i språkbrukssituasjoner, se *interne faktorer*.

akkulturering (Schumann 1978) er graden av sosial og psykologisk integrasjon. Sentralt i *Akkultureringsmodellen* står begrepet distanse. Sosial distanse er et fenomen på gruppenivå og gjelder forhold mellom språkinnlærerens etniske/ sosiale gruppe og den innfødte gruppen, mens psykisk distanse er et fenomen på individnivå.

analysert (vs. uanalysert) viten er regelbasert viten som kan gjøres til gjenstand for produktiv bruk. Uanalysert viten som f.eks. formularer kan bare brukes i standardiserte sammenhenger.

andrespråk er alle språk som blir lært etter førstespråket, men en snevrere betydning har vi når vi på grunnlag av læringskontekst skiller mellom andrespråk og fremmedspråk (se *fremmedspråk*).

ASF=andrespråksforskning

ASL=andrespråklæring

asymmetrisk samtale er dominert av én part, det kan bl.a. skyldes ulik språklig kompetanse.

automatisk (vs kontrollert) tolkning og produksjon skjer på grunnlag av et stort og effektivt arbeidende vitenslager som kan reagere uten å være viljestyrt. Når prosessering derimot skjer kontrollert, står vi overfor uvante situasjoner og fenomener som vi har begrenset kjennskap til, og vi er henvist til å benytte bevisst oppmerksomhet og anstrenge oss mentalt. Kontrollert bearbeiding har begrenset

kapasitet, slik at kontrollert bearbeiding av ett dataområde ikke kan utføres samtidig med kontrollert bearbeiding av andre.

basisvarietet er en intern mellom-språksvarietet som voksne innlærere uten formell undervisning i målspråket utvikler. Varieteten er enkel men effektiv, og den kan betraktes som et platå der enkelte innlærere blir stående, mens andre utvikler kompetansen sin videre (Klein og Perdue 1997).

begynnervarieteten er språkssystemet i den første perioden av naturlig andrespråkstilegnelse. Den kan karakteriseres ved en taus periode (for noen), bruk av formularer, strukturell enkelhet og semantisk forenkling, se *varietet*.

behaviorisme er en empiristisk retning innen læringspsykologien der språklæring bygger på stimulus-responsforbindelser og etablering av vaner.

bevissthet er et sentralt begrep i teori om andrespråklæring, samtidig er det omstridt fordi det blir brukt med ulikt innhold og er vanskelig å operasjonalisere. Schmidt (1990) skiller mellom bevissthet som intensjon, bevissthet som kunnskap og bevissthet som oppmerksomhet. Læring kan skje uintendert, som en sideeffekt av å utføre en bestemt aktivitet. Bevissthet kan også stå for kunnskap. I ASF blir dikotomien bevisst-ubevisst ofte brukt synonymt med eksplisitt-implisitt viten. Bevissthet som *oppmerksomhet* blir gradert slik av Schmidt: *persepsjon* har det laveste bevissthetsnivået, det er organismens mottak av sanseintrykk. Fokuseres det på bestemte sanseintrykk, snakker Schmidt om *ensing*, et høyere nivå av oppmerksomhet, mens bevissthet som *forståelse* er det høyeste oppmerksomhetsnivået.

Andrespråklæring

bruksstrategier, se *kommunikasjonsstrategier*.

CDS (Child Directed Speech), barnerettet tale som er tilpasset barnets språklige nivå (bl.a. ved forenklinger).

deklarativ viten er et hukommelses-system for ulike typer fakta, f.eks. et ordforråd og regler om bøyning og syntaks, mens *prosedyrell viten* er det å ha ferdigheter i å utføre handlinger i tråd med slike fakta.

eksterne faktorer som påvirker læringen er forhold i språkkinnlærerens sosiale miljø.

ensing (noticing), se *bevissthet*.

evidens er den innputten som fungerer som slutningsgrunnlag for utviklingen av mellomspråket. Positiv evidens er de velformede ytringene språkkinnlæreren mottar, mens negativ evidens refererer til informasjon om hva som ikke er mulig eller velformet ifølge målspråksnormen. Negativ evidens kan være eksplisitt (f.eks. ved direkte rettelser), eller den kan være implisitt (f.eks. ved omformuleringer av innlærerens ytring).

feil blir tradisjonelt oppfattet som avvik fra målspråksnormen. Men å snakke om feil i mellomspråk (som er egne selvstendige språkssystem) er egentlig selvmotsigende. Alternative termer er *overgangsform* og *innlærerløsning*.

feilanalyse (FA) er en analysemetode der feil i innlærerspråket blir betraktet som en viktig kilde til innsikt i læringsprosessen fordi feilene anses som elevenes egne kreative konstruksjoner.

forhandling er samtalepartnernes samarbeid for å nå frem til felles forståelse i samtaler.

formularer, holofraser, utenat lærte enheter, holistiske enheter er ulike termer for uanalysert viten; fraser eller

ytringer som er lært som språklige helheter på samme måte som enkeltord, og der innlæreren ikke har viten om helhetens indre struktur.

formell innlæring skjer ved undervisning i en formell kontekst, f.eks. ved klasseromsundervisning.

forståelse, se *bevissthet*.

fossilisering, begrepet ble introdusert av Selinker (1972) og refererer til det faktum at mange språkkinnlærere stopper opp på et nivå før de har nådd innfødt kompetanse. Fossilisering innebærer både stagnasjon og det forhold at de permanent avvikende formene blir ansett som uforanderlige.

frekvens betyr hyppighet. Hvor hyppig et fenomen forekommer i innputt, kan ha betydning for språklæringen.

fremmedspråk er andrespråk som blir lært utenfor miljøet der språket er i allmenn bruk som dagligspråk. Vanligvis er konteksten for fremmedspråklæring klasserommet og formell undervisning.

FT (Foreigner Talk) den tilpassete talen innfødte retter mot språkkinnlærere.

funksjonalisme er en teoretisk retning i lingvistikken der forholdet mellom språkets form og funksjon står sentralt. I funksjonalistisk ASF står tilordning mellom form og funksjon sentralt, og språklæring beskrives gjerne som *grammatikalisering*.

førstespråk (S1 eller morsmål), det/de første språk barnet tilegner seg i alderen fra null til ca. tre år.

generaliseringer skjer når språkkinnlæreren danner regler om *målspråket* (se *overgeneralisering*).

glipp er tilfeldige feil ved språkbruk, f.eks. forsnakkelser.

grammatikalisering i språklærings-sammenheng er form-funksjons-til-ordning og utviklingen mot mål-språks-lik bruk av grammatiske kodingsmekanismer, begrepet blir også brukt om språkhistorisk utvikling når grammatiske trekk forsvinner fra et språk og nye vokser fram.

holofraser (holistiske enheter), se *formularer*.

hypotesedannelse i kognitiv språklæringsteori gjelder innlærerens forsøk på å danne hypoteser om regler i mål-språket. Hypotesene blir testet mot evidens.

Identitetshypotesen sier at S2-til-egnelse=S1-tilegnelse

IIT=ikke-innfødt taler

ikonisitet, det at en språklig struktur reflekterer erfaringens struktur, se også *isomorfi*.

initiativ er ytringer som introduserer nye eller viderefører etablerte emner i en dialog, og som krever respons fra motparten.

innlærer, språkelev, lærling, språklærende individ er termer som blir brukt om hverandre og som refererer til et individ i en språklærings-situasjon.

innlærerløsninger, se *feil*.

innlærerrettet tale (modifisert tale, tilpasset tale), tale som er tilpasset det språklige nivået innlæreren er på, se *FT*.

innputt, den språkbruk i omgivelsene som innlæreren eksponeres for, se også *evidens*.

Innputthypotesen er en av hypotesene i Krashens *Monitormodell* som fram-veier betydningen av at forståelig innputt på ett nivå over innlærerens aktuelle kompetanse er nødvendig for

at den naturlige språkutviklingen skal holde fram.

inntak, den delen av innputt som blir bearbeidet og lagret og eventuelt blir en del av innlærerens kompetanse.

interaksjon er språklig samhandling.

Interaksjonshypotesen (Long 1983) har som sentralt innhold at interaktivt modifisert innputt gir den innputten som innlæreren best kan dra nytte av for å utvikle mellomspråket.

interferens er et begrep hentet fra behavioristisk læringsteori og omfatter de tilfeller der vaner fra morsmålet resulterer i språkfeil hos innlæreren, se også *overføring/transfer*.

interne faktorer i språklærings-sammenheng er forhold ved innlæreren selv – hennes førstespråks-viten, hennes kognitive utrustning og individuelle talenter og særtrekk (dvs. "kognitive" og "affektive" faktorer) som påvirker andrespråklæring.

isomorfi er det når det foreligger et én-til-én-forhold mellom grammatisk struktur og semantisk innhold. Slike språklige størrelser er lettere å lære enn størrelser der forholdet mellom innhold og uttrykk er mindre gjennomsiktig. Dette formuleres gjerne som prinsippet om semantisk *transparens* (gjennomsiktighet) eller *isomorfi-prinsippet*.

IT=innfødt taler

kode, en språklig varietet eller et individs språkssystem

kognitive faktorer som har betydning for andrespråklæring er individuelle forhold som f.eks. intelligens, anlegg for å lære språk ("godt språkkøre") og språklæringsstrategier.

kognitivism omfatter flere retninger innen læringsteorien som har det felles at språkinnlæreren er aktiv deltaker i

læringsprosessen (i motsetning til behavioristisk teori som ser språklæring som passiv vanedannelse), og der innlærerens selvstendige mentale behandling av språklig informasjon står sentralt. *Nativisme* blir regnet som en undergruppe av kognitivismen.

kompetanse som språkvitenskapelig begrep refererer generelt til språkbrukerens systematiske viten om det aktuelle språket, men begrepet har også teoriavhengig betydning, som f.eks. i chomskyansk teori, der det refererer til grammatisk kompetanse.

kommunikasjonsstrategier (bruksstrategier) er planer for å løse akutte problem som innlæreren møter når hun skal kommunisere på andrespråket. Bruk av **reduksjonsstrategier** har som effekt at omfanget av det som blir kommunisert blir redusert, en nøyer seg med å formidle bare deler av det som var den opprinnelige intensjonen. **Oppnåingsstrategier** er måter å holde fast ved det kommunikative målet selv om det er problematisk, og prøve å få et innhold formidlet via omveier. Eksempler er parafrase, eksemplifisering, ordmynting og samarbeidsbaserte strategier (f.eks. appeller om hjelp fra samtalepartnern).

kommunikativ kompetanse er den kompetansen som ligger til grunn for generell språkbruk, den omfatter grammatisk, tekstlingvistisk, pragmatisk og sosiolingvistisk kompetanse.

kontekst blir ofte brukt om den språklige og situasjonelle sammenhengen en ytring forekommer i, ved å innføre begrepet *kotekst*, som bare refererer til den språklige sammenhengen, kan kontekst avgrenses til den ikke-språklige situasjonelle sammenhengen.

kontrastiv analyse (KA), sammenligning mellom to språk (morsmål og målspråk) i lys av behavioristisk læringsteori for å kunne predikere hva som blir lett og hva som blir vanskelig

å lære i det nye språket. Kontrastive analyser blir også brukt i ulike kognitive tilnærminger til andrespråklæring, men da blir forholdet mellom morsmål og målspråk sett som én av flere kilder til å forstå andrespråkutviklingen.

kontrollert, se *automatisk*.

kotekst, se *kontekst*.

kritisk periode for andrespråklæring (Lenneberg 1967) er den mest effektive perioden for språklæringen. Starter læringen etter denne perioden, er det umulig, eller i det minste vanskelig, å oppnå fullstendig innfødt-lik ferdighet, se *sensitiv periode*.

(det) logiske problemet i språklæring er formulert innenfor chomskyansk lingvistikk: Hvordan det kan ha seg at barn lærer seg sitt morsmål så raskt og med et så vellykket resultat til tross for at det er et 'gap' mellom den innputten barnet får og den kompetansen det oppnår. Ifølge chomskyanerne må forklaringen være at barn er utstyrt med grammatikk-kunnskaper fra fødselen av, og at denne kunnskapen utgjør en egen modul i hjernen, UG (universell grammatikk). Hvordan kan det ellers forklares at førstespråklæring i normale tilfeller er vellykket for alle, mens ferdigheten i andre komplekse kognitive aktiviteter som for eksempel matematikk, i mye større grad varierer?

læringsløype viser seg ved en rekke overgangsformer på veg mot målspråksstrukturen, en slags gradvis mestring av et fenomen. Ved læringsløyper forekommer overgangsformer, som blir avløst av nye former. En kan derfor snakke om stadier, - perioder der innlærere bruker en bestemt overgangsform på en systematisk måte.

læringsrekkefølge angår tilegnelsestidspunktet til urelaterte enkeltfenomener, ved å rangere dem etter

læringstidspunkt kan en etablere en fast rekkefølge.

læringsstrategier er prosedyrer innlæreren tar i bruk for å bedre sin egen læring, de kan være metakognitive, f.eks. å skaffe seg oversikt over læringsstoffet, de kan være kognitive, f.eks. bruk av husketeknikker eller de kan være sosiale/affektive, f.eks. å få andre til å gjenta.

læring-tilegnelse-hypotesen inngår som en av de sentrale hypotesene i Krashens *Monitormodell* og refererer til læring som en bevisst prosess via eksplisitt formulerte regler om mål-språket, mens tilegnelse skjer ubevisst på grunnlag av meningsfull kommunikasjon.

markerthet har ulik betydning avhengig av den teoretiske rammen begrepet blir brukt innenfor. Opprinnelig henspiller begrepsparet markert-umarkert på distinktive trekk i fonologien. F.eks. har /g/ trekket [+stemthet], mens /k/ kan regnes som merkeløs [-stemthet]. I opposisjonen mellom de to plosivene regnes da /g/ for merket, eller markert. I språktypologisk sammenheng er markerthet knyttet til frekvens i verdens språk og til implikasjonshierarkier (det er også en naturlig sammenheng mellom frekvens og plassering i et implikasjons-hierarki).

Markerthetsteorien, "The Markedness Differential Hypothesis", (*MDH*) Eckman (1977), hevdet, til forskjell fra KA, at en ikke bare kan se på forskjeller og likheter mellom morsmål og målspråk for å predikere læringslett-het/læringsvansker, en må også ta i betraktning markerthetsrelasjoner mellom språkene når tilegnelsesproblemer blir predikert.

MDH, se *Markerthetsteorien*.

mellomspråk brukes om a) språk-bruken til en språkinnlærer i forsøk på å kommunisere på målspråket, dvs.

mellomspråksyttringer eller mellom-språkstekster. Det blir også brukt om b) språkinnlærerens viten eller mentale grammatikk, mellomspråkskompetansen.

mellomspråkskompetanse, se *mellomspråk*.

mellomspråksyttringer, mellom-språkstekster, se *mellomspråk*.

mellomspråksypotesene inngår i Selinkers (1972) mellomspråksteori som hypoteser om psykologiske prosesser som former mellomspråk.

mentalistisk (vs. behavioristisk), en læringsteoretisk retning som kan brukes synonymt med kognitivisk, se *kognitivism*.

modul brukes her om et autonomt organ i menneskets kognitive utrustning, vanligvis refererer begrepet til språkmodulen UG.

modus, se *pragmatisk modus*.

Monitormodellen er Krashens teori om andrespråklæring. Den har fått navn etter en av hypotesene som teorien baserer seg på, nemlig monitorhypotesen. Hypotesen gjør greie for "læring" slik Krashen definerer denne termen. Lært kunnskap er ifølge hypotesen samlet i "monitoren" som spiller en svært beskjeden rolle i språkinnlæringen og ved spontan språkbruk.

morsmål=førstespråk eller S1

morsmålsparallel blir brukt som teorinøytral begrep for fenomenet i mellomspråkstekster som minner om (har paralleller) i morsmålet til innlæreren.

MS=mellomspråk

nativistisme, en kognitiv retning innen språklæringsteorien som antar at individet ikke bare er utstyrt med en

Andrespråklæring

generell evne til å lære språk, men med en egen språkmodul, UG.

naturlig tilegnelse skjer når en lærer et andrespråk uten formell undervisning.

naturlig tilegnelsesrekkefølge er styrt av universelle forhold og viser seg ved faste utviklingsmønstre på tvers av individer og (førstespråks-)grupper.

NNS=non-native speaker, (ikke-innfødt taler) *IIT*.

NS=native speaker, (innfødt taler) *IT*.

oppmerksomhet, se *bevissthet*.

operasjonsprinsipper er formulert av Slobin som kognitive operasjoner hos barn som prøver å forstå og organisere det de oppfatter, f.eks. 'legg merke til endelsen på ordet', Andersen har formulert samme typer prinsipper for andrespråklæring, f.eks. "én-til-én-prinsippet".

overføring (transfer) er språklige fenomen overført fra morsmålet. Når slik overføring resulterer i "feil", blir den omtalt som negativ overføring (se også *interferens*), mens positiv overføring gir resultat i samsvar med målspråksnormen.

overgangsformer, se *feil*.

overgeneralisering, et sentralt begrep i Selinkers mellomspråksteori. Det henpeiler på at innlærere gir regler for stor rekkevidde i forhold til en målspråksnorm.

overproduksjon er mer frekvent bruk av en struktur hos en språkinnlærer enn hos innfødte samtidig med at det foreligger en mer frekvent bruk av et fenomen hos én gruppe enn hos en annen. Det er en nær sammenheng mellom overproduksjon og førstespråksinnflytelse.

parameter er i Chomskys teori åpne prinsipper som kan ha ulike verdier,

vanligvis to. En parameter omfatter flere språklige trekk som tilsynelatende er uavhengige av hverandre, likevel tilegnes de som et knippe. Når en av egenskapene blir utløst, (ved positiv evidens) trekker den med seg tilegnelsen av de øvrige egenskapene. Parameteren pro-drop omfatter f.eks. som plussverdi følgende trekk: muligheten for å utelate pronomensubjekt, fri inversjon, ingen innholdstomme pronomer (det), mens minus-verdien innebærer subjektstvang, inversjon og innholdstomme pronomer.

performanse ble introdusert av Chomsky som språkbruk i opposisjon til kompetanse (grammatisk viten), mens Lyons foreslår en tredeling: kompetanse–performanse–tekst. Her er performanse brukt om prosesser ved språkbruk og tekst om produktet.

persepsjon er organismens mottak av sanseintrykk.

plassholderspråk blir i språktypologisk sammenheng brukt om språk som signaliserer et setningsledds funksjon ved en fast plassering i syntagmet, se *V2-fenomenet*.

pragmatisk modus eller **pre-syntaktisk modus** (Givón) brukes om tidlige utviklingsfaser av mellomspråk der språket har store begrensninger som kommunikasjonsredskap, og der samtalepartnerne er avhengige av å utnytte pragmatisk kunnskap for å tolke et budskap. Ifølge Givón forløper andrespråkutvikling fra en pre-syntaktisk eller pragmatisk modus til en *syntaktisk- eller grammatisk modus*. Givón bruker også denne karakteristikken på andre typer språkendring enn andrespråklæring.

presyntaktisk modus, se pragmatisk modus.

prinsipp brukes i chomskyansk teori om abstrakte språklige universalier som utgjør den medfødte UG.

privat tale er ikke rettet mot andre, den er ikke-kommunikativ. Den er vanlig hos barn mens de leiker eller utfører andre handlinger.

pro-drop er det fenomenet at enkelte språk ikke obligatorisk uttrykker subjektet når det kan uttrykkes ved et pronomen, se også *parameter*.

produksjon brukes om utføringsaspektet ved språklig prosessering og omfatter prosessen fra kompetanse til ytring.

prosedyrell viten, se *deklarativ viten*.

prosessering er brukt om den informasjonsbearbeiding som skjer i hjernen når et språk brukes og læres, jf. *resepsjon* og *produksjon*. Vi kan snakke både om *bruksprosessering*; de mekanismene som er involvert ved språklig produksjon og persepsjon, og *utviklingsmessig prosessering*; de mekanismene som er involvert når det bygges opp et mentalt informasjonslager for et språk som læres.

prototype, brukt om typiske eller ideelle størrelser i en eller annen kategori, bl.a. har språktypologiske studier etablert prototypiske adjektivklasser og prototypiske verb (kjerneverb).

pålitelighetsøy er en form for ferdigmemorerte fraser som lett kan hentes fram og brukes av språkinnlærere som ikke snakker flytende.

register, en måte å kommunisere på som inngår i et individs og et språksamfunns repertoar, f.eks. kan en tale om et bestemt barnetilpasset register, se *CDS*.

reparasjon er ulike former for akutt inngripen i samtalen når det oppstår kommunikasjonsproblem, og blir brukt for å sikre gjensidig forståelse og for å hindre sammenbrudd i kommunikasjonen.

replik, det som blir ytret i løpet av en tur.

resepsjon brukes om prosessen som bearbeider innputt og omfatter prosessen fra innputt til kompetanse.

respons, ytringer som knytter seg til foregående replikker i dialogkjeden, men som ikke tilfører samtalen nye momenter, jf. *initiativ*.

restrukturering innebærer en endring fra prosessering med basis i eksemplarer til regelbasert prosessering, se *u-formet læring*.

S1=morsmål eller førstespråk

S1-like feil=trekk i mellomspråk som har paralleller i S1 og som samtidig bryter med S2-normen.

S2=målspråket (det språket som er målet for læring etter at S1 er tilegnet).

saliens er forhold ved innputten som gjør at enkelte språklige fenomen lett blir lagt merke til. F.eks. er ord som står initialt i en ytring, lettere å legge merke til enn ord som står inne i en ytringsstreng.

sensitiv periode for andrespråklæring (Lamendella 1977) er en periode av et individs liv der en har forhøyet beredskap for å lære. Før og etter perioden vil en i mindre grad ha lett for å lære, se *kritisk periode*.

språklige universalier, fenomen som forekommer i alle språk eller som i det minste er svært utbredt. De er etablert på grunnlag av studier av et stort og representativt utvalg av verdens språk. Absolutte universalier gjelder for alle språk, tendensielle universalier gjelder for nesten alle språk og implikasjonelle universalier er av typen "hvis et språk har egenskapen p, så har det også egenskapen q", se *Tilgjengelighetshierarkiet*.

Andrespråklæring

stagnasjon, når språkutviklingen stopper opp, se *fossilisering*.

strategier, se *kommunikasjonsstrategier* og *læringsstrategier*.

syntaktisk modus, et utviklingsstadium der språkinnlæreren kan basere seg på målspråkets grammatiske kodingsmekanismer i ytringer/tekster, se *pragmatisk modus*.

taus periode, stille periode som forekommer i begynnervarieteteten i samband med oppstarten på ASL.

Tilgjengelighetshierarkiet, et implikasjonelt hierarki (også kalt markert-hierarkiet) over hvilke setningsledd som kan relativiseres i verdens språk.

tilordning mellom form og funksjon er etablering av faste forhold mellom språklig form og innhold, f.eks. bruk av preteritum ved fortidsreferanse.

transfer, se *overføring*.

transparens, se *isomorfi*.

tur er det tidsrommet en samtalepart har ordet.

tverrspråklig innflytelse foreligger når mellomspråk på forskjellige måter blir S1-like. Slik S1-likhet kan være resultater av forskjellige prosesser: overføring, unngåing, favorisering etc. Se også *overføring* og *morsmålsparalleller*.

uanalysert viten, se *formularer* og *analysert viten*.

u-formet læring foreligger når en innlærer beveger seg fra korrekthet via feilformer til ny korrekthet, som oftest i forbindelse med en restrukturering fra eksemplarbasert til regelbasert prosessering.

underproduksjon kan observeres når det er mindre frekvent bruk av en struktur hos en innlærerguppe i for-

hold til en annen, og hos innlærere i forhold til målspråksbrukere.

UG=Universalgrammatikken, se *prinsipper* og *parametre*.

unngåing, det at en innlærer ikke bruker strukturer som vedkommende oppfatter som kompliserte.

utviklingsnivå refererer til grove steg i mellomspråkutviklingen. Det er vanlig å regne med tre nivåer: begynnervarieteteten, basisvarieteteten og "utvikling utover basisvarieteteten".

utviklingstrekk, språklige fenomener som viser løypelæring, se *læringsløype*.

V2-fenomenet, at det finite verb i deklorative helsetninger kommer på andre plass i setningen, uansett leddfølge for øvrig.

variasjonelle trekk er språkdrag som vanskelig lar seg innplassere i læringsløyper eller -rekkefølger, og som dukker opp på ulike utviklingstrinn hos forskjellige individer.

varietetet er opprinnelig et sosiolingvistisk begrep. Det er betegnelsen på et alternativt helhetlig system innenfor det vi kaller et språk, f.eks. en sosiolekt eller en geolekt (dialekt). I tillegg kan vi gjerne også snakke om innlærervarieteteter (barnespråk og mellomspråk). I andrespråkssammenheng blir varietetet brukt om stadier internt i mellomspråkutvikling (basisvarietetet, begynnervarietetet), og en kan også snakke om varieteteter av norsk hos grupper med samme morsmål, som f.eks. fransk eller vietnamesisk.

viten, en generell term for data/informasjon som en person rår over. *Implisitt viten* er mer eller mindre ubevisst, mens *eksplicit viten* er mer eller mindre bevisst. En type eksplisitt viten kaller vi *kunnskaper*. Kunnskaper har vi ord for og kan redegjøre for.

ytring er talt eller skrevet språkbruk.

Ytringshypotesen sier at ytringen spiller en viktig rolle ved språklæring fordi den representerer hypoteser (Gass 1997). Omgivelsenes reaksjon på ytringen sier noe om hypotesens fruktbarhet (hypotesen står i motstrid til Krashens innputt-hypotese). Det er òg viktig å ytre språklig materiale, fordi dette kan tvinge fram ny og bedre organisasjon av materialet.

BIBLIOGRAFI

- Adamson, H.D. 1989. Variable rules as prototype schemas. I: Gass, S., C. Madden, D. Preston og L. Selinker (red.) *Variation in Second Language Acquisition*, Vol. 2: *Psycholinguistic Issues*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Adamson, H.D. 1990. Prototype schemas, variation theory, and the structural syllabus. *International Review of Applied Linguistics* 28, 1-25.
- Adamson, H.D. og O.P. Elliot 1997. Sources of variation in interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 35, 87-98..
- Adjemian, C. 1976. On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning*, 26, 297-320.
- Aitchison, J. 1994. *Words in the Mind*. (2. utg.) Oxford: Blackwell.
- Akagawa, Y. 1990. Avoidance of relative clauses by Japanese high school students. *JACET Kiyo* 21.
- Aksu-Koc, A.A. og D.I. Slobin 1985. The Acquisition of Turkish. I: Slobin, D.I. (red.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol.1: *The Data*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Aljaafreh, A. og J.P. Lantolf 1994. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal* 78, 465-483.
- Altman, H. 1980. Foreign language teachin: focus on the learner. I: Altman, H. og C. Vaughan James (red.) *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon.
- Andenæs, E. og A. Golden. 1980. *Norsk som fremmedspråk – en sammenliknende analyse av trekk ved skriftlig norsk hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever i Oslo-skolen*. Hovedfagsoppgave, Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo.
- Andersen, R. W. og Y. Shirai. 1994. Discourse Motivations for Some Cognitive Acquisition Principles. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 133-156.
- Andersen, R.W. (red.) 1983b. *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Andersen, R.W. 1983a. Transfer to somewhere. I: Gass, S. og L. Selinker (red.) *Language Transfer in Language Learning*. I. utg. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Andersen, R.W. 1983c. Introduction: a language acquisition interpretation of pidginization and creolization. I: Andersen, R. W. (red.) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Andersen, R.W. 1984. The One-to-One Principle in Interlanguage Construction. *Language Learning* 34, 77-95.
- Andersen, R.W. 1990. Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside of the classroom. I: Van Patten, B. og J. Lee (red.) *Second Language acquisition – foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Anderson, J. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Antinucci, F. og R. Miller. 1976. How children talk about what happened. *Journal of Child Language* 9, 627-643.
- Appel, R. 1984. *Immigrant Children Learning Dutch*. Dordrecht: Foris.
- Arthur, B., M. Weiner, J. Culver, L. Young og D. Thomas 1980. The register of impersonal discourse to foreigners: verbal adjustments to foreign accent. I: Larsen-Freeman, D. (red.) *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bailey, N., C. Madden og S. Krashen. 1974. Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning* 24, 235-243.

- Bakkejord, L.J. 1989: Kommunikasjonsstrategier i dialog mellom innfødt språkbruker og språkinnlærer. En analyse av norsk mellomspråk. *Noa*, 11, 1-222.
- Bartelt, H.G. 1983. Transfer and Variability of Rhetorical Redundancy in Apachean English Interlanguage. I: Gass, S. og L. Selinker (red.) 1983. *Language Transfer in Language Learning*. I. utg. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bates, E. og B. MacWhinney 1982. Functionalist approaches to grammar. I: Wanner, E. og L. Gleitman (red.) *Language Acquisition: the State of the Art*. New York: Cambridge University Press.
- Bayley, R. 1991. *Variation theory and second language learning: Linguistic and social constraints on interlanguage tense marking*. Doktorgradsavhandling, Stanford University.
- Bayley, R. 1996. Competing Constraints on Variation in the Speech of Adult Chinese Learners of English. I: Bayley, R. og D.R. Preston (red.) *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: Benjamins.
- Bayley, R. og D.R. Preston (red.) 1996. *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: Benjamins.
- Beebe, L. 1977. The influence of the listener on code-switching. *Language Learning* 27, 331-339.
- Beebe, L. 1980. Sociolinguistic variation and style-shifting in second language acquisition. *Language Learning* 30, 433-447.
- Beebe, L. 1985. Input: Choosing the right stuff. I: Gass, S. og C. Madden (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Beebe, L. 1987. Myths about interlanguage phonology. I: Ioup, G. og S.H. Weinberger (red.) *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House.
- Berkowitz, D. 1986. *The Effects of Perceived Cultural Emphaty on Second Language Performance*. Doktorgradsavhandling, Colombia University.
- Berlin, B. og P. Kay 1969. *Basic colour terms. Their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press.
- Bialystok, E. 1990. *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Blackwell.
- Bialystok, E. 1991. Achieving proficiency in a second language: a processing description. I: Phillipson, R., E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith og M. Swain. (red.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Bickerton, D. 1975. *Dynamics of a Creol System*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bickerton, D. 1977. Pidginization and creolization: language acquisition and language universals. I: Valdman, A. (red.) *Pidgin and creole linguistics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bickerton, D. 1979. Beginnings. I: Hill, K.C. (red.) *The genesis of language*. Ann Arbor, MI: Karoma.
- Bickerton, D. 1982. *The roots of language*. Ann Arbor: Karoma.
- Birdsong, D. 1992. Ultimate attainment in second language acquisition. *Language* 68, 706-755.
- Bjørlykke, B. 1996. *Barnespråk og barnekultur*. Oslo: Cappelen.
- Bley-Wroman, R. 1983. The Comparative Fallacy in Interlanguage Studies: The Case of Systematicity. *Language Learning* 33, 1-17.
- Bley-Wroman, R. 1988. The fundamental character of foreign language learning. I: Rutherford, W. og M. Sharwood Smith (red.) *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bley-Wroman, R. 1989. What is the logical problem of foreign language learning? I: Gass, S. og J. Schachter (red.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt.
- Bohannon, J.N., B. MacWhinney og C. Snow 1990. No negative evidence revisited: Beyond learnability or who has to prove what to whom. *Developmental Psychology* 24, 221-226.
- Bohannon, J.N., R.J. Padgett, K.E. Nelson og M. Mark 1996. Useful evidence on negative evidence. *Developmental Psychology* 32, 551-555.
- Bohn, O. 1986. Formulas, frame structures and stereotypes in early syntactic development: some new evidence from L2 acquisition. *Linguistics* 24, 185-202.
- Bolander, M. 1987. "Man kan studera inte så mycke". Om placering av negation och adverb i vuxna invandrades svenska. *SUM-rapport* 5, Stockholms universitet, Avdelingen för tvåspråkighetsforskning.
- Bolander, M. 1988. Nu ja hoppas inte så mycke. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K. og I. Lindberg (red.) *Första symposiet om svenska som andraspråk*. Volum 1. Stockholms universitet, Avdelingen för tvåspråkighetsforskning.
- Bolander, M. 1989. Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. I: Hyltenstam, K. og L. Obler (red.) *Bilingualism Across the Lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolander, M. 1990. On the Acquisition of Word Order Rules in Swedish as a Second Language. I: Halliday, M.A.K., Gibbons, J. og H. Nicholas (red.) *Learning, keeping and using language*. Amsterdam: Benjamins.
- Bongaerts, T., C. Summeren, B. Planken og E. Schils 1997. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 447-465.
- Borgstrøm, C. H. 1958. *Innføring i sprogvidenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bowerman, M. 1987. Commentary: Mechanisms of language acquisition. I: MacWhinney, B. (red.) *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Braidi, S.M. 1995. Reconsidering the role of interaction and input in second language acquisition. *Language Learning* 45, 141-175.
- Braidi, S.M. 1999. *The Acquisition of Second Language Syntax*. London: Arnold.
- Braine, M.D.S. 1971. The acquisition of language in infant and child. I: Reed, C. (red.) *The Learning of Language*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Brautaset, A. 1996. *Inversjon i norsk mellomspråk*. Oslo: Novus.
- Brendemoen, B. 1990. Tyrkisk-norsk kontrastiv grammatikk. I: Hvenekilde, A. (red.) *Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere*. Oslo: Cappelen.
- Brodersen, R. 1992. Udlændinges tilegnelse av negationens placering i dansk. I: Kunø, M. og E. Vive Larsen (red.) 4. *Møde om Udforskningen av Dansk Sprog*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Brown, H.D. 1981. Affective factors in second language learning. I: Alatis, J.E., H.B. Altman og P. M. Alatis (red.) *The Second Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, R. 1973. *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brown, R. 1977. Introduction. I: Snow, C.E. og C.A. Ferguson (red.) *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J.S. 1985. Vygotsky: A historical and conceptual perspective. I: Wertsch, J. (red.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bråten, I. (red.) 1996. *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen.
- Cancino, H., E. Rosansky og J. Schumann 1978. The acquisition of english negatives and interrogatives by native Spanish speakers. I: Hatch, E.M. (red.) *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Cazden, C., H. Cancino, E. Rosansky og J. Schumann 1975. *Second Language Acquisition in Children, Adolescents and Adults. Final Report*. Washington, DC.: National Institute of Education.
- Chaudron, C. 1983a. Foreigner talk in the classroom – an aid to learning? I: Seliger, H. og M. Long (red.) *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Chaudron, C. 1983b. Research on metalinguistic judgements: A review of theory, method and results. *Language Learning* 33, 343-377.
- Chaudron, C. 1985a. A method for examining the input/intake distinction. I: Gass, S. og C. Madden (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Chaudron, C. 1985b. Comprehension, Comprehensibility, and Learning in the Second Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 216-232.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, S.-Q. 1990. A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning* 40, 155-187.
- Cheng, P.W. 1985. Restructuring versus automaticity: Alternative accounts of skill acquisition. *Psychological Review* 92, 214-223.
- Chesterfield, R. og K. Chesterfield 1985. Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics* 6, 45-59.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. Haag: Mouton.
- Chomsky, N. 1959. Review of B.F. Skinner 'Verbal Behavior'. *Language* 35, 26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. 1968. *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace.
- Chomsky, N. 1969. Linguistics and philosophy. I: Hook, S. (red.) *Language and philosophy*. New York: New York University Press.
- Chomsky, N. 1971. *Problems of Knowledge and Freedom*. New York: Pantheon.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Clahsen, H. 1982. *Spracherwerb in der Kinderheit: eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Gunter Narr.
- Clahsen, H. 1984. The acquisition of German word order: a test case for cognitive approaches to L2 development. I: Andersen, R. (red.) *Second Language: a Crosslinguistic Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Clahsen, H. 1990. The comparative study of first and second language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 135,154.
- Clahsen, H., J.M. Meisel og M. Pienemann. 1983. *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr.
- Clahsen, H. og P. Muysken 1986. The availability of universal grammar to adult and child learners – A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2, 93-119.
- Clahsen, H. og P. Muysken 1989. The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5, 1-29.
- Clyne, M. 1978. Some remarks on foreigner talk. I: Dittmar, N., H. Haberland, T. Skuttnab-Kangas og U. Teleman (red.) *Papers from the First Scandinavian-German Symposium on the Language of Immigrant Workers and their Children*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, Linguistgruppen.
- Cohen, A.D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Comrie, B. 1989. *Language Universals and Linguistic Typology*. (2. utg.) Oxford: Blackwell.
- Comrie, B. 1997. On the origin of the Basic Variety. *Second Language Research* 13, 367, 373.
- Conrad, L. 1989. The effects of time-compressed speech on native and EFL listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 1-16.

- Cook, V. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: The Macmillan Press.
- Cook, V. og M. Newson 1996. *Chomsky's Universal Grammar*. (2.utg.) Oxford: Blackwell.
- Corder, S.P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-169.
- Corder, S.P. 1977. 'Simple codes' and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 1,1,1-10.
- Corder, S.P. 1978a. Strategies of communication. *AFinLa*23. Også i Corder 1981.
- Corder, S.P. 1978b. Language distance and the magnitude of the learning task. *Studies in Second Language Acquisition* 2, 27-36.
- Corder, S.P. 1981a. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S.P. 1981b. Formal simplicity and functional simplification. I: Andersen, R. (red.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Cowan, R. og Y.A. Hatasa 1994. Investigating the validity and reliability of native speaker and second-language learner judgments about sentences. I: Tarone, E., S. Gass og A. Cohen (red.) *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Crago, M. 1992. Ethnography and language socialization: A cross-cultural perspective. *Topics in language disorders* 12, 28-39.
- Croft, W. 1990. *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes, G.V. Planning and interlanguage variability. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 367-383.
- Crookes, G.V. og K. Rulon. 1985. *Incorporation of Corrective Feedback in Native Speaker/Non-native Speaker Conversation*. Technical Report 3. Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii, Honolulu.
- Crookes, G.V. og R. Schmidt 1989. Motivation: Reopening the research agenda. *University of Hawaii Working Papers in ESL* 8, 217-256.
- Cross, T.G. 1977. Mothers' speech adjustments: the contributions of selected child listener variables. I: Snow, C.E. og C.A. Ferguson (red.) *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 1991. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. (3. utgave) Oxford: Blackwell.
- Dakin, J. 1973. *The Language Laboratory and Language Learning*. London: Longman.
- Davies, A., C. Criper og A. Howatt (red.) 1984. *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Day, R. 1985. The use of the target language in context and second language proficiency. I: Gass, S. og C. Madden (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- de Bot, K. 1992. A bilingual production model: Levelt's "Speaking" model adapted. *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- DeCamp, D. 1971. Introduction: The study of pidgin and creole languages. I Hymes, D. *Pidginization and Creolization of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dechert, H. 1984. Second language production: six hypotheses. I: Dechert, H., D. Möhle og M. Raupach (red.) *Second Language Productions*. Tübingen: Gunter Narr.
- DeKeyser, R. 1993. The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal* 77, 501-514.
- Derwing, T. 1989. Information type and its relation to nonnative speaker comprehension. *Language Learning* 39, 157-172.
- Dickerson, L. 1975. The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly* 9, 401-407.
- Dietrich, R., W. Klein og C. Noyau. 1995. *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.

- Dietrich, R. og C. Perdue. 1995. Introduction. I: Dietrich, R., W. Klein og C. Noyau: *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dittmar, N. 1981. On the verbal organization of L2 Tense Marking in an Elicited Translation Task by Spanish Immigrants in Germany. *Studies in Second Language Acquisition* 3, 136-164.
- Dixon, R.M.W. 1977. Where have all the adjectives gone? *Studies in Language* 1, 19-80.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. I: Lantolf, J.P. og G. Appel (red.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ.: Ablex.
- Donegan, P.J. og D. Stampe 1979. The study of natural phonology. I: Dinnsen, D.A. (red.) *Current Approaches to Phonological Theory*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dowd, J. 1984. *Phonological Variation in L2 Speech: The Effects of Emotional Questions and Field-dependence/field-independence on Second Language Performance*. Doktorgradsavhandling, Colombia University.
- Dowd, J., J. Zuengler og D. Berkowitz 1990. L2 social marking: Research issues. *Applied Linguistics* 11, 16-29.
- Dregelid, K.M. 1994. *Samtalen – en måte å lære på – en måte å evaluere på. Utvikling av dialogferdigheter i elev-lærer dialoger i norsk som andrespråk*. Hovedoppgave i nordisk, Universitetet i Bergen.
- Dulay, H.C. og M.K. Burt 1972. Goofing: An Indicator of Children's Second Language Learning Strategies. *Language Learning* 22, 234-252.
- Dulay, H.C. og M.K. Burt 1974. Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning* 24, 37-53.
- Dulay, H.C. og M.K. Burt 1978. Some remarks on creativity in language acquisition. I: Ritchie, W.C. (red.) *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. New York: Academic Press.
- Dulay, H.C. og M.K. Burt 1983. Goofing: An Indicator of Children's Second Language Learning Strategies. I: Gass, S. og L. Selinker (red.) *Language Transfer in Language Learning*. I. utg. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dulay, H.C., M.K. Burt og S. Krashen 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Dysthe, O. 1993. *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. (2. utg.) Oslo: Samlaget.
- Dyvik, H.J.J. 1980. *Grammatikk og empiri*. Universitetet i Bergen.
- Dörnyei, Z. og M.L. Scott 1997. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning* 47, 173-210.
- Eckman, F.R. 1977. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27, 315-330.
- Eckman, F.R. 1996. A Functional-Typological Approach to Second Language Acquisition Theory. I: Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) 1996. *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Eckman, F.R., L. Bell og D. Nelson 1988. On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. *Applied Linguistics* 9, 1-20.
- Ehrlich, S., P. Avery og C. Yorio 1989. Discourse structure and the negotiation of comprehensible input. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 397-414.
- Eilertsen, S. 1990. *Konsonantgrupper – en barriere. En undersøkelse av uttalen av konsonantgrupper hos vietnamesere som lærer norsk*. Hovedoppgave, Universitetet i Bergen.
- Eisenstein, M., N. Bailey og C. Madden 1982. It takes two: contrasting tasks and contrasting structures. *TESOL Quarterly* 16, 381-393.
- Ellis, N. 1995a. Consciousness in second language acquisition: A review of field studies and laboratory experiments. *Language Awareness* 4, 123-146.

- Ellis, N. 1995b. Introduction: Implicit and explicit language learning – an overview. I: Ellis, N. (red.) *Implicit and explicit learning of languages*. New York: Academic Press.
- Ellis, R. 1982. The Origins of Interlanguage. *Applied Linguistics* 3, 207-223.
- Ellis, R. 1984. Formulaic speech in early classroom second language development. I: Handscombe, J., R. Orem og B. Taylor (red.) *On TESOL '83: The Question of Control*. Washington D.C.: TESOL.
- Ellis, R. 1985. Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics* 6, 118-131.
- Ellis, R. 1987. Interlanguage variability in narrative discourse: style-shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 1-20.
- Ellis, R. 1990. A response to Gregg. *Applied Linguistics* 11, 384-391.
- Ellis, R. 1991. Grammaticality Judgements and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 161-186.
- Ellis, R. 1994a. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994b. A Theory of Instructed Second Language Acquisition. I: Ellis, N.C. (red.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Engen, T.O. og L.A. Kulbrandstad 1998. *Tospråkligheit og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ervin-Tripp, S. 1974. Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly* 8, 111-127.
- Fabricius-Hansen, C. og A. Muruvik Vonen (red.) 1995. *Språklig kompetanse. Hva er det, og hvordan kan det beskrives?* Oslo: Novus forlag.
- Farrar, M.J. 1992. Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology* 28, 90-98.
- Fasold, R. 1972. *Tense marking in Black English*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Feilberg, J. 1988. Dialoger mellom mødre og barn. Et korpus. Ms., Universitetet i Trondheim.
- Feilberg, J. 1991. "To må man være". *Mor-barn dialoger i et utviklingsperspektiv*. Avhandling for graden Doctor Artium, Universitetet i Trondheim.
- Feilberg, J. 1997. Dialogsamspill i et utviklingsperspektiv. I: Söderbergh, R. (red.) *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Felix, S.W. 1985. More evidence on competing cognitive systems. *Second Language Research* 1, 47-72.
- Ferguson, C.A. 1971. Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. I: Hymes, D. (red.) *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flynn, S. 1987. *A parameter-setting model of L2 acquisition: experimental studies in anaphora*. Dordrecht: Reidel.
- Flynn, S. 1996. A parameter-setting approach to second language acquisition. I: Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Frawley, W. og J.P. Lantolf 1985. Second language discourse: A vygotskian perspective. *Applied Linguistics* 6, 19-44.
- Freed, B. 1990. Language learning in a study abroad context: The effect of interactive and non-interactive out-of-class contact on grammatical achievement and oral proficiency. I: *Proceedings of the Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1990*. Washington, DC.: Georgetown University.
- Fries, C.C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Foster, P. og P. Skehan 1996. The influence of planning and task-type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 299-323.

- Fromkin, V.A. 1988. Grammatical aspects of speech errors. I: Newmeyer, F.J. (red.) *Linguistics: The Cambridge Survey. Vol. 2. Linguistic Theory: Extensions and Implications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Færch, C. 1984. Giving transfer a boost – Describing transfer variation in learners' interlanguage performance. *Scandinavian Working Papers on Bilingualism* 3, 1-22. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.
- Færch, C. og G. Kasper 1980. Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin* 5, 47-118.
- Færch, C. og G. Kasper 1983. Plans and strategies in foreign language communication. I: Færch, C. og G. Kasper (red.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Færch, C. og G. Kasper 1986. Cognitive dimensions of language transfer. I: Kellerman, E. og M. Sharwood Smith (red.) *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Færch, C. og G. Kasper 1987. Perspectives on Language Transfer. *Applied Linguistics* 8, 111-136.
- Faarlund, J.T. 1980. *Norsk syntaks i funksjonelt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Faarlund, J.T., S. Lie og K.I. Vannebo. 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Galloway, C. og B.J. Richards (red.) 1994. *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R.C. 1979. Social psychological aspects of second language acquisition. I: Giles, H. og R. St. Clair (red.) *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R.C. og W. Lambert 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R.C. og MacIntyre, P.D. 1992. A student's contribution to second language learning. Part 1: cognitive variables. *Language Teaching* 25, 211-220.
- Gardner, R.C. og MacIntyre, P.D. 1993. A student's contribution to second language learning. Part 2: affective variables. *Language Teaching* 26, 1-11.
- Garman, M. 1990. *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. 1979. Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning* 29, 327-344.
- Gass, S. 1980. An investigation of syntactic transfer in adult second language learners. I: Scarcella, R. og S. Krashen (red.) *Research in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S. 1983. Language transfer and universal grammatical relations. I: Gass, S. og L. Selinker (red.) *Language Transfer in Language Learning*. I. utg. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S. 1984. A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals. *Language Learning* 34, 115-132.
- Gass, S. 1988. Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9, 198-217.
- Gass, S. 1989. Language Universals and Second-Language Acquisition. *Language Learning* 39, 497-534.
- Gass, S. 1996. Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. I: Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Gass, S. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Gass, S. og J. Ard 1984. Second language acquisition and the ontology of language universals. I: Rutherford, W. (red.) *Typological Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.

- Gass, S. og U. Lakshmanan 1991. Accounting for interlanguage subject pronouns. *Second Language Research* 7, 181-203.
- Gass, S. og C. Madden (red.) 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S., C. Madden, D. Preston og L. Selinker (red.) 1989. *Variation in Second Language Acquisition*, Vol. 1: *Discourse and Pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S., C. Madden, D. Preston og L. Selinker (red.) 1989. *Variation in Second Language Acquisition*, Vol. 2: *Psycholinguistic Issues*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S. og L. Selinker (red.) 1983. *Language Transfer in Language Learning*. I. utg. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S. og L. Selinker (red.) 1992. *Language Transfer in Language Learning*. 2. rev. utg. Amsterdam: Benjamins.
- Gass, S. og L. Selinker. 1994. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Gass, S. og E. Varonis 1985. Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. I: Gass, S. og C. Madden (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S. og E. Varonis 1991. Miscommunication in nonnative speaker discourse. I: Coupland, N., H. Giles og J. Weimann (red.) *Miscommunication and Problematic Talk*. Newbury Park: Sage.
- Gass, S. og E. Varonis 1994. Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 283-302.
- Gatbonton, E. 1978. Patterned phonetic variability in second language speech: a gradual diffusion model. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 34, 335-347.
- Gibbons, J. 1985. The silent period: an examination. *Language Learning* 35, 255-267.
- Gimbel, J. 1987. Indvandrer dansk er Flere Ting. Variation i indvandergrupper danskfærdighed belyst ved en undersøgelse af jugoslaviske, pakistanske og tyrkiske elever beherskelse af dansk ledstilling i 4. og 6. Klasse. *Københavnstudier i Tosprogethed* 3. Danmarks Lærerhøjskole, København.
- Givón, T. 1979. *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- Givón, T. 1984a. Universals of discourse structure and second language acquisition. I: Rutherford, W. (red.) *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. 1984b. *Syntax. A functional-typological introduction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. 1985. Function, Structure and Language Acquisition. I: Slobin, D. (red.) *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Golden, A. 1994. Hva kan vi lære av suksess hos enkeltindivider og grupper? I: Hvenekilde, A. (red.) *Veier til kunnskap og deltakelse*. Oslo: Novus.
- Golden, A. 1998. *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Goodluck, H. 1991. *Language Acquisition: A Linguistic Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Greenberg, J. 1966a. Some universals of Grammar with particular reference to the order of meaningful elements. I: Greenberg, J. (red.) *Universals of Language*. (2. utg.) Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Greenberg, J. (red.) 1966b. *Universals of Language*. (2. utg.) Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Greenberg, J. 1974. *Language Typology: a historical and analytic overview*. (Janua Linguarum, Series Minor 184) Haag: Mouton.
- Greenberg, J. 1978. Some generalizations concerning initial and final consonant clusters. I: Greenberg, J., C.A. Ferguson og E.A. Moravcsik (red.) *Universals of Language*, Vol.2: Phonology. Stanford: Stanford University Press.
- Gregg, K.R. 1990. The Variable Competence Model of Second Language Acquisition, and why It Isn't. *Applied Linguistics* 11, 364-383.

- Gregg, K.R. 1996. The logical and Developmental Problems of Second Language Acquisition. I: Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) 1996. *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Griffiths, R. 1990. Speech rate and NNS comprehension: a preliminary study in time-benefit analysis. *Language Learning* 40, 311-336.
- Haberlandt, K. 1997. *Cognitive Psychology*. (2. utgave). Boston: Allyn and Bacon.
- Hagen, J.E. 1992. Feilinvetering, overinvetering og underinvetering. *NOA* 15, 27-38.
- Hagen, J.E. 1995. Refleksjoner over syntaktiske strukturfeil i tre voksnes skriftlige performanse. I: Thorseth, M. (red.) *Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet*. Trondheim: Sintef-ifim.
- Hagen, J.E. 1996. Grammatiske strukturfeil i fremmedspråklige voksnes norske mellomspråk. I: Ree, N.A. (red.) *Norsk som andrespråk*. Trondheim: Statens Ressurs- og Voksenopplæringscenter / Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Hagen, J.E. 1998. *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hakuta, K. 1974. Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning* 24, 287-298.
- Hale, T. 1988. Linguistic theory. I: Flynn, S. og W. O'Neil (red.) *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer.
- Hammarberg, B. 1979. On intralingual, interlingual and developmental solutions in interlanguage. I: Hyltenstam, K. og M. Linnarud (red.) *Interlanguage. Workshop at the Fifth Scandinavian Conference of Linguistics*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hammarberg, B. 1985. Learnability and learner strategies in second language syntax and phonology. I: Hyltenstam, K. og M. Pienemann (red.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. 1988a. Några grunddrag i uttalsutvecklingen i andraspråket. I: Hyltenstam, K. og I. Lindberg (red.) *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym 1: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms Universitet.
- Hammarberg, B. 1988b. *Studien zur Phonologie des Zweitspracherwerbs*. Acta Universitatis Stockholmiensis, Stockholmer Germanistische Forschungen 38. Doktorgradsavhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hammarberg, B. 1989. Aktuella teman i forskningen om andraspråksuttal. I: Tingbjörn, G. (red.) *Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989*. Stockholm: Skriptor.
- Hammarberg, B. 1990. Brytningen tar form - om dynamiken i den tidiga andraspråksfonologin. I: Adelswärd, V. og N. Davies (red.) *På väg mot ett nytt språk*. Uppsala: ASLA.
- Hammarberg, B. 1993. The course of development in second language phonology acquisition: a natural path or strategic choice? I: Hyltenstam, K. og Å. Viberg (red.) *Progression and regression in language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammarberg, B. 1997. Conditions on transfer in phonology. I: James, A. og J. Leather (red.) *Second-Language Speech. Structure and Process*. Berlin: de Gruyter.
- Hammarberg, B. og Å. Viberg 1977. The place-holder constraint, language typology, and the teaching of Swedish to immigrants. *Studia Linguistica* 31, 106-163.
- Hammarberg, B. og Å. Viberg 1979. Platshållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare. *SSM Report 2*, Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.
- Hanssen, E. 1982. *Taleglipp*. Talemålsundersøkelsen i Oslo (TAUS), skrift nr. 7. Oslo: Novus forlag.
- Hanssen, E., E.H. Jahr, O. Rekdal og G. Wiggen 1976. *vanli osjломål vel.* Oslo: Novus.

- Harkness, S. 1977. Aspects of social environment and first language acquisition in rural Africa. I: Snow, C.E. og C.A. Ferguson (red.) *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B. 1986. *Age in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Harris, Z. 1954. Transfer grammar. *International Journal of Applied Linguistics* 20, 267-71.
- Hartford, B.S. 1978. Phonological differences in the English of adolescent female and male Mexican-Americans. *International Journal of the Sociology of Language* 17, 55-64.
- Hatch, E.M. 1978. Discourse analysis and second language acquisition. I: Hatch, E.M. (red.) *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hatch, E.M. 1983a. *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hatch, E.M. 1983b. Simplified input and second language acquisition. I: Andersen, R.W. (red.) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Hatch, E.M., R. Shapira og J. Wagner-Gough 1978. Foreigner talk discourse. *ITL Review of Applied Linguistics* 39/40, 39-60.
- Hawkins, J.A. 1980. On implicational and distributional universals of word order. *Journal of Linguistics* 16, 193-235.
- Hawkins, J.A. 1983. *Word Order Universals*. New York: Academic Press.
- Hawkins, J.A. (red.) 1988. *Explaining Language Universals*. Oxford: Blackwell.
- Hawkins, J.A. 1988. Explaining Language Universals. I: Hawkins, J.A. (red.) *Explaining Language Universals*. Oxford: Blackwell.
- Hawkins, R. 1989. Do second language learners acquire restrictive relative clauses on the basis of relational or configurational information? *Second Language Research* 5, 158-188.
- Heath, S.B. 1983. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin Deutsch' 1978. The acquisition of German syntax by foreign migrant workers. I: Sankoff, D. (red.) *Linguistic Variation: Models and Methods*. New York: Academic Press.
- Higgs, T. og R. Clifford 1982. The push toward communication. I: Higgs, T. (red.) *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher*. Skokie, Illinois: National Textbook Company.
- Holmen, A. 1989. *Udviklingslinier i tilegnelsen av dansk som andetsprog – en kvalitativ, kvantitativ analyse*. Licentiatafhandling, Københavns Universitet.
- Holmen, A. 1990. Udviklingslinier i tilegnelsen av dansk som andetsprog. *Københavnstudier i tosprogethed* 12. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Holmen, A. 1993. Syntactic development in Danish L2. I: Hyltenstam, K. og Å. Viberg (red.) *Progression and Regression in Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmen, A. og J. N. Jørgensen 1997. Aspects of the linguistic development of minority children in a majority school. I: Jørgensen, J.N. og A. Holmen (red.) *The Development of Successive Bilingualism in School-Age Children. Københavnstudier i tosprogethed* 27. Danmarks Lærerhøjskole, København.
- Hudson, T. 1993. Nothing does not equal zero. Problems with Applying Developmental Sequence Findings to Assessment and Pedagogy. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 461-493.
- Huebner, T. 1980. Creative construction and the case of misguided pattern. I: Fisher, J., M. Clarke og J. Schachter (red.) *On TESOL '80*. Washington, D. C.: TESOL.
- Huebner, T. 1983. *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*. Ann Arbor: Karoma.

- Hulstijn, J. 1989. A cognitive view of interlanguage variability. I: Eisenstein, M. (red.) *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation*. New York: Plenum Press.
- Hulstijn, J. 1997. Second language acquisition research in the laboratory: Possibilities and limitations. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 131-143.
- Hulstijn, J. og W. Hulstijn 1984. Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning* 34, 23-43.
- Husby, O. og M.H. Kløve 1998. *Andrespråksfonologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hyams, N. 1989. The null subject parameter in language acquisition. I: Jaeggli, O. og K.J. Safir (red.) *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Kluwer.
- Hyltenstam, K. 1977. Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning* 27, 383-411.
- Hyltenstam, K. 1978a. *Progress in immigrant Swedish syntax*. Doktorgradsavhandling, Institutionen för lingvistik, Lunds universitet.
- Hyltenstam, K. 1978b. Variation in interlanguage syntax. *Working Papers* 18. Lunds universitet, Institutionen för lingvistik.
- Hyltenstam, K. 1984. The use of typological markedness as predictor in second language acquisition: The case of pronominal copies in relative clauses. I: Andersen, R.W. (red.) *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hyltenstam, K. 1985. L2 learners' variable output and language teaching. I: Hyltenstam, K. og M. Pienemann (red.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, K. 1986. Markedness, language universals, language typology, and second language acquisition. I: Pfaff, C.W. (red.) *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, MA.: Newbury House.
- Hyltenstam, K. 1988. Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 67-84.
- Hyltenstam, K. 1990. Typological Markedness as a Research Tool in the Study of Second Language Acquisition. I: Dechert, H.W. (red.) *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, K. 1992. Non-native features of near-native speakers. I: Harris, R.J. (red.) *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier.
- Hyltenstam, K. og E. Magnusson 1981. Typological markedness, contextual variation, and the acquisition of the voice contrast in stops by first and second language learners of Swedish. Papers presented at the 6th International Congress of Applied Linguistics, Lund, August 9-14, 1981. I: Bhatia, T.K. og W.C. Ritchie (red.) *Progression in Second Language Acquisition – Part 1. Special Issue of Indian Journal of Applied Linguistics*.
- Hyltenstam, K. og M. Pienemann 1985 (red.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, K. og Å. Viberg (red.) 1993. *Progression and regression in language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. 1972. On Communicative Competence. I: Pride, J.B. og J. Holmes (red.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Håkansson, G. 1986. Quantitative studies of teacher talk. I: Kasper, G. (red.) *Learning, Teaching and Communication in the Foreign language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Håkansson, G. 1988a. Hungry I am – breakfast I want. On the acquisition of inverted word order in Swedish. *Lund University, Dept. of Linguistics Working Papers* 33, 123-130.
- Håkansson, G. 1988b. Svenskans bisatsordföljd – i språkläroarspråk, läromedel och talspråk. I: Hyltenstam, K. og I. Lindberg (red.) *Första symposiet om svenska som*

- andraspråk. Vol. 1: *Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion*. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms Universitet.
- Håkansson, G. 1989. The acquisition of negative placement in Swedish. *Studia Linguistica* 43, 47-58.
- Håkansson, G. 1992. Variation och rigiditet i ordföljdmönster. I: Axelsson, M. og Å. Viberg (red.) *Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk*. Stockholms Universitet, Institutionen för lingvistik.
- Håkansson, G. og S.D. Collberg 1994. The preference for Modal+Neg: an L2 perspective applied to Swedish L1 children. *Second Language Research* 10, 95-124.
- Håkansson, G. og U. Nettelbladt 1993. Developmental sequences in L1 (normal and impaired) and L2 acquisition of Swedish syntax. *International Journal of Applied Linguistics* 3, 131-157.
- Haastруп, K. 1987. Using thinking aloud and retrospection to uncover learner's lexical inferencing procedures. I: Færch, C. og G. Kasper (red.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Haastруп, K. 1991. Developing Learner's Procedural Knowledge in Comprehension. I: Phillipson et al. (red.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Phil.: Multilingual Matters.
- Jain, M.P. 1974. Error Analysis: Source, Cause and Significance. I: Richards, J.C. (red.) *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- Jakobson, R. 1941. *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Språkvetenskapliga Sällskapets i Uppsala Förhandlingar 1940-42. Engelsk översettelse (1968): *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague: Mouton.
- James, C. 1990. Learner Language. *Language Teaching Abstracts* 23: 205-213.
- Johnson, J. og E. Newport 1989. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Johnson, J.S., K.D. Shenkman, E.L. Newport og D.L. Medin 1996. Indeterminacy in the grammar of adult language learners. *Journal of Memory and Language* 35, 335-352.
- Johnston, J.R. 1985. Cognitive prerequisites: The evidence from children learning English. I: Slobin, D. (red.) *The crosslinguistic study of language acquisition 2, Theoretical issues*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Jordens, P. 1977. Roles, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 2, 5-76.
- Junefelt, K. 1997. Barnanpassad kommunikation. I: Söderbergh, R. (red.) *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Jørgensen, N. 1976. *Meningsbyggnaden i talad svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Kamimoto, T., A. Shimura og E. Kellerman 1992. A second language classic reconsidered - the case of Schachter's avoidance. *Second Language Research* 8, 251-277.
- Kaplan, R. og J. Bresnan 1982. Lexical-Functional Grammar: A Formal System for Grammatical Representation. I: Bresnan, J. (red.) *The Mental Representation of Grammatical Relations*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kasper, G. 1992. Pragmatic transfer. *Second Language Research* 8, 203-231.
- Kasper, G. 1997. Beyond reference. I: Kasper, G. og E. Kellerman (red.) 1997. *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.
- Kasper, G. og E. Kellerman 1997. Introduction: Approaches to communication strategies. I: Kasper, G. og E. Kellerman (red.) 1997. *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.
- Kasper, G. og E. Kellerman (red.) 1997. *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.
- Keenan, E. og B. Comrie 1977. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry* 8, 63-99.

- Kellerman, E. 1977. Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 2, 58-145.
- Kellerman, E. 1978. Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working papers on Bilingualism* 15, 59-92.
- Kellerman, E. 1979. Transfer and non-transfer: Where are we now? *Studies in Second Language Acquisition* 2, 37-57.
- Kellerman, E. 1983. Now you see it, now you don't. I: Gass, S. og L. Selinker (red.) 1983. *Language Transfer in Language Learning*. I. utg. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kellerman, E. 1984. The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in Interlanguage. I: Davies, A., C. Criper og A. Howatt (red.) 1984. *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kellerman, E. 1986. An eye for an eye: crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. I: Kellerman, E. og M. Sharwood Smith (red.) *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kellerman, E. 1987. *Aspects of transferability in second language acquisition*. Ms. University of Nijmegen.
- Kellerman, E. 1989. The imperfect conditional. I: Hyltenstam, K. og L. Obler (red.) *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellerman, E. 1991. Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. I: Phillipson, R., E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith og M. Swain (red.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Phil.: Multilingual Matters.
- Kellerman, E. 1992. A second language classic reconsidered: The case of Schachter's avoidance. Ms. University of Nijmegen, The Netherlands. Se også Kamimoto et al. 1992.
- Kellerman, E., T. Ammerlaan, T. Bongaerts og N. Poulisse 1990. System and hierarchy in L2 compensatory strategies. I: Scarcella, R., E. Andersen og S. Krashen (red.) *Developing communicative competence in a second language*. New York: Newbury House.
- Kellerman, E. og E. Bialystok 1997. On psychological plausibility in the study of communication strategies. I: Kasper, G. og E. Kellerman (red.) 1997. *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.
- Kellerman, E. og M. Sharwood Smith (red.) 1986. *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kellerman, E. og K. Yoshioka 1999. Inter- and intra-population consistency: A comment on Kanno (1998). *Second Language Research* 15, 101-109.
- Kiparsky, P. 1972. Explanation in phonology. I: Peters, S. (red.) *Goals of Linguistic Theory*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Klein, W. 1986. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. og N. Dittmar, 1979. *Developing Grammars*. Berlin: Springer Verlag.
- Klein, W. og C. Perdue 1997. The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research* 13, 301-347.
- Kloss, H. 1966. Types of multilingual communities: A discussion of ten variables. *Sociological Inquiry* 36, 135-145.
- Kotsinas, U-B. 1994. *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Krashen, S.D. 1977. Some issues relating to the Monitor Model. I: Brown, H. et al. (red.) *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL.
- Krashen, S.D. 1978. Individual variation in the use of the monitor. I: Ritchie, W. (red.) *Second Language Acquisition Research*. New York: Academic Press.
- Krashen, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. 1985. *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S.D. 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73, 440-464.
- Krashen, S.D., M.H. Long og R. Scarcella 1979. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13, 573-582.
- Krashen, S.D., M.H. Long og R. Scarcella (red.) 1982. *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Krashen, S.D. og R. Scarcella 1978. On routines and patterns in second language acquisition and performance. *Language Learning* 28, 283-300.
- Kristoffersen, G. 1998. Fonologi. I: Nordgård, T. (red.) *Innføring i språkvitenskap*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kroll, B. (red.) 1990. *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kruidenier, B. og R. Clement 1986. The effect of context on the composition and role of orientations in second language acquisition. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.
- Kulbrandstad, L.A. og T.O. Engen 1998. *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kulbrandstad, L.I. 1995. Andrespråksforskning – en oversikt. I: Kulbrandstad, L.A. og B. Øygarden (red.) *Peilepunkter. Festskrift til Thor Ola Engen på 50-årsdagen 11. januar 1995*. Hamar: Opplandske Bokforlag.
- Kulbrandstad, L.I. 1998. *Lesing på et andrespråk – en studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Acta Humaniora 30. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kumpf, L. 1984. Temporal Systems and Universality in Interlanguage: A Case Study. I: Eckman, F.R., L.H. Bell og D. Nelson (red.) *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Labov, W. 1969. Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. *Language* 45, 715-752.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, PA.: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. 1989. The child as linguistic historian. *Language Variation and Change* 1, 85-98.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lalleman, J.A. 1986. *Dutch Language Proficiency of Turkish Children Born in the Netherlands*. Dordrecht: Foris.
- Lamendella, J. 1977. General principles of neurofunctional organisation and their manifestation in primary and non-primary acquisition. *Language Learning* 27, 155-196.
- Lantolf, J.P. 1994. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal* 78, 4, 418-420.
- Lantolf, J.P. og G. Appel (red.) 1994. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ.: Ablex.
- Larsen-Freeman, D. 1975. The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly* 9, 409-430.
- Larsen-Freeman, D. 1976. An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning* 26, 125-134.
- Larsen-Freeman, D. og M. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Leeds, B. (red.) 1996. *Writing in a Second Language. Insights from First and Second Language Teaching and Research*. London: Longman.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Lennon, P. 1990. Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning* 40, 387-417.

- Levelt, W. 1977. Skill theory and language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 1, 53-70.
- Levelt, W. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lie, S. 1990. *Kontrastiv grammatikk – med norsk i sentrum*. Oslo: Novus Forlag.
- Lieven, E.V.M. 1994. Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. I: Gallaway, C. og B.J. Richards (red.) *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. 1985. Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching. *Applied Linguistics* 6, 173-189.
- Lightfoot, D. 1991. *How to Set Parameters: Arguments from Language Change*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Linell, P. 1978, 1982. *Människans språk*. Malmö: Liber.
- Logan, G.D. 1988. Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review* 95, 492-527.
- Long, M. 1980. *Input, interaction and second language acquisition*. Doktorgradsavhandling, University of California at Los Angeles.
- Long, M. 1981. Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning* 31, 135-157.
- Long, M. 1983. Native speaker/Non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126-141.
- Long, M. 1985. Input and second language acquisition theory. I: Gass, S. og C. Madden (red.) 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M. 1990. Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-286.
- Long, M. 1993. Second language acquisition as a function of age: research findings and methodological issues. I: Hyltenstam, K. og Å. Viberg (red.) *Progression and Regression in Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. 1996. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. I: Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Long, M. og C. Sato 1983. Classroom foreigner discourse: forms and functions of teachers' questions. I: Seliger, H. og M. Long (red.) *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Lukmani, Y. 1972. Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning* 22, 261-273.
- Lund, K. 1993. Hvor naturlige er de naturlige utviklingssekvenser? En negationsundersøgelse. I: Golden, A. og A. Hvenekilde (red.) *Nordens språk som andrespråk*. Oslo: Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.
- Lund, K. 1996. Communicative function and language-specific structure in second language acquisition. I: Engberg-Pedersen, E., M. Forstscue, P. Harder, L. Heltoft og L. Falster Jakobsen (red.) *Content, Expression, and Structure in Danish Functional Grammar*. Studies in Language Companion Series. Amsterdam: Benjamins.
- Lund, K. 1997. *Lærer alle dansk på samme måde? En lengdeundersøgelse av voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. København: Special-pædagogisk forlag.
- Lundh, L-G., Montgomery, H. og Y. Waern 1992. *Kognitiv psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lyons, J. 1977. *Semantics, vol.2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. 1996. On competence and performance and related notions. I: Brown, G., Malmkjær, K. og J. Williams (red.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. og E. Ranta 1997. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-61.

- MacKay, D.G. 1973. Aspects of the theory of comprehension, memory and attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 25, 22-40.
- Maddieson, I. 1984. *Patterns of sounds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mägiste, E. 1979. The competing language systems of the multilingual: A developmental study of decoding and encoding processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18, 79-89.
- Major, R.C. 1987. Foreign accent. *International Review of Applied Linguistics* 25, 185-202.
- Major, R.C. 1995. Native and nonnative phonological representations. *International Review of Applied Linguistics* 33, 109-127.
- Malmkjær, K. (red.) 1991. *The Linguistics Encyclopedia*. London: Routledge.
- Mandell, P.B. 1999. On the reliability of grammatical judgement tests in second language acquisition research. *Second Language Research* 15, 73-99.
- Maple, R. 1982. *Social distance and the acquisition of English as a second language: A study of Spanish-speaking adult learners*. Doktorgradsavhandling, University of Texas at Austin.
- McCafferty, S.G. 1992. The use of private speech by adult second language learners: A cross-cultural study. *The Modern Language Journal* 76, 179-189.
- McCafferty, S.G. 1994. Adult second language learners' use of private speech: A review of studies. *The Modern Language Journal* 78, 421-436.
- McCawley, J.D. 1971. Tense and time reference in English. I: Fillmore, C. og D. Terence Langendoen (red.) *Studies in linguistic semantics*. New York: Holt, Rinehart og Winston.
- McClelland, J. D. Rumelhart og G. Hinton. The appeal of parallel distributed processing. I: Rumelhart, D., J. McClelland og The PDP Research Group (red.) *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructures of Cognition, Vol. 2 Psychological and Biological Models*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- McLaughlin, B. 1984. *Second Language acquisition in Childhood. Vol.1: Preschool Children*. London: Erlbaum.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second-Language Learning*. London: Arnold.
- McLaughlin, B. 1990a. Restructuring. *Applied Linguistics* 11, 113-128.
- McLaughlin, B. 1990b. "Conscious" versus "unconscious" learning. *TESOL Quarterly* 24, 617-634.
- McLaughlin, B. og R. Heredia 1996. Information-Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition and Use. I: Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- McNamara, T. 1998. Policy and social considerations in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 304-319.
- Mehnert, U. 1998. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 83-108.
- Meisel, J.M. 1977. Linguistic simplification: A study of immigrant workers' speech and foreigner talk. I: Corder, S.P. og E. Roulet (red.) *The notions of simplification, interlanguages and pidgins, and their relations to second language pedagogy*. Geneva: Droz.
- Meisel, J.M. 1983. Strategies of second language acquisition: more than one kind of simplification. I: Andersen, R.W. (red.) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Meisel, J.M. 1987. Reference to Past Events and Actions in the Development of Natural Second Language Acquisition. I: Pfaff, C. (red.) *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Meisel, J.M. 1997. The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development. *Second Language Research* 13, 227-263.

- Meisel, J.M., Clahsen, H. og Pienemann 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3, 109-135.
- Menyuk, P. 1977. *Language and maturation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Miller, G.A. 1956. The magic number seven, plus or minus two. Some limits on our capacity of processing information. *Psychological Review* 63, 81-97.
- Mitchell, R. og F. Myles 1998. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Moe, E. 1996. *Språkutvikling og språktame. Ein studie av samanhengen mellom syntaktisk utviklingsnivå og generell språktame hjå vaksne framandspråklege med nokre års skolebakgrunn frå Norge*. Hovedfagsoppgave ved Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Mowrer, O.H. 1950. *Learning Theory and Personality Dynamics*. New York: Ronald.
- Moyer, A. 1999. Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 81-108.
- Mukkatash, L. 1986. Persistence in fossilization. *International Review of Applied Linguistics* 24, 187-203.
- Mønnesland, S. 1990. Serbokroatisk-norsk kontrastiv grammatikk. I: Hvenekilde, A. (red.) *Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere*. Oslo: Cappelen.
- Naiman, N., M. Frölich, H. Stern og A. Todesco 1978. *The Good Language Learner*. Research in Education Series No 7. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Nakuma, C.K. 1998. A new theoretical account of "fossilization": Implications for L2 attrition research. *International Review of Applied Linguistics* 36, 247-256.
- Nemser, W. 1971. Approximate Systems of Foreign Language Learners. *International Review of Applied Linguistics* 9, 115-123.
- Nesheim, A. 1951. Samisk og norsk i Lyngen. *Sámi ællin. Sameliv. Samisk selskaps årbok* 1951-52, 123-129.
- Newmeyer, F. og S. Weinberger. 1988. The Ontogenesis of the Field of Second Language Learning Research. I: Flynn, S. og W. O'Neil (red.) *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer.
- Nistov, I. 1991. Mellomspråk og morsmål. Ei longitudinell undersøking av trekk i norske mellomspråkstekster skrivne av fire tyrkiske elevar. *NOA*, 13.
- Nordgård, T. og T.A. Åfarli, 1990. *Generativ syntaks. Ei innføring via norsk*. Oslo: Novus.
- NRG: *Norsk referansegrammatikk*. Se Faarlund, J.T., S. Lie og K.I. Vannebo 1997.
- Nunan, D. 1996. Issues in second language acquisition research: Examining substance and procedure. I: Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Nwokah, E.E. 1987. Maidese vs. motherese: is the language input of child and adult caregivers similar? *Language and Speech* 30, 213-37.
- Ochs, E. 1985. Variation and error: a sociolinguistic approach to language acquisition in Samoa. I: Slobin, D.I. (red.) *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliver, R. 1995. Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 459-481.
- Oller, J. 1981. Research on the measurement of affective variables: Some remaining questions. I: Andersen, R.W. (red.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Oller, J., L. Baca og A. Virgil 1977. Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the Southwest. *TESOL Quarterly* 11, 173-183.
- Olshtain, E. 1983. Sociocultural competence and language transfer: the case of apologies. I: Gass, S. og L. Selinker (red.) *Language Transfer in Language Learning*. I. utg. Rowley, Mass.: Newbury House.

- O'Malley, J.M. og Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Oxford, R.L. 1993. Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 175-187.
- Oyama, S. C. 1976. A sensitive period for the acquisition of a phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research* 5, 261-283
- Parker, K. og C. Chaudron 1987. The effects of linguistic simplification and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawaii Working Papers in ESL* 6, 107-133.
- Patkowski, M. 1982. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. I: Krashen, S.D., R.C. Scarcella og M.H. Long (red.) *Child-adult differences in second language acquisition* (52-63). Rowley, MA: Newbury House.
- Patkowski, M. 1990. Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics* 11, 73-89.
- Pedersen, T. 1967. *Norsk for samisktalende. En veiledning for lærere*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Perdue, C. (red.) 1993a. *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Volume 1: *Field Methods*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C. (red.) 1993b. *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Volume 2: *The Results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C. 1996. Pre-basic varieties: the first stages of second language acquisition. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 55, 135-150.
- Perdue, C. og W. Klein 1992. Why does the production of some learners not grammaticalize? *Studies in Second Language Acquisition* 14, 259-272.
- Pfaff, C.W. (red.) 1986. *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, MA.: Newbury House.
- Phillipson, R., E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith og M. Swain (red.) 1991. *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Phil.: Multilingual Matters.
- Pica, T. 1987. Second language acquisition, social interaction in the classroom. *Applied Linguistics* 7, 1-25.
- Pica, T. 1992. The textual outcomes of native speaker-nonnative speaker negotiation: what do they reveal about second language learning. I: Kramsch, C. og S. McConnell-Ginet (red.) *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company.
- Pica, T. 1994. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? *Language Learning* 44,3,493-527.
- Pica, T. og C. Doughty 1985. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. I: Gass, S. og C. Madden (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Pica, T., L. Holliday, N. Lewis, D. Berducci og J. Newman 1991. Language learning through interaction: what role does gender play? *Studies in Second Language Acquisition* 13, 343-376.
- Pica, T., L. Holliday, N. Lewis og L. Morgenthaler 1989. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 63-90.
- Pica, T., R. Young og C. Doughty 1987. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21, 737-758.
- Pienemann, M. 1980. The second language acquisition of immigrant children. I: Felix, S. (red.) *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Gunter Narr.
- Pienemann, M. 1981. *Der Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.

- Pienemann, M. 1984. Psychological constraints on the teachability of language. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 186-214.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. og G. Håkansson. 1996. *Towards a theory of L2 processability: Swedish as a test case*. Ms. 16. desember 1996.
- Pienemann, M. og M. Johnston. 1987. Factors influencing the development of language proficiency. I: Nunan, D. (red.) *Applying second language acquisition research*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Program.
- Pienemann, M., M. Johnston og G. Brindley 1988. Constructing an acquisition-based procedure for assessing second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 10, 217-243.
- Platt, E. og F.B. Brooks 1994. The "acquisition-rich environment" revisited. *The Modern Language Journal* 78, 497-511.
- Platt, E. og S. Troudi 1997. Mary and her teachers: A Grebo-speaking child's place in the mainstream classroom. *The Modern Language Journal* 81, 28-49.
- Porter, J. 1986. How learners talk to each other: input and interaction in task-centred discussions. I: Day, R. (red.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Poullisse, N. 1987. Problems and solutions in the classification of compensatory strategies. *Second Language Research* 3, 141-153.
- Poullisse, N. 1990. *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Preston, D. 1996. Variationist Linguistics and Second Language Acquisition. I Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Pye, C. 1986. Quiché Mayan speech to children. *Journal of Child Language* 13, 85-100.
- Ramat, A.G. 1992. Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 297-322.
- Rampton, B. 1987. Stylistic variability and not speaking "normal" English: some post-Labovian approaches and their implications for the study of interlanguage. I: Ellis, R. (red.) *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice-Hall.
- Raupach, M. 1984. Formulae in second language speech production. I: Dechert, H., D. Möhle og M. Raupach (red.) *Second Language Productions*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ravem, R. 1968. Language acquisition in a second language environment. *International Review of Applied Linguistics* 6, 165-185.
- Ravem, R. 1975. The development of WH-questions in first and second language learners. I: Schumann, J. og N. Stenson (red.) *New frontiers in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ravem, R. 1978. Two Norwegian Children's Acquisition of English Syntax. I: Hatch, E.M. (red.) *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Reber, A.S. 1989. Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General* 118, 219-235.
- Reber, A.S. 1992. The cognitive unconscious: An evolutionary perspective. *Consciousness and Cognition* 1, 93-133.
- Reber, A.S. 1993. *Implicit learning and tacit knowledge*. Oxford: Clarendon Press.
- Richards, B.J. og C. Gallaway 1994. Conclusions and directions. I: Gallaway, C. og B.J. Richards (red.) *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. 1971a. Error analysis and second language strategies. *Language Sciences* 17, 12-22.

- Richards, J. 1971b. A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal* 25, 204-219.
- Richards, J. 1974. *Error Analysis*. London: Longman.
- Ringbom, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) 1996. *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) 1999. *Handbook of Child Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Romaine, S. 1980. A critical overview of the methodology of urban British sociolinguistics. *English World Wide* 1, 163-198.
- Rosén, V. 1998. The Vietnamese Language in a Typological Perspective. *Nordica Bergensia*, 19, 142-167.
- Rosén, V. 1999. *Vietnamesisk. En kontrastiv og typologisk introduksjon*. Trondheim: Tapir
- Rumelhart, D., J. McClelland and the PDP Research Group (red.) 1986. *Parallell Distributed Processing: Explorations in the Microstructures of Cognition, Vol. 2. Psychological and Biological Models*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Rutherford, W. 1982. Markedness in second language acquisition. *Language Learning* 32, 85-108.
- Rutherford, W. 1984. Description and explanation in interlanguage syntax: state of the art. *Language Learning* 34, 127-155.
- Rutherford, W. 1988. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Rønning, M. 1986. Samisktalende elevar og norsk skriftspråk. *Språklig samling* nr.1, 6-8.
- Sachs, J.S. 1967. Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception and Psychophysics* 2, 437-442.
- Salomonsen, L.E. 1995. *Pro-drop-parameteren & det-setninger. En undersøkelse av det-setningens rolle ved fastsettingen av minusverdien på parameteren*. Hovedfagsoppgave ved Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Sandøy, H. 1985. *Norsk dialektkunnskap*. Oslo: Novus.
- Sandøy, H. 1993. *Talemål*. Oslo: Novus.
- Sato, C.J. 1984. Phonological processes in second language acquisition: Another look at interlanguage syllable structure. *Language Learning* 34, 43-57.
- Sato, C.J. 1985. Task variation in interlanguage phonology. I: Gass, S. og C. Madden (red.) *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Sato, C.J. 1986. Conversation and Interlanguage development: Rethinking the Connection. I: Day, R. (red.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Sato, C.J. 1990. *The syntax of conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: Gunter Narr.
- Saville-Troike, M. 1988. Private speech: evidence for second language learning strategies during the "silent period". *Journal of Child Language* 15, 567-590.
- Schachter, J. 1974. An Error in Error Analysis. *Language Learning* 24, 205-214.
- Schachter, J. 1983. A new account of language transfer. I: Gass, S. og L. Selinker (red.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schachter, J. 1986. In search of systematicity in interlanguage production. *Studies in Second Language Acquisition* 8, 119-134.
- Schachter, J. 1996. Maturation and the issue of universal grammar in second language acquisition. I: Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Schachter, J. og M. Celce-Murcia 1977. Some reservations concerning error analysis. *Tesol Quarterly* 11, 441-451.
- Schachter, J. og S. Gass (red.) 1996. *Second Language Classroom Research: Issues and Opportunities*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.

- Schieffelin, B.B. 1985. The acquisition of Kaluli. I: Slobin, D.I. (red.) *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 1. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Schmidt, M. 1980. Coordinate structures and language universals in interlanguage. *Language Learning* 30, 397-416.
- Schmidt, R. 1983. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. I: Wolfson, N. og E. Judd (red.) *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, R. 1992. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 357-385.
- Schmidt, R. 1993. Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206-226.
- Schumann, J.H. 1978a. The acculturation model for second language acquisition. I: Gingras, R. (red.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J.H. 1978b. Social and psychological factors in second language acquisition. I: Richards, J. (red.) *Understanding second and foreign language learning: issues and approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J.H. 1978c. *The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J.H. 1979. The acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature. I: Andersen, R.W. (red.) *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*. Washington, D.C.: TESOL.
- Schumann, J.H. 1980. The acquisition of English relative clauses by second language learners. I: Scarcella, R. og S. Krashen (red.) *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J.H. 1986. Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7, 379-392.
- Schumann, J.H. 1987. The Expression of Temporality in Basilectal Speech. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 21-41.
- Schumann, J.H. 1990. Extending the scope of the acculturation/pidginization model to include cognition. *TESOL Quarterly* 24, 667-684.
- Schwartz, B.D. og L. Eubank 1996. What is the 'L2 initial state'? *Second Language Research* 12, 1-5.
- Schwartz, B.D. og R. Sprouse 1994. Word order and nominative case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. I: Hoekstra, T. og B. Schwartz (red.) *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: Benjamins.
- Scollon, R. 1976. *Conversations with a One-Year Old*. Honolulu: The University of Hawaii Press.
- Scovel, T. 1988. *A Time to Speak. A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. New York: Newbury House.
- Scovel, T. 1998. *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Seliger, H.W. 1978. Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. I: Ritchie, W. (red.) *Second Language Acquisition Research*. New York: Academic Press.
- Seliger, H.W. 1989. Semantic constraints on the production of the English passive by Hebrew-English bilinguals. I: Dechert, H. og M. Raupach (red.) *Transfer in language production*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Seliger, H.W. og E. Shohamy. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. 1969. Language Transfer. *General Linguistics* 9, 67-92.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.

- Selinker, L. 1983. Language Transfer. I: Gass, S. og L. Selinker (red.) 1983. *Language Transfer in Language Learning*. I. utg. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Selinker, L. og U. Lakshmanan, 1992. Language Transfer and Fossilization: "Multiple Effects Principle". I: Gass, S. og L. Selinker (red.) *Language Transfer in Language Learning*. (ny, revidert utgave) Amsterdam: John Benjamins.
- Selinker, L., M. Swain og G. Dumas 1975. The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning* 25, 139-191.
- Sharwood Smith, M. 1981. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 2, 159-169.
- Sharwood Smith, M. 1986. Comprehension vs. acquisition: two ways of processing input. *Applied Linguistics* 7, 239-256.
- Sharwood Smith, M. 1991. Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research* 7, 118-132
- Sharwood Smith, M. 1994. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Shiffrin, R.M. og Schneider, W. 1977. Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and general theory. *Psychological Review* 84, 127-190.
- Simonsen, H.G. 1983. *En norsk femårings språkbruk*. Oslo: Novus.
- Singleton, D. 1987. Mother and other tongue influence on learner French: a case study. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 327-345.
- Singleton, D. 1989. *Language Acquisition: The Age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sjöholm, K. 1976. A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish- and Swedish-speaking applicants for English. I: Ringbom, H. og R. Palmberg (red.) *Errors Made by Finns and Swedish-Speaking Finns in the Learning of English*. Åbo, Finland: Department of English, Åbo Akademi.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slobin, D.I. 1979. *Psycholinguistics*. 2. utg. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Company.
- Slobin, D.I. 1985. Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. I: Slobin, D.I. (red.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1: *The Data*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Slobin, D.I. 1993. Adult language acquisition: a view from child language study. I: Perdue, C. (red.) *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Volume II. The results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D.I. 1994. Talking perfectly. Discourse Origins of the Present Perfect. I: Pagliuca, W. (red.) *Perspectives on Grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins.
- Slobin, D.I. 1997. The universal, the typological, and the particular in acquisition. I: Slobin, D.I. (red.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 5: *Expanding the Contexts*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Snow, C. 1994. Beginning from Baby Talk: twenty years of research on input in interaction. I: Galloway, C. og B.J. Richards (red.) *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. og M. Hoefnagel-Höhle 1978. The critical age for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development* 49, 1114-1128.
- Snow, C. og M. Hoefnagel-Höhle 1982. School age second language learners' access to simplified linguistic input. *Language Learning* 32, 411-430.
- Sorace, A. 1993. Incomplete and divergent representations of unaccusativity in non-native grammars of Italian. *Second Language Research* 9, 22-48.
- Spada, N. og P. Lightbown 1993. Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 205-224.

- Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stauble, A. 1984. A comparison of the Spanish-English and Japanese-English interlanguage continuum. I: Andersen, R.W. (red.) *Second Language: A Cross-linguistic Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stockwell, R., J. Bowen og J. Martin 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: Chicago University Press.
- Stevens, P. 1969. *Two ways of looking at error analysis*. ERIC.
- Stubbs, M. 1996. *Text and corpus analysis*. Oxford: Blackwell.
- Sundqvist, L. 1986. *Lexical inferencing among Swedish- and Finnish-speaking primary-school pupils*. M.A. Thesis, Åbo Akademi, Finland.
- Svanes, B. 1987. Motivation and cultural distance in second-language acquisition. *Language Learning* 37, 341-359.
- Svanes, B. 1988. Attitudes and "cultural distance" in second language acquisition. *Applied Linguistics* 9, 357-371.
- Svennevig, J. 1995. Samtaleanalyse. I: Svennevig, J., M. Sandvik og W. Vagle *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Cappelen.
- Svindland, A. 1986. Learner Language Characteristics. *Kontaktblad for norsk som andrespråk/fremmedspråk i Norge*. 1, 35-45.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: Gass, S. og C. Madden (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. 1991a. Frech immersion and its offshoots: Getting two for one. I: Freed, B.F. (red.) *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA.: D.C. Heath.
- Swain, M. 1991b. Target language use in the wider environment as a factor in its acquisition. I: Andersen, R.W. (red.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. I: Cook, G. og B. Seidlhofer (red.) *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. og B. Smith (red.). 1987. *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and other Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, T. 1989. The influence of the listener on L2 speech. I: Gass, S., C. Madden, D. Preston og L. Selinker (red.) *Variation in Second Language Acquisition*. Vol. 1: *Discourse and Pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tanaka, Y. 1991. Comprehension and L2 acquisition: the role of interaction. Ms. Tokyo: Temple University Japan.
- Tarallo, F. og J. Myhill 1983. Interference and natural language in second language acquisition. *Language Learning* 33, 55-76.
- Tarone, E. 1977. Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. I: Brown, E., C. Yorio og R. Crymes (red.) *On TESOL '77*. Washington D.C.: Tesol.
- Tarone, E. 1983. On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 4, 143-163.
- Tarone, E. 1984. On the variability of interlanguage systems. I: Eckman, F., L. Bell og D. Nelson (red.) *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Tarone, E. 1988. *Variation in Interlanguage*. London: Arnold.
- Tarone, E. 1989. On Chameleons and Monitors. I: Eisenstein, M. (red.) *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation*. New York: Plenum Press.
- Tarone, E. 1990. On variation in interlanguage: a response to Gregg. *Applied Linguistics* 11, 392-400.

- Tarone, E., S. Gass og A. Cohen (red.) 1994. *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Tenfjord, K. 1983. *Systematisk – variert – tilfeldig*. Hovedfagsoppgave, Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Tenfjord, K. 1991. Initiativ og respons i dialoger. En ny innfallsvinkel til analyse av andrespråkstilegnelse. *NOA* 14, 28-44.
- Tenfjord, K. 1993a. Andrespråkslingvistikken – en preparadigmatisk forskningsdisiplin? I: Golden, A. og A. Hvenekilde (red.) *Nordens språk som andrespråk 2*. Avdeling for norsk som andrespråk, Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.
- Tenfjord, K. 1993b. Når dialogen er data. I: Fretheim, T., L.S. Evensen og E. Sivertsen (red.) *Tekst i kontekst*. Oslo: Novus.
- Tenfjord, K. 1995. On the acquisition of tense. I: Kalin, M. og S. Latomaa (red.) *Nordens språk som andrespråk 3*. *Tredje forskarsymposiet i Jyväskylä 24.-25.3. 1995*. Jyväskylä universitet.
- Tenfjord, K. 1997. *Å ha en fortid på vietnamesisk. En kasusstudie av fire vietnamesiske språkinnlæreres utvikling av grammatisk fortidsreferanse og perfektum*. Avhandling for dr. art.-graden, Universitetet i Bergen.
- Tenfjord, K. 1998. Metodiske problemer i studiet av morsmålspåvirkning i andrespråkstilegnelse. *Nordica Bergensia* 19, 27-49.
- Tetzchner, S.v., J. Feilberg, B. Hagtvedt, H. Martinsen, P.E. Mjaavatn, H.G. Simonsen og L. Smith 1993. *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Todal, J. 1995. Interferens, negativ transfer, substrat eller etnolekt. Om det norske språket til tospråklege samisktalende. Ms. Sámi Allaskuvla/Samisk høgskole.
- Toledo, C.C. 1995. *Subjektløshet og underinversjon i spanskspråklige elevers norske mellomspråk. En tilnærming til spørsmålet om UGs rolle i voksen andrespråkstilegnelse*. Hovedfagsoppgave, Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Tomlin, R.S. 1990. Functionalism in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 155-177.
- Tomlin, R.S. og V. Villa 1994. Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 183-203.
- Toohy, K. 1998. "Breaking them up, taking them away": ESL students in grade 1. *TESOL Quarterly* 32, 61-84.
- Towell, R. og R. Hawkins 1994. *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Towell, R., R. Hawkins og N. Bazergui 1993. Systematic and nonsystematic variability in advanced language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 439-460.
- af Trampe, P. 1990. *Språkbrukaren och orden*. Lund: Studentlitteratur.
- Trévisé, A. og C. Noyau 1984. Adult Spanish speakers and the acquisition of French negation forms: Individual variation and linguistic awareness. I: Andersen, R.W. (red.) *Second languages: A cross-linguistic perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Trubetzkoy, N.S. 1939. *Grundzüge der Phonologie*. (Travaux du Cercle Linguistique de Prague no. 7) Prag: Cercle Linguistique de Prague.
- Truscott, J. 1998. Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research* 14, 103-135.
- Vainikka, A. og M. Young-Scholten 1994. Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. I: Hoekstra, T. og B. Schwartz (red.) *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: Benjamins.
- Valian, V. 1999. Input and Language Acquisition. I: Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) *Handbook of Child Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Vangsnes, Ø. 1998. *Manus for vitenskapsteoretisk innlegg til dr. art.-graden*, Universitetet i Bergen.

- VanPatten, B. 1990. The acquisition of clitic pronouns in Spanish: Two case studies. I: Vanpatten, B. og J. Lee (red.) *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Varonis, E. og S. Gass 1985. Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 6, 71-90.
- Vendler, Z. 1967. Verbs and Times. I: Vendler, Z. (red.) *Linguistics in Philosophy*. New York: Cornell University Press.
- Viberg, Å. 1979/1984. *Typologisk språkjämförelse*. Stockholms Universitet, Institutionen för lingvistik.
- Viberg, Å. 1981. Hur vuxna lär sig språk utan undervisning. I: Allwood, J. (red.) *Språketeorins relevans för språkundervisningen*. Göteborg: Studieförlaget.
- Viberg, Å. 1984. Forskning kring svenska som målspråk: Grammatik och ordförråd. I: Hyltenstam, K. og K. Maandi (utgivere). *Nordens språk som målspråk*. Stockholms universitet, Insttit. f. lingvistik.
- Viberg, Å. 1987. *Vägen til ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Viberg, Å. 1988. Ordförråd och ordinläring. I: Hyltenstam, K. og I. Lindberg (red.) *Första symposiet om svenska som andraspråk*. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Viberg, Å. 1989. Ordförråd. I: Kasper, G. og J. Wagner (red.) *Grundbog i Fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.
- Viberg, Å. 1990a. Svenskans lexikala profil. I: Andersson, E. og M. Sundman (red.) *Svenskans beskrivning* 17, 391-408. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Viberg, Å. 1990b. Bisatser i inläarperspektiv. I: Tingbjörn, G. (red.) *Andra symposiet i svenska som andraspråk i Göteborg 1989*. Stockholm: Skriptor.
- Viberg, Å. 1991a. Nordens språk som andraspråk ur ett tvärspråkligt perspektiv. I M. Axelsson og Å. Viberg (red.) *Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm 1991*.
- Viberg, Å. 1991b. *Utvärdering av Skolförberedelsegrupper i Rinkeby. En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen*. Rapport 4. Rinkeby Stadsdelsförvaltning & Stockholms Universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Vigil, F. og J. Oller 1976. Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning* 26, 281-295.
- Vogel, T. og J. Bahns 1989. Introducing the English progressive in the classroom: insights from second language acquisition research. *System* 17, 183-194.
- Vygotsky, L.S. 1971. *Tænkning og sprog*. Bind 1 og 2. København: Reitzel.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wagner-Gough, J. og E.M. Hatch 1975. The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning* 25, 297-308.
- Wallace, S. 1982. Figure and ground: The interrelationships of linguistic categories. I: Hopper, P.J. (red.) *Tense-aspect. Between semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wardhaugh, R. 1976. The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly* 4, 123-130.
- Weinberger, S.H. 1987. The influence of linguistic context on syllable simplification. I: Ioup, G. og S.H. Weinberger (red.) *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House.
- Weinert, R. 1995. The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition: A Review. *Applied Linguistics* 16, 180-205.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact*. Haag: Mouton.
- Weinreich, U. 1957. On the description of phonic interference. *Word* 13, 1-11.

- Weist, R. 1986. Tense and aspect: Temporal systems in child language. I: Fletcher, P. og M. Garman (red.) *Language acquisition: studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, C.G. 1981. *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Western, K. 1977. *A-endinger i Oslo-mål*. Oslo: Inst. for nord. språk og litteratur, Univ. i Oslo.
- White, L. 1985. The 'pro-drop' parameter in adult second language acquisition. *Language Learning* 35, 47-62.
- White, L. 1987. Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics* 8, 95-110.
- White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- White, L. 1996. Universal Grammar and Second Language Acquisition: Current Trends and New Directions. I: Ritchie, W.C og T.K. Bhatia (red.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- White, L. og F. Genesee 1996. How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research* 12, 233-265.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Willett, J. 1995. Becoming first graders in an L2: An ethnographic study of L2 socialization. *TESOL Quarterly* 29, 473-503.
- Wode, H. 1978. The L1 vs. L2 acquisition of English negation. *Working Papers on Bilingualism* 15, 37-57.
- Wode, H. 1980. Phonology in L2 acquisition. I: Felix, S. (red.) *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Gunter Narr.
- Wode, H. 1884. Some theoretical implications of L2 acquisition research. I: Davies, A, C. Criper og A. Howatt (red.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wode, H. 1986. Language Transfer: A Cognitive, Functional and Developmental View. I: Kellerman, E. og M. Sharwood Smith (red.) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Wolfram, W.A. 1969. *A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Wolfram, W. 1985. Variability in tense marking: a case for the obvious. *Language Learning* 35, 229-253.
- Wolfson, N. 1976. Speech events and natural speech: some implications for sociolinguistic methodology. *Language in Society* 5, 182-209.
- Wolfson, N. 1989. *Perspectives. Sociolinguistics and TESOL*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- Wong-Fillmore, L. 1976. *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Doktorgradsavhandling, Stanford University.
- Wong-Fillmore, L. 1979. Individual differences in second language acquisition. I: Fillmore, C., D. Kempler og W. Wang (red.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press.
- Wong-Fillmore, L. 1983. The language learner as an individual: Implications of research on individual differences for the ESL teacher. I: Clarke, M.A. og J. Handscombe (red.) *On TESOL '82*. Washington, DC.: TESOL.
- Wong-Fillmore, L. 1991. Second-language learning in children: A model of language learning in social context. I: Bialystok, E. (red.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D.J., J. S. Bruner og G. Ross 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.

- Yamazaki, A. 1991. The effect of interaction on second language comprehension and acquisition. Ms. Tokyo: Temple University Japan.
- Young, R. 1988. Variation and the interlanguage hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 10, 281-302.
- Young, R. 1991. *Variation in interlanguage morphology*. New York: Peter Lang.
- Young, R. 1993. Functional constraints on variation in interlanguage morphology. *Applied Linguistics* 14, 76-97.
- Yule, G. og E. Tarone 1997. Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons. I: Kasper, G. og E. Kellerman (red.) *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.
- Zobl, H. 1982. A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly* 16, 169-183.
- Zobl, H. 1983a. Contact-induced language change, learner language and the potential of a modified contrastive analysis. I: Bailey, K.M., M. Long og S. Peck (red.) *Second language acquisition studies*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Zobl, H. 1983b. Markedness and the projection problem. *Language Learning* 33, 293-313.
- Zuengler, J. 1989. Assessing an interactive paradigm: How accommodative should we be? I: Eisenstein, M. (red.) *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation*. New York: Plenum Press.
- Aasheim, S.C. 1995. "Kebab-norsk": framandspråkleg påverknad på ungdomsspråket i Oslo. Hovedfagsoppgave i nordisk, Universitetet i Oslo.

REGISTER

Dette registeret inneholder fagterminologiske oppslag. En del av disse er svært frekvente i teksten, f.eks. andrespråk, mellomspråk, forståelse, overføring, variasjon. Ved slike ord oppgir vi først hvor de er introdusert og eventuelt hvor de er fyldigst omtalt. Vi har konsentrert oss om de spesifikke språklæringsbegrepene som oppslag, bare noen få rent lingvistiske begreper er tatt med. De oppslagene som er markert med fet skrift, er oppslag i glossaret.

absolutte universalier 68; 69; 312
affektive faktorene 27;198;319;340;342
agglutinerende-fusjonerende 67
akkulturasjonsteori 63
akkulturering 181;339; 342; 343
akkultureringsmodellen 338; 343; 344
aksent 206
aktiv konstruktør 294;367
alder 57; 59; 63; 114; 117; 118; 141; 179;
181; 198; 245; 279; 282; 319
alternative svarmuligheter. 33
analyse 37; 104; 105; 300; 348; 356
analysert og ikke-analysert viten 105
analytiske løsninger 35
analytisk-syntetisk 67
andrespråk 16; 17
andrespråklæring 15; 16; 18; 26; 141;
154
angst 117
anmodninger om bekreftelse 150
anmodninger om oppklaring 150
antibehavioristisk 47; 50;59
appeller 131
approksimasjon 33
appropriasjon 359
approprierer 361
approximate systems 54; 171
arbeidsminnet 95; 96; 98; 102; 302
artikulator 107
assimilasjon 339
asymmetrisk samtale 137

automatisk/automatisert 62; 87; 100;
106; 109; 110; 126; 211; 291; 300; 302; 303
automatisk-kontrollert 109
avviksaspektet 37; 40

Baby Talk 135
backsliding 57;
barnerettet kommunikasjon/tale 140;171
barnespråk 136; 171
basisvarieteteten 177; 182; 184; 321; 333;
334
bearbeiding 143
begynnernivået 217
begynnervarieteteten 173; 175; 176; 182;
184; 332; 333
behaviorisme 26; 49; 50; 59; 61; 321
behavioristisk 45; 60; 64; 167; 170; 227
behavioristisk læringsteori 48
behavioristisk psykologi 46
bekreftelsesindeks 297
bekreftelsesspørsmål 167
bevissthet 62; 99; 105; 306; 308
blikkontakt 138; 145
blikkretning 145
"bottom-up"-prosessering 160
brudd 33; 138
bruksforenkling 34; 35
bruksperspektiv 86
bruksstrategi 115; 120; 121; 124; 126; 128;
130; 131; 180

CDS 135; 140; 141; 153; 165; 166

Chomskytradisjonen 167
 chomskyanerne 70
 comprehensible output 163

deklarativ viten 105; 107; 109; 110; 116
 deklarativ- og prosedyrell viten 109
 det affektive filter 61; 62
 diakron variasjon 248; 251; 253
 diakrone endringer 128
 dialekter 21
 dialogkjeder 138
 diskursuniversalier 210
 distanse 338
 divergere 137
 dyade 124; 130
 dynamisk register 143

egne språksystem, 19
 ego-permeabilitet 340; 341
 eksemplarbasert 104; 105; 303
 ekspansjoner 145
 eksplisitt 85; 273
 eksplisitt læring 305
 eksplisitt negativ evidens 166
 eksplisitte forklaringer 164
 eksplisitte kunnskaper 62; 364
eksterne faktorer 27; 45; 63; 181; 233; 337
 emneskifter 138
 én-til-én-forhold 199
 én-til-én-korrespondanse 56
 én-til-én-prinsippet 298
 enkle koder 136
 enkle språk 29
 enser/ensing 101; 295; 306; 307
 erfaringsbasert læring 25
 ESF 182; 332; 333; 334
 etnisitet 117
 ettordsytringer 174
evidens 24; 135; 163

fargetermhierarkiet 81
 favorisering 214
feil 20; 35; 36; 37; 44; 46; 47; 48; 49; 50; 51;
 52; 54; 142; 213
feilanalyse 46; 50; 53; 54; 57; 64; 216
 ferdighetsnivå 85
 finalt inntak 295
 flerordsytringer 174
 flyt 110
 fokus på form 61
 Foreigner Talk 136; 141
 foreignizing 122
 forenklet register 35
 forenkling 140; 143
 forenklingsprosesser 142
forhandling 138; 145; 148; 149; 151; 156;
 161; 162; 167; 360; 362
 formalitetsgraden 248
 formell instruksjon 188
 formell undervisning 16; 18

formelle talesituasjoner 242
 formingsprinsippet 48
formular 33; 42; 155; 173; 174; 176; 197;
 266; 272; 274; 324; 347; 348; 350; 356
 formularisk 172; 175; 176; 300
 formularpregete enheter 155
 formulatoren 107; 110
 form-funksjon 324
 forsterkning 168
 forståelig innputt 159; 160
forståelse 25; 37; 62; 102; 103; 115; 146;
 216; 217; 227; 307
 forståelseskontroller 150
 forståelsesprosess 85
 forståelsesspørsmål 148
 forutsigbare utviklingssteg 30
 forvitring 204
fossilisering 57; 179; 180; 181; 183; 198;
 220; 334
 frekvens 75; 77; 82; 83; 94; 95; 96; 101;
 155; 186; 199; 307
 frekvensuniversalier 69
 fremmedspråk 122
 fremmedspråklæring 16
 fri variasjon 255
 FT (Foreigner Talk) 136; 141; 142; 143;
 144; 146; 154; 156; 161
 funksjonalistisk 237; 311; 323; 328
 funksjonell teori 323
 funksjonelle forklaringer 277
 funksjonelt baserte studier 334
 funksjonstilskrivning 329
 førstespråket 16; 202
 førstespråksinnflytelse 199; 204; 209 211;
 217; 218; 221; 223; 225
 førstespråklæring 18; 26; 140; 152
 førstespråksparallelle 44
 førstespråksviten 91

gap 79; 151
 generalisering
 generativ regel 312
 genetisk slektskap 66
 geolekter 20
 gjenfinning 97
 gjenfinningsstrategier 127; 128
glipp 51; 165
grammatikalisering 325; 327; 328; 329;
 331
 grammatikalitetsbedømmelser 194; 314;
 316
 grammatisk kompetanse, 24
 greenbergianerne 70

her-og-nå-emner 147
 hierarkier 77; 178
 hierarkisk 22
 holdninger 337; 340
 holistisk 33; 175
holofraser 175; 197; 253; 255

- hypotesedannelse** 128; 227; 291; 297; 299; 301; 308
 hypoteser 50; 51; 53; 162
 hypoteserevisjoner 166
 hypotesetesting 301; 308
 høyre-styrende 71
- identitetshypotesen** 46; 58; 59; 169; 196; 197; 199; 200; 212
 idiolekt 20
 idiosynkratiske dialekter 21
 ikke-innfødt taler 30
 ikke-interaksjonelle trekk. 155
 ikke-språklig viten 85
ikonisitet 78
 ikonisetsprinsippet 83; 327
 imitasjon 168
 implikasjonelle universalier 68; 77
 implikasjonsskala 79; 189
 implisitt 85; 105
 implisitt kunnskap 24; 103; 314
 implisitt læring 304; 305; 308; 314
 implisitt viten 90
 implisitte tilbakemeldinger 166
 indirekte læringseffekter 130
 indirekte negativ evidens 167
 individuelle faktorer 63
 indre ressurser 90
 indre tale 358
 induksjon 27
 induktiv metode 58
 induktivt 52
 informasjonsbearbeiding 85; 86; 100; 109; 302
 informasjonsbehandling 160; 268
 informasjonshåndtering 22
 informasjonsprosessering 87
 informasjonsstrukturelt prinsipp 93
initiativ 33; 138
 innfødt kompetanse 54
 innfødt taler 30
 inngjerding 339
 innholdsreduksjoner 126
innlærerløsninger 36
innlærerrettet tale 171
 innlærervariablene 352
 innlærervarieteter 21; 260
innputt 51; 53; 62; 87; 88; 92; 98; 140; 168; 199; 337; 342; 346
Innputt-hypotesen 61; 159; 161; 162
 innputtfrekvens 199
inntak 51; 53; 87; 98; 109; 160; 163; 291; 300; 301; 307; 308
 instruert andrespråklæring. 367
 instrumentell motivasjon 289
 integrasjon 294; 300
 integrativ motivasjon 287; 288; 341
 intelligens 27
interaksjon 149; 346
 interaksjonelle justeringer 146
 interaksjonelle modifikasjoner 161
 interaksjonelle strategier 118
 interaksjonelle tilpasninger 146
 interaksjonell trekk 156
 interaksjonen 135; 136; 145
Interaksjonshypotesen 161; 162
 interaktiv dynamikk 137
interferens 48; 204
 Interlanguage Talk 144
 internaliserer 104
 internalisering 359
 internaliserte regler 307
interne faktorer 27; 45; 63; 162; 181
 interne varieteter 21
 intralingvale feil 52
 introspeksjon 118
 intuisjoner 165
 inversjon 39; 189; 272; 277
 inversjonsfeil 268; 269
 inversjonslæring 268
 inversjonsproblemer 272
 inversjonsregelen 56; 266; 267
isomorfi 210; 278
 isomorfiprinsippet 199
- jevnaldringsorientert 352
- kanonisk leddrekkefølge 189; 272; 292
 kapabilitet 247
 kapasitetsbegrenset 109
 kapasitetsbetinget 235
 kebabnorsk 179
 kjernefinale 71
 kjerneinitiale 71
 kjerneord 178
 klargjøring 156
kode 35
 kodeenkelhet 34; 35
 kodeforenkling 171
 koderelatert strategi 121; 122; 130
 codesystem 18; 20
 kodeveksling 205
 kognater 217
kognitive faktorer 27; 338
 kognitiv læringsteori 58; 60; 64
 kognitive prosesser 57; 85
 kognitiv strategi 116; 349
 kognitive utrustning 63
 kognitive virkemåte 63
kognitivisme 26
 kognitivistisk 45; 167
kommunikasjonsstrategi 55; 56; 57; 58; 128; 131; 133; 143; 205; 217
 kommunikasjonssystem 22
kommunikativ kompetanse 23; 24; 271
 kommunikativ tyngde 199; 330
 kommunikative undervisningsmetoder 135
 kommunikativt press 250; 329; 330
 kompensatoriske strategier 124

Andrespråkslæring

- kompetanse 18; 23; 24; 25; 29; 37; 51; 55; 57; 61; 160; 164; 311
konkurransmodell 283; 320
konneksjonismen 104
konneksjonistmodellene 60
konsepter 80
konseptualisereren 170; 110
konseptuell strategi 121; 125
kontaktmønster 339
kontaktvarieteter 34
kontekstavhengig 34; 174
kontekstuell informasjon 88
kontrastiv analyse 20; 46; 47; 48; 50; 64; 201; 215
kontrastive grammatikker, 202; 206
kontrollert bearbeiding 302
kontrollert prosessering 303
kontrollerte prosesser 109
konvergensfenomen 142
konvergere 137
korttidsminnet 109; 308
koteksten 93; 94
kreativ konstruksjon 47; 58
kreativ rekonstruksjon 225
kreative evner 40
kritisk periode 54; 279; 281; 319; 335
kroppsspråk 138; 141
kulturell kongruens 340
kultursjokk 340
kunnskaper 85; 376
kvantitetsspråk 67
- langtidsminnet 95; 97; 98; 102; 109; 302; 308
leksikalsk funksjonell grammatikk 293; 311
leksikalsk variabel 21
lingvistisk kontekst 229; 235; 250
læreromformuleringer 166
lærer-sk 34; 143
lærertilbakemeldinger 166
læringskontekst 16; 17
læringsletting 211
læringsløype 40; 42; 60; 184; 186; 188; 195; 196; 213; 276; 283; 293; 346
læringsperspektiv 86; 135
læringsprosess 85
læringsrekkefølge 40; 184; 195; 196; 199; 200; 213
læringssteg 219
læringsstil 63; 117
læringsstrategier 55; 56; 57; 115; 118
læringstempo 212
læring-tilegnelses-hypotesen 61
lån 205
- maksimalistposisjonen 47
maksimumshypotese 217
makrelasjonen 137
- markerthet** 74; 75; 83; 191; 195; 200; 221; 222
markerthetsforhold 200; 218; 221; 223
markerthetsforskjeller 222
markerthetshierarki 78; 79; 193; 194; 222; 233
markerthetsrelasjoner 47; 225
Markerthetsteorien (MDH) 47; 222
markerthetstrekk 195
matchingsproblemet 295
medinnlæreres tale 144
mellomspråk 18; 19; 20; 21; 29; 31; 34; 36; 38; 40; 44; 54; 57; 58; 136; 202; 230; 260
mellomspråksgrammatikken 18
mellomspråkshypotesene 55; 170
mellomspråkskarakteristikum 30
mellomspråkskompetanse 33; 87; 99; 295; 296
mellomspråkssystem 18; 21; 162; 170; 205; 262; 298; 299
mellomspråkstekst 18; 201; 232
mellomspråksteori 46; 54; 57; 64
mellomspråksytringer 18
mentale prosesser 54
mentale størrelser 18
mentalistisk 58; 60
mentalt informasjonslager 86
mentalt system 22
metakognitive strategier 117; 120
metaspråklig kommentar 166
minimalistposisjonen 47
minimumshypotese 217
minne 85
modell-framheving 146
modifikasjoner 143; 155
modifisert innputt 156
modul 22; 25; 98; 312; 355
monitoren 61
Monitorhypotesen 61
Monitormodellen 61; 62; 64
monosyllabiske språk 67
mor-sk 34
morfemstudiene 46; 59; 61
morfologilæring 197
morfologisk typologi 67
morfologisk variabel 21
morsmål 16; 21; 36; 44; 46; 51; 210
morsmålskompetansen 63
morsmåls læring 26
morsmålsparallel 43
morsmålspåvirkning 53; 60
morsmålsvarsvar 20
motivasjon 27; 63; 117; 198; 242; 279; 284; 285; 286; 288; 289; 337; 340; 341; 344; 349
målspråk 19; 20; 30; 36; 44; 92
- nativisme/nativistisk** 26; 45; 60; 64
nativistisk læringsteori 283
nativistisk språklæringsteori 60
nativistisk retning 64

- naturlig tilegnelsesrekkefølge 58; 61;
 159; 316
 naturlige språk 18; 83
 negasjon 40; 42; 142; 174; 177; 185; 186;
 213; 276; 338
 negativ evidens 164; 166; 168; 198
 negativ transfer 91
 negative tilbakemeldinger 160
 norm-framheving 166; 167
 nukleære 82
 nullkontrast 207
- observasjon 118
 omformulering 139; 156; 166; 167
 omformulert 33
 on-line 86
 operasjonsprinsipp 218; 297; 298; 299;
 346
 oppgavetyper 250
 oppklaringsspørsmål 166; 167
oppmerksomhet 87; 95; 98; 99; 100; 101;
 103; 106; 108; 109; 116; 148; 161; 230; 239;
 246; 247; 249; 295; 305; 306
 oppmerksomhetsfokus 239
 oppmerksomhetssignaler 145
 oppnåingsatferd 126
 oppnåingsstrategier 126; 129
 ordforråd 31
 ordmyntinger 131
 orientering 289
 overbruk 211
overføring 44; 46; 48; 49; 52; 53; 55; 219
 overføring fra undervisning 55
 overføringsstrategi 122
 overgangsform 36; 40
 overgangssystem 171
 overgeneralisere 277; 278
overgeneraliseringer 55; 56; 57; 142; 160;
 266; 267
 overinversjon 39; 56
 overordnet ansvar for samtalen 146
overproduksjon 214
- parafrase 127; 129
 parallell informasjon 88; 89; 92; 93; 96
parameter 74; 311; 313
 parameterverdier 168; 181
performanse 23
 performansebegrepet 25
 permanent informasjonslager 97; 104
 permeable 29
persepsjon 94; 95; 306
 personlighet 63
 personlighetstrekk 27; 350
 pidginspråk 34; 136; 171
 planleggingstid 239; 240
plassholderspråk 264
 PNO 174; 328
 polysyllabiske språk 67
 positiv evidens 164; 165; 168; 302; 315
- postverbal negasjon 42
 pragmatikk 135
 pragmatisk kompetanse 25
 pragmatisk modus 325; 326
 pre-syntaktisk modus 326
 predikere 59; 52
 prediksjoner 46; 55
 preverbal negasjon/nekting 21; 32; 42
prinsipp 72; 311; 313
 prinsipper og parametre 70
privat tale 173; 358; 360; 367
pro-drop 74
 pro-drop-parameteren 313; 314
produksjon 85; 87; 105; 109; 163; 300
 produksjonsprosess 85
 produksjonsstrategier 115
 produktive strategier 120
 produkt-prosess 324
 pronomenkopi 79
 prosedyrell ferdighet 110
prosedyrell viten 105; 106; 109; 110; 163
 prosessabilitetsteorien 293
 prosesser 57; 113
 prosessere 102; 103; 292
prosessering 85; 91; 98; 100; 104; 109;
 145; 146; 291; 302
 prosesseringsbegrensninger 278; 292;
 293
 prosesseringskapasitet 83; 91; 93; 293;
 303
 prosesseringsmekanismer 87
 prosesseringsperspektiv 135
prototype 80; 82; 83; 178; 254
 prototypisk 82; 223
 psykisk distanse 340
 psykologvistikk 85; 135
 psykologvistisk kontekst 230; 250
 psykologvistisk prosess 55
 psykotypologi 225
pålitelighetsøyer 110
- rasjonalister 70 131
 reduksjonsstrategier 126; 129
 redundans 143; 155
 redundant 32; 156
 redusert taletempo 155
 reformuleringer 151
 regelbasert 104; 105; 303
 register 140
 regler 50
 regresjon 38; 244
 regularisering/vanliggjøring 143
 rekursivitet 190
 relasjonell funksjonalisme 323; 330
 relativ fattigdom 35
 relativsetninger 189
 reorganisering 170
reparasjoner 145; 146; 148
 reparerer 138
 repetisjoner 139; 151; 156

Andrespråklæring

- replikk 137; 138; 151
resepsjon 87; 98; 300
reseptiv appell 120; 127; 128
reseptive strategier 120
respons 48; 138
restrukturering 104; 127; 129; 133; 182; 303; 304; 332
resumptivt pronomen 79
retrospeksjon 118
retrospektiv kommentar 123; 124; 127
Rinkebysvensk 179
rutineuttrykk 175
- saliens** 94; 95; 101; 307
salient 151; 162; 292
samarbeidsstrategier 127; 128; 131
sammenbrudd i kommunikasjonen 146; 149; 376
samtalepartneren 243
samtalestøtte 145
sanseregistrering 104
selektiv lytting 100
selv-rapportering 118; 290
selvopfatning 117; 337
selvrepetsjon 156
semantisk forenklingsstrategi 172
semantisk kontingens 146
semantiske strategier 92
sensitiv periode 179; 280; 281; 282
signal 150
situasjonell kontekst 250
situasjonelle karakteristika 350
situasjonsavhengig 229
skjema 92; 93; 94; 255; 307
skript 175
slutningsgrunnlag 163
sluttnivå 179; 198
solidaritetsrelasjonen 137
sosial distanse 338
sosial dominans 339
sosial kontekst 229
sosial variasjon 244
sosiale faktorer 337
sosiale relasjoner 63; 136
sosial strategi 116; 347
sosiokulturell teori 357; 367
sosiolerter 20
sosiolingvistikk 135
sosiolingvistisk 145
sosiolingvistisk perspektiv 136
sosiolingvistisk variasjon 243
spisstilling 151
sprachbund 66
språkbadene 163
språkbadsprogram 159; 160
språkbruk 23
språkbyttesituasjon 183
språkfamilier 66
språkhandlinger 209
språklig distanse 217
- språklig forvitring 34
språklig variasjon 38
språklig viten 85
språklige forbund 66
språklige modeller 337
språklige nivåer 22; 31
språklig samhandling 136
språklige universalier 19; 26; 68; 70; 72; 83; 210
språklæringsevne 82
språklæringsprosessen 135
språkmodul 22; 26; 291
språksammenlikninger 202
språksjokk 340
språkslektskap 66
språktypologi 65
språkkøre 27; 63
stadier 43
stagnasjon 179
starthypoteser 172
startpunkt 170; 171; 172; 196; 212
stavelsesrytme 66
stemmekvalitetendringer 141
stillasbygging 359; 360; 363; 365; 367
stimulus-respons 48; 49
strategiatferd 128
strategibruk 128; 350
strategier 113
strategikategorier 129
strategimarkører 131
strategisk atferd 128
strategisk kompetanse 125
strategivalg 128
strukturalistisk lingvistikk 46; 48
strukturavhengighetsprinsippet 72
strukturell enkelhet/kompleksitet 76
studieobjekt 23; 24; 25
symbolsk formidling 357
symmetrisk 137
synkron variasjon 248
syntaks 31
syntakslæring 197
syntaktisk modus 326
syntaktisk typologi 67
syntetisk 207
syntetisk løsning 35
systematisk variasjon 234
- taksonomi 58; 116; 121; 123; 126; 127; 129
taleproduksjon 106
taletempo 105
talking down-situasjoner 142
taus periode 159; 173; 197
Teacher Talk 144
tekst 25; 93
tekstnivå 31
telegramstil 171
temahjelp 146
tendensielle universalier 69
tidspress 239

- tilegnelsesrekkefølge 62; 213; 239
Tilgjengelighetshierarkiet 80; 191; 193; 194; 221
tilordning 235; 292; 327; 329; 333; 335
 tilpasning 143; 151
 tilpasset/modifisert tale 136
 tolkning 85
 tonespråk 67
 "top-down"-prosessering 160
 tospråklighet 16
 transfer 47; 57; 59; 204; 206; 210; 217; 219; 226; 227
 transfer-feil 52
 transitional competence 54
 translatorgrammatikk 19
transparens 199
 transparent 67; 223
 trigger 74; 162; 168; 316; 318
 triggerytring 150
 trykkrytme 66
tur 137; 141; 151
 turskifte 137; 138
 turtaking 137
tverrspråklig innflytelse 29; 204; 205; 210
 tverrspråklig påvirkning 202; 222
 tyngde 72
 tyngdeprinsippet 72
 typologisk distanse 225
 typologisk klassifisering 66
- u-formet** 212; 268; 303
 uanalysert viten 105
 UG-teori 311; 319
 UG-tradisjonen 308
 ugrammatisk FT 142
 ugrammatisk innputt 155
 ugrammatiske modifikasjoner 143
 ugrammatiske tilpasninger 142
 ugrammatiske trekk 141; 142; 143
 umarkert 82
 underdeterminasjon 165
 underdeterminerer 164
underproduksjon 214
 undervisningsorganisering 352
universalgrammatikken /den
 universelle grammatikken 25; 26; 70; 91; 262
 universalier 58; 311
unngåing 53; 205; 211; 214
 unngåingsatferd 126; 192
 ustabile språk 29
 utenatlærte enheter 175
 utløser 315
 utprøving 294
 utvikling 38
 utviklingsløype 42
 utviklingsmessig prosessering 86
 utviklingsmønster 40; 44; 169; 196; 225
utviklingsnivå 359
- utviklingssone 358; 359; 363; 365; 366; 367; 368
utviklingstrekk 40; 184; 206; 210; 218
 utviklingstrinn 213; 219
- V2-fenomenet** 263
 vanedanning 46; 50
 vaner 48
 vanske-hierarki 203
 VARBRUL-analyser 256
 variable språk 29
 variabler 21; 260
 varianter 21; 260
 variasjon 15; 24; 26; 38; 44; 229; 230; 232; 233; 239; 241; 245; 251; 255; 258; 260
variasjonelle trekk 184; 195
varietet 20; 21; 44; 179; 332
 venstre-styrende 71
 virkningsloven 48
viten 85
 voksenorientering 352
 vygottskyansk perspektiv 364
 vygottskyansk tradisjon 358
- Wong Fillmores sosiokognitive modell 345
- ytre ressurser 94
ytring 20; 23; 25; 87
Ytringshypotesen 162
- Zipfs lov 83
 ZISA 188; 195; 271; 274; 277; 291
- økologisk funksjonalisme 324
 øvingsloven 48