

Helge Sandøy og Kari Tenfjord (red.)

Den nye norsken?

Nokre peilepunkt under globaliseringa



NOVUS FORLAG
OSLO – 2006

Omslag: Ole Røsset

© Novus forlag 2006.

ISBN 978-82-7099-449-6. Trykk: Interface Media As, Oslo. Det må ikkje kopierast frå denne boka i strid med Lov om opphavsrett til åndsverk, Lov om rett til fotografi eller i strid med avtalar om kopiering med KOPINOR, Interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Innhold

Helge Sandøy og Kari Tenfjord: <i>Den nye norsken?</i> <i>Nokre peilepunkt under globaliseringa</i>	7
Jørgen Magnus Sejersted: <i>Globaliseringsperspektiver i nordiskfaglig sammenheng – med eksempler fra litteraturforskningen</i>	19
Endre Brunstad: <i>Globalisering og språkleg mangfald</i>	40
Helge Sandøy: <i>Nordiske språkkulturar i møte med globaliseringa</i>	73
Lars Anders Kulbrandstad: «Det va jo norsk da, men det va' kje norsk.» <i>Ungdommer møter andrespråkspreget norsk</i>	99
Jon Erik Hagen: <i>Hvor norsk skal fremmedspråkliges norsk være?</i>	124
Ivar Utne: <i>Flerkulturell navnenormering i Norge</i>	147
Thor Ola Engen: <i>Enhetsskole og nasjonsbygging – norskfagets rolle historisk og i framtiden</i>	165
Kari Tenfjord: <i>Kva er “god nok norsk” for å delta i det norske samfunnet?</i>	187
Ann-Kristin K. Helland: <i>I møte med eit tempusprominent språk. Ei undersøking av mellomspråka til vietnamesiske norskinnlærarar</i>	214
Maria Elisabeth Moskvil: <i>Å samanlikne temporalitet i morsmål, målspråk og mellomspråk</i>	231
Katrin Saarik: <i>Tilegnelsen av V2-regelen hos estisk- og finsktalende innlærere av norsk som andrespråk</i>	246
Aasne Vikøy: <i>Med italiensk som morsmål og norsk som målspråk. Ein språktypologisk basert studie med fokus på inversjon</i>	260
Lars Anders Kulbrandstad: <i>Holdninger til «utenlandsk» aksent</i>	278
Cecilie Carlsen: <i>Lekfolks og fagfolks toleranse for aksentpreget norsk</i>	295
Om forfattarane	316

Kva er “god nok norsk” for å delta i det norske samfunnet?

Kari Tenfjord
Universitetet i Bergen

1. Innleiing

Kva er ‘god nok norsk’ for å delta i det norske samfunnet? Dette spørsmålet stilte vi i “Godt nok”-prosjektet, eit delprosjekt i Den nye norsken (jf. www.dennyennorsken.info/). Her var fokuset retta mot norsk som andrespråk for innvandrarakar, både mot språkbruk, haldningar til slik språkbruk og korleis språkbruken til innvandrarakar vert omtala.

Å ha norskspråklege ferdigheiter er ein føresetnad for vellukka integrering av innvandrarakar i Noreg, og tiltak for å styrkje norskopplæringa har stått på den politiske dagsordenen dei siste åra. Det har etter kvart vakse fram ei forståing for at opplæringa må vere av eit slikt omfang at innvandrarakane oppnår norsksferdigheiter som er på eit nivå som gjer integrering mogleg, altså må nivået dei skal nå i opplæringa, vere “godt nok”.

Forskingfeltet norsk som andrespråk har vakse fram som eit indirekte resultat av globaliseringa og internasjonaliseringa av det norske samfunnet, og forskinga innanfor feltet har m.a. arbeidd med språkopplæring og evaluering og testing av språkferdigheiter, og andrespråksperspektivet i lingvistisk forskning har gitt grunnlag for å forstå kvifor nokre språklege trekk ser ut til å vere vanskelege å lære eller vanskelege å ta i bruk for innvandrarakane i norskspråklege kommunikasjonssituasjonar. Eit viktig mål for dette prosjektet har vore å få ei betre forståing av forholdet mellom *funksjonell språkbruk og korrektheit* i den språkbruken som vert vurdert som god nok norsk for å kunne bli integrert. Ein føresetnad for ei betre forståing av dette forholdet er at vi skaffar oss systematisk innsikt i og kan skildre strukturelle trekk ved denne språkbruken.

I denne artikkelen vil eg ta for meg omgrepet funksjon når ein på eine sida snakkar om språkleg funksjon eller funksjonell språkbruk slik det blir skildra og operasjonalisert i opplæringsplanar og vurderingskriterium, og når ein på andre sida snakkar om tilhøvet mellom form og funksjon i lingvistisk teori. Eg vil først sjå på korleis opplæringsplanar utformar funksjonelle målbeskrivingar. Deretter vil eg sjå på kva språkleg funksjon kan bety i lingvistisk teori. Vidare vil eg kort referere nokre av resultatane i

“Godt nok”-prosjektet for å kunne ta stilling til om det er muleg å knyte strukturelle skildringar til eit språknivå som er funksjonelt utforma, og eg vil drøfte mulege konsekvensar både for teoriutviklinga innanfor andre-språksforskninga og implikasjonar for norskopplæringa.

2. Funksjonell språkbruk som opplæringsmål

Fram til hausten 2005 var det *Språkprøven i norsk for innvandrarak* (heretter: Språkprøven) som gav ei sertifisering av den norskspråklege kompetansen, ein kandidat som bestod prøven, “... har nådd et språknivå som åpner for deltakelse i videre opplæring eller for aktiv deltakelse i samfunns- og arbeidsliv” (Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere, KUF 1998). “Godt nok”-prosjektet har hovudsakleg basert seg på data henta frå kandidatar som har bestått Språkprøven. Frå hausten 2005 vart ein ny læreplan sett i verk, *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarak*, og dei offisiell prøvene vart tilpassa den nye planen.

Det nivået Språkprøven måler, er altså funksjonelt definert, dvs. i høve til kva ein *kan bruke* språket til, utan at det vert stilt eksplisitte krav om korrekt språkbruk. Europarådets avdeling for moderne språk har arbeidd med å etablere språknivå som kan skildrast funksjonelt, og boka *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001), som har vore eit viktig dokument i arbeidet med den nye læreplanen (2005), er basert på forskning og pedagogiske erfaringar i ei rekkje europeiske land tilbake til 1971. Ideane som ligg til grunn for dette arbeidet, er altså ikkje nye, heller ikkje i Noreg. *Et terskelnivå for norsk* (Svanes et al. 1993), som er ei tilpassing til norsk av terskelnivåskildringar i andre europeiske språk, introduserte ideen om funksjonelt baserte nivåskildringar til det pedagogiske miljøet i Noreg.

Funksjonelle språknivå vert i den nye læreplanen (2005) skildra som målformuleringar for språkferdigheit, i høve til både “globale mål” og delmål. Delmåla er formulerte som mål for dei fem språkferdighetene: lytte, lese, snakke, skrive og samtale. Det nivået som ligg nærast opp til det nivået som Språkprøven testar (B1), er skildra på følgjande vis i den nye læreplanen:

Globale mål:

- Kan forstå hovudpunkta i informasjon som vert formidla på ein klar og enkel måte og som er relatert til kjende emne frå arbeid, skole, heim og fritid.

- Kan gi ei enkel samanhengande framstilling av kjende emne og emne av personleg interesse. Kan fortelje om opplevingar, håp og planar, og kort grunngi og forklare eigne meiningar
- Kan delta utan å vere førebudd i samtalar i dei fleste situasjonar ein møter i arbeid, skole, heim og fritid

Delmål for ein av dei skriftlege ferdigheitene, skrive, er formulert slik:

- Kan skrive forståeleg samanhengande tekst ved å binde enkle setningar saman i ein lineær sekvens
- Kan skrive enkel tekst med ein del detaljerte beskrivingar om kjende emne eller emne av personleg interesse
- Kan fortelje ei historie eller gi att handlinga i ein film eller ei bok
- Kan skrive enkle personlege brev
- Kan beskrive eigne opplevingar, erfaringar, planar, draumar og håp
- Kan beskrive eigne reaksjonar og synspunkt på opplevingar og erfaringar
- Kan kort forklare og grunngi meiningar og gjere greie for haldningar
- Kan skrive svært korte formelle tekstar med faktisk informasjon og grunngiving

Sjølv om nivået er funksjonelt utforma, er det innlysande at for å kunne nå desse måla, må innlæraren ha eit visst ordtilfang og til ein viss grad meiste formelle sider av språket, men det blir ikkje gjort konkret greie for kva for ordtilfang eller språklege strukturar dette dreier seg om. At det er ein samheng mellom eit visst funksjonelt nivå og korrektheit, kjem likevel til uttrykk under “Kjenneteikn ved språket”.

Kjenneteikn ved språket:

- *Språkleig breidd:* Har godt nok språk og stort nok ordforråd til å uttrykkje seg med ein del omskrivingar og pausar om emne som familie, fritid, arbeid og aktuelle hendingar
- *Grammatikk:* Har eit forråd av frekvent brukte mønster og bruker dei tilnærma korrekt
- *Flyt:* Leitar heilt tydeleg etter ord og korrekte former og reparasjonar i fri produksjon, men dette gjer det sjeldan vanskelegare å forstå
- *Samtale:* Kan begynne, halde fram i og avslutte ein samtale om kjende emne og emne av personleg interesse, og kan fastslå felles forståing
- *Samheng:* Bind saman fleire kortare element til ein samanhengande, lineær sekvens”

Korleis vert så desse målformuleringane operasjonaliserte i vurderingskriteria som vert nytta av sensorane for Språkprøven? Dei gir heller ingen eksplisitte skildringar av kva for språklege strukturar eller ordtilfang som er nødvendige for å nå det nivået Språkprøven testar, nivå B1, men til dømes reknar dei opp nokre eksempel på ulike bindeledd som trengst for å skape samanheng i tekst: “fordi, først – så/etterpå, dessuten, mens, selv om oa.” (Vurdering av skriftlig produksjon nivå B1). Desse kriteria er utforma etter målformuleringane for læreplanen frå 2005, men likevel er det interessant at søk i ASK¹ viser relativt få førekomstar av desse bindeledda i 1000 tekstar henta fra Språkprøven. Av dei opprekna bindeledda finn vi flest førekomstar av *fordi*, som vert brukt 697 gonger. Dette betyr at på langt nær alle brukar dette samanbindingsordet. Vi finn 6 førekomstar av *dessuten*, medan *mens* er brukt 91 gonger og *selv om* 63 gonger. Altså finn ein ikkje nødvendigvis strukturar som ein forventar skal vere til stades for å kunne uttrykkje bestemte språkfunksjonar. I eit foredrag Kirsti Mac Donald heldt rett etter at den nye læreplanen var sett i verk, tok ho opp “den skjulte grammatikken” i læreplanen. Med det meiner ho at planen indirekte stiller krav til grammatiske ferdigheiter. Ho viste der døme på ulike strukturar som *bør* vere til stades for at ulike språkfunksjonar skal kunne uttrykkjast eller bli forstått, og dermed for at målet er nådd.

At det ikkje nødvendigvis er samsvar mellom på eine sida eksplisitte skildringar av strukturelle trekk i vurderingskriteria som sensorane har, og grammatiske krav som dei Mac Donald gjer greie for, og på andre sida språkbruken til kandidatane som er vurderte til å vere på det fastsette funksjonelle nivået, viser at vi ikkje har god nok innsikt i dei strukturelle kjenneteikna ved språka som vert sertifiserte. Samanheng i tekst kan skapast utan nødvendigvis å bruke grammatiske ord som subjunksjonar og konjunksjonar; alternativ kan vere leksikalsk kohesjon eller ikonisitet, dvs. at ein i skriftleg framstilling følgjer same rekkjefølge av hendingar som i det verkelege livet, “the principle of natural order”, t.d. “Han var trøtt og sovna med ein gong” i staden for “Han sovna med ein gong fordi han var trøtt”.

Det må òg leggjast til at dei siterte vurderingskriteria er utforma etter læreplanen frå 2005, og den skriftlege delen av testen inneheld no oppgåver som kan krevje ein større bruk av markering av årsaksrelasjonar. Utover dette seier vurderingskriteria om grammatikk:

”Forholdsvis godt grep om grunnleggende grammatiske strukturer. På tross av noen avvik er det vanligvis ikke vanskelig å forstå hva som er ment. Noe variasjon i setningstyper. Også noe vellykket bruk av komplekse setninger.”

I ein tidlegare variant av vurderingskriteria var det også teke med "en viss presisjon i setningsstruktur og bøyningar". Når korkje målformuleringar eller vurderingskriterium vert formulerte meir eksplisitt i høve til språkstruktur, er det nok fordi vi manglar ei skildring av eit strukturelt nivå som har samanheng med funksjonalitet slik det vert skildra i målformuleringane. Kanskje er det heller ikkje muleg å gi ei skildring av ein felles struktur for alle dei språka som vert bedømt til å vere funksjonelle, kanskje er variasjonen i språkbruken så stor at det ikkje er muleg å skildre nivået meir eksplisitt? Desse spørsmåla kjem eg tilbake til i avslutninga.

I tillegg til at målbeskrivingane er funksjonelt baserte, er dei altså *nivåbaserte*. Då Stortinget behandla St.meld. nr. 17 (1996–97) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*, vart det vedteke at opplæringa i norsk med samfunnskunnskap skulle styrkjast, og at modellen for opplæringa skulle leggjast om frå å vere timebasert til å bli nivåbasert. Denne omlegginga innebar ei svært viktig erkjenning, nemleg at norskopplæringa må setje seg som mål å gje innvandrane så gode ferdigheiter at dei kan bli integrerte i samfunnet. Eit nivå for språkferdigheit som tilfredsstillar dette kravet, måtte altså fastsetjast. Prinsippet om nivåbasert opplæring inneber ei forståing av at ulike innvandrarakar har ulike føresetnader for å lære norsk, og at det vil vere store forskjellar på den arbeidsinnsatsen den einskilde må yte for å nå det same målet. Innvandrarakar er ei heterogen gruppe som kjem hit med ulike livserfaringar, er i ulike livsfasar, har ulik utdanning og ulike morsmål. Opplæringa kan difor i prinsippet ikkje avgrensast av eit visst undervisningstimetal slik det var før Opplæringsplanen frå 1998 vart iverksett. Nivåbasert opplæring er altså målstyrt. Dette kjem også til uttrykk i opplæringsplanen som gjeld frå hausten 2005. No har innvandrarakar både rett og plikt til opplæring; 300 timars deltaking er blitt obligatorisk, men det er ikkje knytt kompetansemål til den obligatoriske delen av opplæringa. Dette er eit resultat av den auka innsikta i læringsprosessen, nemleg at det vil vere så store individuelle variasjonar i høve til det arbeidet den einskilde må gjere for å nå det same målet, at det er urealistisk å stille felles kompetansemål for alle etter opplæring i eit bestemt timetal.

Før eg forlet opplæringsplanen, vil eg gjerne trekkje fram eit forhold som det bør leggjast vekt på når ein vurderer kva det inneber å fastsetje det funksjonelle språkferdigheitsnivået "som åpner for deltaking i vidare opplæring eller for aktiv deltaking i samfunns- og arbeidsliv". Dette nivået er ikkje det same for alle innvandrarakar. Til dømes er skriftspråkleg kompetanse viktigare for ein som skal inn i høgre utdanning, eller som skal utøve eit akademisk yrke, enn for ein som vil arbeide i sørvisnæringa der høgre utdanning ikkje er eit krav, og der den skriftspråklege kompetansen ikkje er

avgjerande for å fungere godt i arbeidet. I den nye læreplanen for vaksne innvandrarak kjem dette til uttrykk i følgjande formulering i innleiinga til planen (s. 2):

“Opplæringa i norsk og samfunnskunnskap skal gjere det mogleg for innvandrarane å verte likestilt, integrert og delta i det norske samfunnet. For at det skal kunne skje, må opplæringa opne for at innvandrarane får nytte *den kompetansen han eller ho har med seg frå opphavslandet*.” (mi utheving)

At innvandrarane skal kunne bruke ’sin medbrakte kompetanse’, opnar for at ulike innvandrarak må få opplæring som tek omsyn til individuelle føresetnader og karrieremål, men dette perspektivet er berre relevant for diskusjonen om *kva for nivå* den einskilde skal ha rett til å nå innanfor den offentleg finansierte språkopplæringa, ikkje korleis dei ulike nivåa er skildra.

Eg har ovanfor brukt døme henta frå den nye læreplanen for å vise korleis funksjonelt baserte mål for språkopplæringa kan utformast – i høve til kva ein *kan bruke* språket til, utan at det vert stilt eksplisitte krav om korrekt språkbruk. I “Godt nok”-prosjektet har vi hatt som målsetjing å kunne seie noko om tilhøvet mellom funksjonalitet og korrektheit i dei språka som vert sertifiserte gjennom Språkprøven. Ein viktig føresetnad for prosjektet er at vi har godteke vurderingane sensorane har gjort om at språkbruken til informantane *er* funksjonelt slik Opplæringsplanen skildrar måla for opplæringa. Når vi då skildrar strukturelle trekk som berre er til stades i varierende grad i språkbruken, altså at det er avvik frå norsk norm (for det skriftlege materialet er norma bokmål), skal slike avvik i prinsippet ikkje hindre funksjonalitet. Så enkelt er det likevel ikkje; ein kan t.d. tenkje seg at liten bruk av grammatiske forbindarak (som vist ovanfor) vert kompensert for ved bruk av leksikalsk kohesjon i teksten. Innsikt i kva for strukturelle trekk som er til stades, eller som er til stades i varierende grad i språkbruken til dei som tek Språkprøven, kan gi grunnlag for å styrkje språkopplæringa fordi det gir medvit om kva for strukturar som er lærbare på dette nivået, og som ein derfor kan rette fokus mot i opplæringa utan at det hindrar dei funksjonelt fastsette måla. Det kan hjelpe innlærarane til ikkje berre å utvikle ein meir funksjonell språkbruk, men òg ein meir korrekt språkbruk. Det *burde* ikkje vere kontroversielt å hevde, som Kulbrandstad gjer (s. 278 i denne boka), at vellykka språkopplæring er “å komme så nært målspråksnormen som råd er”. Når dette likevel *kan* vere kontroversielt, har det med ein tretteteig i andrespråksopplæringa å gjere, nemleg om og i kva grad språkopplæringa skal ha fokus på form.

At målformuleringane i Opplæringsplanen frå 1998 og i Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere frå 2005 er funksjonelt utforma, inneber på fleire måtar utfordringar både for lærarar som skal gi opplæring, for dei som skal utforme testar, og for sensorgruppa som vurderer om innvandraren har nådd målet med opplæringa. Medan funksjonalitet er eit relativt omgrep utifrå fleire perspektiv, er korrektheit eit normativt omgrep. Fordi korrektheit kan målast i høve til ei vedteken norm, er det enklare å setje mål for og måle enn funksjonalitet. Trass i at det er utvikla kriterium for vurdering av testsvara, opnar funksjonelle målformuleringar for subjektive vurderingar i større grad enn korrektheitskriterium. Kva vi aksepterer som funksjonell språkbruk, er i stor grad knytt til gjensidig forståing i kommunikasjonssituasjonar, men det er òg avhengig av grad av toleranse for “avvikande” språkbruk. Om språkbruk vert forstått, men ikkje akseptert, vert det ofte ikkje tilkjent funksjonalitet på grunn av reaksjonane våre mot dei ukorrekte trekk, og grunnlaget for å bedømme akseptabilitet er ikkje det same for alle (sjå Carlsen i denne boka).

Funksjonelt baserte målformuleringar gjer altså greie for språkhandlingar, “kva ein kan gjere med, eller bruke språket til”. Sjølv om det er ein samanheng mellom funksjonalitet og korrektheit, vert ikkje samanhengen eksplisitt uttrykt, korkje i læreplanane eller i vurderingskriteria. “Godt nok”-prosjektet har difor hatt som ei grunnleggjande målsetjing å kaste nytt lys over dette forholdet. Dette kan gi ei viss forståing av kva strukturar slike språk *må* innehalde, og kva strukturar som ikkje ser ut til å vere nødvendige å bruke for at språket skal bedømmast som funksjonelt. Sidan det er stor semje i andrespråksforskinga om at språkutviklinga følgjer nokre faste mønster, må ein vente å finne fellestrekk i dei språka som vert sertifiserte. Men samstundes viser andrespråksforskinga at det er stor individuell variasjon i språkbruk (sjå t.d. Berggreen og Tenfjord), og dette ser vi også i studiar frå “Godt nok”-prosjektet. Om vi når dette målet, kan det vere med på å gi lærarar, sensorar, forskarar, testkonstruktørar og ikkje minst innvandarane sjølve meir medvit om karakteristiske trekk ved strukturen i desse språka, på kva måtar språka er like eller skil seg frå norsk skriftnorm og akseptert talespråk, og kva slags mønster for språkleg variasjon vi finn hos innvandarane som består Språkprøven.

I tillegg til å skildre språkstrukturar gir studiar innanfor prosjektet viktige teoretiske utfordringar til andrespråksforskinga, m.a. når det gjeld spørsmålet om korleis morsmålet til innlærarane påverkar språklæringsprosessen, og korleis ein i opplæringa kan halde fast ved målsetjinga om å utvikle eit funksjonelt språk samstundes som ein kan nærme seg korrektheitsnorma.

4. Teoretisk grunnlag

Når ein skal studere forholdet mellom korrektheit og funksjonalitet i språkbruk, er det naturleg å ta utgangspunkt i funksjonell lingvistisk teori. Funksjonell teori kan knapt seiast å vere *ei* teoretisk retning, snarare er det mange ulike teoriar, og det er heller ikkje noko klart skilje mellom funksjonelle og kognitive teoriar om språk. Men felles for desse er at dei er utvikla på grunnlag av språk i bruk. Teoriane forklarar språkbruk, og ikkje minst forklarar dei endringar i språkbruk, både kollektive endringar av språket i eit samfunn og individuelle endringar som skjer ved språktileigning. Det grunnleggjande i desse teoriane er å forklare forholdet mellom funksjon eller det semantiske innhaldet og dei grammatiske formene eller språklege uttrykka. For å forstå andrespråkstileigninga har det vore heilt sentralt å prøve å vise kva for prosessar som fører til at bestemte former får tilordna ein funksjon eller eit semantisk innhald. Eit sentralt omgrep innanfor funksjonell teori som nettopp viser til slike prosessar, er *grammatikalisering*. For å forklare mekanismar som påverkar grammatikaliseringa, er teoriar som tek utgangspunkt i språksamanlikning og “språkmøte”, sentrale. Den eksterne språksamanlikninga kan ein snakke om i *språktypologisk teori*, og den interne språksamanlikninga, når morsmålet og målspråket møtest, kan ein snakke om i teori om *transfer*.

4.1. Funksjonell teori

Innanfor andrespråksforskinga har *funksjonell teori* stått sentralt for å forklare mønster i språkutviklinga (t.d. Huebner 1980, Holmen 1989, Sato 1990, Dietrich og Perdue 1995, Tenfjord 1997, Lund 1997). *Relasjonell funksjonalisme* dreier seg om kva slags tilhøve det er mellom språkleg form og funksjon. Ein snakkar gjerne om “form-funksjon” - eller “funksjon-form”-studiar i motsetning til “berre form”-studiar. *Økologisk funksjonalisme* dreier seg om å forklare språkendring, både den individuelle språkutviklinga og den språkhistoriske utviklinga (Berggreen og Tenfjord 1999: 324). Begge typar funksjonalisme er relevante for å forstå og forklare andrespråksutvikling.

Eit perspektiv i andrespråksforskinga som tek utgangspunkt i relasjonell funksjonalisme, er at ein studerer tilordninga mellom form og funksjon, dvs. at ein anten tek utgangspunkt i ei bestemt form, som t.d. preteritumsformer av verbet og forsøker å identifisere kva innhald denne forma har i innlærarspråket, eller ein identifiserer alle ytringar som refererer til fortid, og undersøker kva for verbform(er) som vert nytta i slike kontekstar. Er det slik at preteritumsforma har fått tilordna eit klart fortidsinn-

hald, eller er det slik at forma t.d. også har eit perfektumsinnhald? To av hovudoppgåvene i "Godt nok"-prosjektet (Moskvil 2004 og Helland 2005) har tatt for seg i kva grad det er etablert eit fast forhold mellom funksjon og form i verbsystemet.

Talmy Givóns funksjonelle teori kan reknast som økologisk funksjonalisme. Teorien er utforma på grunnlag av språkhistorisk utvikling, og Givón hevdar at teorien skal vere gyldig for alle typar språkendingar, også den endringa som går føre seg i utviklinga av eit andrespråk. Teorien er forankra i eit sett grunnleggjande idear, m.a. at grammatikken korkje kan bli forstått eller forklart utan at ein viser til korleis grammatikken vert brukt i kommunikasjon. Vidare hevdar han at syntaktiske strukturar "emanate from the properties of human discourse" (Givón 1979: 49), og han snakkar om "the discourse-pragmatic origin in all situations of language change, phylogenetic and ontogenetic" (Givón 1979: 208).

Teorien til Givón har vore grunnlag for fleire andrespråksstudiar, studiar som viser at forhold ved kommunikasjonen er styrande for andrespråksutvikling. Felles for resultatet frå fleire av desse studiane er at det trengst eit visst *kommunikativt press* for at strukturar skal vekse fram via kommunikasjon. Former som inneheld ein stor grad av redundans, ser ut til å bli lærte seinare enn former som har eit meir sjølvstendig innhald.

Når ein har som utgangspunkt at den viktigaste drivkrafta i andrespråksutviklinga er at innlæraren ønskjer å gje uttrykk for tankar og meiningar i kommunikasjon med andre, er det truleg slik at former som har lita kommunikativ tyngd, ikkje vert tileigna ut frå kommunikative behov. Innlæringa av slike former kan vere basert på forhold ved innputt som frekvens og saliens,² og ho kan vere styrt av t.d. motivasjon for å uttrykkje seg korrekt.

Når inversjon, bruk av *det*-setningar og ulike bøyingsformer av verbet har stått sentralt i "Godt nok"-prosjektet, er det fordi det er av teoretisk interesse å sjå i kva grad slike semantisk tomme strukturar, dvs. strukturar med mykje redundans, er til stades i språk som vert sertifiserte som funksjonelle.

Det er ikkje vanskeleg å forstå innhaldet i følgjande ytring: "I morgon eg reiser til Tyskland". Inversjon er resultat av eit grammatisk krav i norsk, V2-regelen, og bruk eller ikkje bruk av denne regelen endrar ikkje på den kommunikative budskapen. Inversjon kan likevel ha eit kommunikativt innhald når inversjon vert brukt for å markere at ei setning er eit spørsmål, "Reiser du til Tyskland i morgon?". Fleire studiar har også vist at inversjon i spørsmål vert etablert tidlegare i innlærarspråk enn inversjon i deklaratve setningar (Lund 1997, Hammarberg 1985), og dette forklarar dei nettopp med at inversjon har ei semantisk tyding når strukturen vert brukt for å uttrykkje spørsmål.

Ser ein på bruk av ulike bøyingsformer av verbet, finn ein liknande tilhøve. Det er ikkje dei ulike tempusformene av verbet som etablerer tidsreferansen i ei setning; tidsreferansen er anten etablert i konteksten, i diskursuniverset om ein vil, eller reint språkleg ved bruk av tidsadverb eller adverbelle leddsetningar. Det er ikkje vanskeleg å forstå tidsreferansen i ei setning som den følgjande: "I går kveld jeg se TV."

4.2. Språktypologi

Språktypologi har særleg i Skandinavia vore eit anna sentralt teoretisk grunnlag for mange studiar av andrespråkutvikling. Språklæring vert sjølvsagt påverka av eigenskapar i det språket som skal lærast, målspråket. Sidan språktypologisk forskning kan seie oss noko om strukturar som er sjeldne eller *markerte* i dei språka i verda som språktypologien har teke for seg, er det ikkje uventa at mange andrespråksstudiar har kopla læringsvanskar med markerte språktypologiske mønster (Eckman 1977, Eckman 1996). Vi finn altså parallellar mellom språktypologisk forskning og den språklege utviklinga som andrespråksforskning kan observere. Eg vil i det følgjande plassere norsk innanfor nokre typologiske parametarar som kan gi oss innsikt i strukturar som kan vere vanskelege å tileigne seg.

For fleire av studiane i "Godt nok"-prosjektet er det interessant å plassere norsk (i lag med svensk og dansk) som *plasshaldarspråk* (Hammarberg og Viberg 1979, Viberg 1991). Det betyr at ei norsk setning må ha både eit uttrykt subjekt og eit verbal. Dette kravet fører m.a. med seg at norsk har det semantisk innhaldslause og ikkje-refererande ordet *det*, som i setningane "Det regnar" og "Det sit ein katt på trappa". Norsk har også det semantisk innhaldslause kopulaverbet *vere* som i setninga "Per er sjuk". I tillegg til plasshaldarkravet har vi subjekt-verb-inversjonen og kravet om at det finitte verbet har plass nummer to i den deklorative setninga (V2-regelen).

Eit anna trekk ved norsk (og svensk og dansk) er at bestemtheit, genus og numerus blir markerte med bøyning i nominalfrasen. Kombinasjonen av kongruensbøyning i nominalfrasen og fråvær av personbøyning på verbet³ er eit typologisk særtrekk ved norsk (og svensk og dansk) (Källström 1993).

At verbsystemet i norsk har ein preteritumskategori som berre markerer tempus og ikkje aspekt, kategoriserer Viberg (1991) som eit arealspesifikt særdrag, og det gjeld for dei fastlandsskandinaviske språka, men òg for finsk. Bhat (1999) har etablert ein språktypologi på grunnlag av verbkategoriane tempus, aspekt og modus og seier at eit språk kan klassifiserast i høve til prominensen språket gir desse kategoriane. På grunnlag av kriteria Bhat brukar for å bestemme kva slags prominens eit språk har, "... factors such as degree of grammaticalization, obligatoriness, systematicity (or

paradigmatization) and pervasiveness ..." (1999:95), kan norsk typologiserast som tempusprominent.

Dei typologiske parametrane som er nemnde her, er alle aktuelle i "Godt nok"-prosjektet, og i læringsteoretisk samanheng er dei døme på typologisk sjeldne trekk i målspåket som er knytte til læringsvanskar.

4.3. Transfer

For forskaren er eit språktypologisk grunnlag for samanlikning ein fruktbar måte å leggje til rette for studiar av transfer, eller morsmålspåverknad i andrespråket.

"Siden språktypologi 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." (Berggreen og Tenfjord 1999: 84)

Hovudoppgåvene som er skrivne innanfor "Godt nok"-prosjektet, har det felles at dei tek utgangspunkt i hypotesar eller forskingsspørsmål som er baserte på ei forventning om at morsmålet til språkinnlæraren påverkar innlæringa av norsk. Seks ulike morsmålsgrupper er med i datagrunnlaget for desse oppgåvene, og i fem av oppgåvene vert morsmålspåverknaden undersøkt ved å samanlikne innlærarspråket til to ulike morsmålsgrupper for å sjå om ein finn ulike mønster som kan førast tilbake til morsmålet. Læringsteoretisk er dette viktige studiar fordi morsmålet si rolle i andrespråks-tileigninga er eit både omstridd og innfløkt spørsmål. I behaviorismens tidsalder, særleg i amerikansk teori, var morsmålet den kjelda som uproblematisk skulle predikere læringsvanskar, noko det klassiske sitatet frå Lado klart gir uttrykk for:

"... the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. (Lado 1957: 2)

Den chomskyanske revolusjonen innanfor lingvistikken fekk òg store konsekvensar for det forskingsfeltet som hadde innlærarspråk som forskingsobjekt, og det fekk store konsekvensar for oppfatninga av kva rolle morsmålet spelar i tileigninga av eit nytt språk. Dette paradigmet sette fokus på det universelle, på likskapane i språka. Ulikskapar som kunne forklarast med morsmålspåverknad, vart dermed mindre interessante.

Trass i at kontrastiv analyse basert på behaviorismen (KA) mista oppslutning i amerikansk forskning, ifølgje Newmeyer og Weinberger (1988) skjedde dette så fort at ein på slutten av 1970-åra måtte betrakte KA som teoretisk ikkje-eksisterande, har morsmålet blitt sett på som ein viktig forklaringsfaktor i norsk andrespråksforskning. Men det er likevel fleire norske studiar som har konkludert med at morsmålspåverking ikkje kan observerast. Dette gjeld særleg morfologi og ganske spesielt verbmorfologi (Leikvoll 1997, Wågønes 1999).

Så lenge vi ikkje heilt veit korleis transfer verkar, og kva utslag det kan få, er det naturlegvis problematisk å definere transfer. Odlin omtalar sin eigen 'definisjon' frå 1989 (2003: 436) som ein karakteristikk av fenomenet: "Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired". Denne definisjonen seier ingen ting om korleis denne påverknaden skjer, eller korleis påverknaden kan visast. Å forklare og påvise transfer er særleg problematisk når det gjeld studiar som tek for seg morfologi. I dag er det brei konsensus om at skal ein forstå kva rolle transfer spelar i andrespråklæringa, må ein sjå det i samband med andre kognitive og lingvistiske prinsipp som styrer læringsprosessen (Ellis 1994: 334, Selinker 1992: 208).

Ei lovande tilnærming til transfer i andrespråksforskninga er *den konseptuelle*. Ei slik tilnærming er ei form for *språkleg relativisme*, at menneska på sett og vis er "fangar i eigne språk". Sjølv om språkleg relativisme har vore møtt med stor skepsis, er det forskning som indikerer at språkspesifikke strukturar påverkar kognisjon, og Odlin ser det som sannsynleg at slike arbeid vil stimulere vidare interesse om tilhøvet mellom relativisme og tverrspråkleg påverknad (Odlin 2003: 464). Eit stort europeisk forskingsprosjekt, ESF-prosjektet (Dietrich, Klein og Noyau 1995), har eit konseptuelt utgangspunkt i studien av korleis temporalitet kjem til uttrykk i innlærarspråka, altså ein 'funksjon-form'-studie. Men studien konkluderer med at det ikkje finst spor av transfer i det temporale systemet. Tenfjord (1997) har same utgangspunkt som ESF-prosjektet i ein studie der temporalitet er studieobjektet. Til forskjell frå kva ESF-prosjektet predikerer, tolkar Tenfjord sine funn i lys av m.a. morsmålspåverknad i norske innlærarspråk.

Eit slikt relativistisk utgangspunkt for å studere morsmålspåverknad er ikkje særleg utvikla innan andrespråksforskninga; likevel er det som så langt er gjort, interessant. I vårt prosjekt har vi hatt høve til å studere tempus og perfektumskategoriane i mellomspråket hos to ulike morsmålsgrupper som har svært ulike verbsystem, vietnamesisk og tyrkisk, samstundes som

begge språka har system som er svært forskjellige frå det vi har i norsk. Sidan konseptualisering av tid er ein heilt grunnleggjande kategori i menneskeleg kognisjon, kan det difor vere av stor interesse å undersøkje i kva grad konseptualiseringa av denne kategorien i morsmålet påverkar den måten temporalitet vert uttrykt på i norsk. Dette har både Moskvil (2004) og Helland (2005) studert. Moskvil har hatt tyrkiske språkinnlærarar som informantar og brukt vietnamesisk som kontrollgruppe, og Helland har hatt vietnamesiske innlærarar som informantar medan tyrkiske har utgjort hennar kontrollgruppe.

Moskvil og Helland har sett på forholdet mellom form og innhald og gjort greie for både meistring og feildistribusjon mellom ulike tempusformer og perfektumskategorien. I begge oppgåvene viser det seg interessante mønster som ein ikkje ville ha fanga opp om ein berre hadde gjort opteljingar av korrekt og feil bruk av bøyingsmorfologi. Sidan norsk er eit tempusprominent språk, og sidan det berre er tidsreferanse og ikkje aspekt som vert grammatikalisert i preteritumsforma av verbet, er det stor skilnad mellom norsk, vietnamesisk og tyrkisk. Vietnamesisk har ikkje tempus som grammatisk kategori i det heile (Rosén 2001), medan tyrkisk har eit lite transparent system som grammatikaliserer både tempus, aspekt og modusinnhald i verbmorfologien (Brendemoen og Hovdhaugen 1992, Moskvil i denne boka).

4.4. Kognitiv teori

Sidan andrespråklæring er ein samansett prosess som vert påverka av ulike både eksterne og interne faktorar, finst det ikkje éin teori som kan forklare språkutviklinga. Det er difor viktig å sjå prosessen i lys av fleire teoriar. Ein teori som har stått sentralt i nordisk andrespråkforskning, er prosesseringsteorien, som er utvikla av Pienemann (1998). Teorien tek mål av seg til å kunne forklare både syntaktisk og morfologisk utvikling.

Moe (2002) baserer sin analyse av materialet på Pienemanns prosesseringsmodell, ein modell som går ut frå at spesifikke språklege trekk er utviklingsavhengige. Det vil seie at det er ein samanheng mellom kva type strukturelle trekk ein innlærar meistrar, og kva språkleg nivå innlæraren er på.

Generell prosesseringsteori, der tilhøvet mellom *automatisert* og *kontrollert* prosessering er viktig for å forklare språklæring, er òg mykje brukt i analysen av i kva grad strukturar er etablerte i innlærarspråka. Særleg er det aktuelt å bruke slik teori når ein finn stor variasjon i språkbruk, både variasjon mellom munnleg og skriftleg språkbruk og variasjon som kan ha med kontekstuelle tilhøve å gjere.

5. Delstudiar i 'Godt nok'-prosjektet

Nokre av studiane i "Godt nok"-prosjektet er presenterte i artiklar i *Nordica Bergensia* (Dregelid, Halvorsen, Moe og Salomonsen 2002), fem studiar er hovudfagsoppgåver (Sarik 2004, Vikøy 2004, Moskvil 2004, Helland 2005 og Holmen 2005).⁴ Fire av desse er presenterte i artiklar i denne boka. Alle desse studiane tek for seg innlærarane sin språkbruk medan Kulbrandstad (s. 278–294 i denne boka) og Carlsen (s. 296–315) tek for seg haldningar til språkbruken, og deira studiar er òg presenterte i denne boka. Sjølv om studiane stiller ulike forskingsspørsmål, gir dei likevel samla eit heilskapleg bilde. To av studiane samanliknar språklege strukturar i munnleg og skriftleg språkbruk hos dei same testtakarane, Moe ser på subjekt-verbinversjon, medan Salomonsen tek for seg strukturen i nominalfrasen. Halvorsen ser på trekk ved det fonologiske systemet, medan Dregelid ser på samtaleferdigheiter. To av hovudfagsoppgåvene tek for seg subjekt-verb-inversjon i skriftleg språkbruk (Saarik og Vikøy), Vikøy ser også på meistring av *det*-setningar i forhold til meistring av inversjon. Moskvil og Helland drøftar tilhøvet mellom form og funksjon i tempussystemet. Felles for desse hovudoppgåvene er at dei samanliknar systemet hos informantar med ulike morsmål, medan Holmen tek for seg syntaktiske mønster og stilistiske konvensjonar hos franske innlærarar i samband med preposisjonane *før* og *etter* og ser om det er mønster som kan førast tilbake til overføring frå morsmålet.

Kulbrandstad gir i denne boka eit oversyn over sentrale forskingsspørsmål som såkalla haldningsstudiar tek opp, og gir samstundes eit oversyn over internasjonale og norske studiar om haldningar til bruk av norsk med "utanlandsk" aksent. Han har også gjennomført ein studie av korleis ungdommar oppfattar aksentprega norsk. Carlsen samanliknar vurderingane som lekfolk og fagfolk gjer av munnleg språkbruk, og studien ligg nært opp til det Kulbrandstad klassifiserer som ein haldningsstudie.

6. Godt nok – fellestrekk ved dei språka som blir sertifiserte?

I dette kapitlet vil eg på grunnlag av nokre av studiane som er gjorde i prosjektet, dra nokre konklusjonar om kva som karakteriserer dei språka som blir vurderte til å vere gode nok.

Alle delstudiane viser variasjon i språkbruk både mellom kandidatane og i språkbruken til den einskilde kandidaten. For i det heile å kunne drøfte funksjonalitet i høve til korrektheit i vårt prosjekt har vi som eit grunnleg-

gjande aksiom at vi godtek den vurderinga sensorane har gjort – at språka er funksjonelle slik det er skildra for det nivået som er “godt nok”.

6.1. Munnlege ferdigheiter

Halvorsen (2002) tek for seg det fonetiske og fonologiske systemet, og Dregelid (2002) ser på samtaleferdigheiter. Begge studiane baserer seg på data som er henta frå opptak av munnleg språkbruk som ein del av Språkprøven i norsk for vaksne innvandrarar.

6.1.1. Uttale

Halvorsen baserer analysen sin på ein fonetisk transkripsjon av eit utval samtalar der det til saman inngår 13 kandidatar. Ho har som mål å skildre trekk ved uttalen som er i samsvar med kriteria som ligg til grunn for sensorane sine vurderingar. Ho omtalar vurderingskriteria for *uttale* slik:

”Uttalen skal ha en karakter som ikke vanskeliggjør kommunikasjonen. Det blir presisert at både setningsintonasjon, trykkfordeling i ord og setninger og uttale av enkeltlyder i ord er av betydning.”

Halvorsen stiller følgjande hypotese som ho kallar *toleranshypotesen*: “Når uttalen av norsk hos andrespråksbrukere blir akseptert av sensor, kan det antas at uttalen har slike egenskaper at budskapet i kommunikasjonen blir oppfattet og forstått.” Studien hennar viser at uttalen framstår som ganske ulik hos dei einskilde kandidatane, men at han samstundes har visse fellestrekk.

Ho ser på tre grupper informantar, dei som har fått vurderinga “Ikkje bestått”, “Bestått” og “Godt bestått”, og ho stiller følgjande spørsmål:

1. Hva vil det si at kommunikasjonen ikke vanskeliggjøres/vanskeliggjøres av uttalen?
2. Hva kjennetegner en uttale som ikke vanskeliggjør kommunikasjonen?
3. Hva kjennetegner en uttale som vanskeliggjør kommunikasjonen?

I studien viser Halvorsen at dei som har fått “Godt bestått”, har god trykkfordeling, dei som har fått “Bestått” har einskilde avvik, medan den eine kandidaten som har fått vurderinga “Ikkje bestått”, har døme på trykkplasing som gjer utsegna uforståeleg. Når det gjeld fonologisk lange og korte vokalar, har dei med “Godt bestått” god kontroll, medan dei som har fått “Bestått”, oftast ikkje har kontroll over durasjonsforholda. Ho viser òg at alle kandidatane har ein forskjell i realisasjonane av /p, t, k/ og /b, d, g/ slik

at systema har den fonemiske forskjellen, men utan at realisasjonen av /p, t, k/ er den same som i norsk. Vokalkvaliteten har det fellestrekket at det er få av kandidatane som meistrar uttalen av dei fremre, runda vokalane /y, u, ø/ og grensene mellom desse og andre vokalar. Halvorsen finn ingen samanheng mellom vokalkvalitet og vurdering. Sjølv om nokre av dei som har fått vurderinga “Godt bestått”, har vokalkvalitet som er nær norsk uttale, gjeld det ikkje for alle.

Konklusjonen hennar er at trykkplasseringa er det klaraste kriteriet for å vurdere uttalen som funksjonell, medan segmentrealisasjonar må vere tilnærma like det ein kan finne i norske dialektar. Men den store variasjonen ein finn i materialet som vert akseptert som “godt nok”, tyder òg på at det må vere ein tilstrekkeleg grad av redundans i budskapet. Når durasjonstilhøve mellom trykksterke og trykksvake/trykkklause vokalar har ein klar samanheng med trykkplassering i norsk, og når det er få kandidatar som meistrar durasjonstilhøva, må det vere andre trekk som gjer at uttalen totalt sett blir akseptert, altså det må vere stor nok grad av redundans i den heilskaplege språklege budskapet.

6.1.2. Samtaleferdigheiter

I studien av samtaleferdigheiter baserer Dregelid (2002) seg på “Initiativ-respons-modellen” (Gustavsson 1988). På grunnlag av vurderingskriterium baserte på Opplæringsplanen (1998) og *Common European Framework* (2001) ser Dregelid på trekk ved samtalan som viser i kva grad kandidatane “kan ta ansvar, utnytte sine rettigheter og samarbeide for å skape og opprettholde en samtale”.

Dregelid analyserer 14 parsamtalar der kandidatane snakkar med kvarandre om oppgitte emne frå eksaminator. Éin av kandidatane får vurderinga “Ikkje bestått”, og han utmerkar seg på fleire måtar.

Dregelid måler lengd på samtalan, talet på replikkar, ord og initiativ. Desse målingane viser følgjande indikatorar på gode nok samtaleferdigheiter: kor lenge samtalen pågår, talet på replikkar, at den einskilte samtalepartnar kan ha lange replikkar, og at talet på initiativ er nokolunde jamt fordelt. Den eine kandidaten som ikkje vart vurdert til å bestå prøven, deltok i dei samtalan som hadde færrest replikkar, som var kortast målt i talet på ord, som hadde færrest initiativ, og kandidaten hadde òg totalt færrest replikkar av alle som deltok i prøven.

Korleis samtalepartnarane samarbeidde om å drive samtalen framover, vart analysert i høve til korleis det overordna temaet vart vidareført, om samtalen introduserte nye deltema eller nytt fokus og krav om respons frå samtalepartnaren. Her viste det seg òg at den eine kandidaten som ikkje

vart vurdert til å bestå, hadde ein avstikkande profil. Han var den einaste som snakka om eit anna tema enn det som vart introdusert av eksaminator, han deltok i den einaste samtalen der partane ikkje oppnådde å etablere felles fokus om deltema, og det er også han som gir det einaste dømet på manglande relevans i svar på spørsmål frå samtalepartnaren. Dregelid viser dessutan at i slike samtalar der partane er likestilte, kan form og funksjon på spørsmål vere ein indikator på samtaleferdigheit. Dregelid viser at ein god del av spørsmåla i samtalaner er av typen ja–nei-spørsmål som har ein bekreftande eller avklarande funksjon. Partane i samtalar der denne typen spørsmål er den mest frekvente, er vurderte til å ha svært gode munnlege ferdigheiter, medan samtaledeltakarar som i hovudsak stiller korte, direkte kv-spørsmål, oppnår lågare poengsum i vurderingane. Med bruk av denne typen spørsmål er det samtalepartnaren som får ansvaret for å gi samtalen innhald, og overforbruk kan ifølgje Dregelid tolkast som ein kompensasjonsstrategi.

Dersom dialogen inneheld for mange minimale responsar – som ifølgje Dregelid har som kjenneteikn at dei aksepterer den føregåande replikken, men let vere å føre samtalen vidare, og dermed gir ansvaret over til samtalepartnaren igjen – kan det tolkast som uvilje eller manglande språkferdigheit til å halde samtalen gåande. Det ho kallar responsinitiativ, viser derimot vilje til samarbeid, ansvar for samtalen og meistring av samarbeidsprinsipp som dei Grice har formulert om å tilføre det som er relevant og informativt til samtalen.

Trass i at også samtaleferdigheiter varierer mellom dei som har bestått språkprøven, gir altså analysen til Dregelid nokre klare indikatorar for å beskrive dei samtalaner som er funksjonelle på det nivået språkprøven måler.

6.2. Samanlikning av strukturar i munnleg og skriftleg språkbruk

Salomonsen (2002) og Moe (2002) samanliknar høvesvis substantivfrasen og inversjon i både munnleg og skriftleg språkbruk. Slike samanlikningar er eit godt utgangspunkt for å ta stilling til strukturar som er etablerte og automatiserte, i motsetnad til strukturar som krev kontrollert prosessering for å bli brukte i spontal tale. Eit slikt utgangspunkt er verdifullt fordi det vil seie noko om strukturar som ifølgje kognitiv teori er lærbare, og difor kan samanlikningar av munnleg og skriftleg språkbruk gi eit grunnlag for å konkretisere kva for strukturar kandidatane som er på det nivået Språkprøven testar, er i ferd med å lære, og som opplæringa difor kan ha fokus mot. Dette impliserer at ikkje berre funksjonalitet, men òg eksplisitte krav til korrektheit, kan vere eit uttala mål for opplæringa.

6.2.1. Substantivfrasen i munnleg og skriftleg språkbruk

Salomonsen brukte skriftlege data frå 17 kandidatar og transkripsjon av munnlege data frå 14 av desse. I tillegg brukte ho skriftlege data frå personar med norsk som morsmål som skreiv tekstar på grunnlag av same oppgåveformuleringane som språkprøvekandidatane. Også i hennar materiale finst kandidatar som har fått vurderingane “Ikkje bestått”, “Bestått” og “Godt bestått”.

Salomonsen oppsummerer at dei som har bestått Språkprøven viser relativt stor variasjon og kompleksitet i fraseoppbygginga. I munnleg produksjon er variasjonen mindre, og frasane er mindre komplekse. Når det gjeld etterstilt possessiv og kjernelause frasar, er forskjellen mellom munnleg og skriftleg produksjon særleg tydeleg. Salomonsen tek det atterhaldet at forskjellen mellom munnleg og skriftleg språkbruk *kan* ha med den ulike naturen til skrift og tale å gjere. Når det er sagt, meiner ho likevel at det kan ha med kompleksitet å gjere, og med det at munnleg språkbruk gir mindre tid til å hente fram og ta i bruk strukturar ein ikkje meistrar svært godt. Det fører òg til at frasar med mange adledd eller adledd som vert oppfatta som vanskelege, vert unngått i munnleg produksjon. Sjølv om etterstilt possessiv vert oppfatta som meir munnleg for morsmålsbrukarar, betyr ikkje det at det er enklare enn possessiv før kjernen, tvert imot. Halvparten av kandidatane har éin eller nokre få førekomstar av etterstilt possessiv i skriftlege tekstar, i munnleg språkbruk er dei så godt som fråverande.

Kjernelause konstruksjonar finst i skriftleg språkbruk hos 9 av kandidatane som har bestått prøven, men ingen av dei som har blitt vurderte til “Ikkje bestått” anten i munnleg eller skriftleg, har slike konstruksjonar. Berre to kandidatar har kjernelause konstruksjonar i munnleg. Alle morsmålsbrukarane har kjernelause konstruksjonar. Bruken av bestemt form av substantiv ser ut til å skilje mellom dei som består, og dei som vert vurderte til “Ikkje bestått”. Totalt frávær av substantiv i bestemt form finn Salomonsen berre hos dei kandidatane som ikkje har bestått den skriftlege eller munnlege prøven. For alle som har bestått, er det fleire førekomstar både i munnleg og skriftleg språkbruk, likevel er det ikkje full meistring av bestemtheitskategorien.

Sjølv om nokre trekk ved substantivfrasen ser ut til å vere karakteristisk for språk som er “godt nok”, meiner Salomonsen det ikkje er lett å setje ei klar grense for kva som vert godteke som godt nok. I utbygde substantivfrasar finn ein mykje redundans, og ein vil difor forstå innhaldet trass i manglande bøyning slik eksempla 1 og 2 viser, medan det i eksempel 3 ikkje er innlysande kva som er intensjonen.

- (1) *All min gammel tanker er komt tilbake
- (2) *[det] norsk samfunet
- (3) *Men i Norge fant jeg ny veldig fint dammer

Generelt sett, seier Salomonsen, er den grammatiske presisjonen større hos dei som får den beste vurderinga. Likevel meiner ho det er vanskeleg å konkludere med noko anna enn at det er nødvendig med ein viss grad av korrektheit for å bli vurdert til å ha nådd det funksjonelle nivået.

6.2.2. Syntaktiske trekk i munnleg og skriftleg språkbruk

Moe (2002) baserer analysen sin på den munnlege og skriftlege språkbruken til 33 kandidatar som har gått opp til Språkprøven. Også i hennar materiale er det kandidatar som har fått vurderingane “Ikkje bestått”, “Bestått” og “Godt bestått”. Teorien ho baserer studien på, spring ut av Zisa-prosjektet og Pienemanns prosesseringsmodell (Pienemann 1998), ein modell som går ut frå at spesifikke språklege trekk er utviklingsavhengige. Det vil seie at det er ein samanheng mellom kva type strukturelle trekk ein innlærer meistar, og kva språkleg nivå innlæraren er på. Ho analyserer språkbruken i høve til følgjande strukturar; kvar struktur eksemplifiserer utviklingsnivå i Pienemanns modell:

Nivå 2: Kanonisk leddfølgje, SVO

Nivå 3: Framflytting av ledd (t.d.: adverbial/leddsetning/SVO)

Nivå 4: Spørsmål utan spørjeord

Nivå 5: Inversjon i forteljande setningar

Nivå 6: Setningsadverbial i leddsetning (med annan struktur enn hovudsetning)

Moe oppsummerer følgjande resultat:

Nivå 2: Alle kandidatane kan produsere enkle setningar med SVO-leddfølgje.

Nivå 3: Det er mange døme på førestilt adverbial/førestilt leddsetning.

Nivå 4: Det same gjeld spørsmål utan spørjeord med invertert leddstilling.

Nivå 5: Det finst døme på invertert leddfølgje mellom subjekt og verbal ved førestilt adverbial/leddsetning hos alle kandidatane, men det er stor skilnad på kor automatisert denne syntaktiske operasjonen er. Nokre gjennomfører inversjon så å seie konsekvent, medan andre berre har éin eller to førekomstar.

Nivå 6: Korrekt plassering av setningsadverbial i leddsetningar finn ho svært få døme på.

Ho plasserer kandidatane på Pienemanns skala både munnleg og skriftleg, og ho nyttar tre ulike målepunkt for slik plassering: M1 (eitt døme på korrekt struktur), M2 (51 % korrekte strukturar) og M3 (80 % korrekte strukturar).

Ikkje uventta finn ho skilnad mellom munnleg og skriftleg språkbruk, og dei aller fleste vert plasserte på eit høgre utviklingsnivå i skriftleg språkbruk enn i munnleg. Dette mønsteret seier noko om kor etablert inversjonsstrukturen er i innlærarspråka. Munnleg språkbruk er i stor grad avhengig av tilgang til automatiserte strukturar, medan skriftleg produksjon gir tid til å utnytte språkleg kunnskap som enno ikkje er automatisert. Meir uventa er det at nokre av informantane som ikkje består Språkprøven, vert plasserte på det øvste syntaktiske nivået. Studien til Moe støttar opp om Pienemanns modell for syntaktisk utvikling, men det ser altså ikkje ut til å vere ein klar samanheng mellom kva for utviklingsnivå kandidatane vert plasserte på etter Pienemanns modell, og vurdering av generell språkferdighet og funksjonalitet.

I alle høve viser desse resultatata at det er stor variasjon mellom dei som består Språkprøven, og meistring eller ikkje meistring av inversjon er difor ikkje eit avgjerande kriterium for å bedømme om ein kandidat har "god nok" norsk. Sjølv om Moe åttvarar mot generaliseringar på grunnlag av det materialet ho har nytta i studien, tyder studien likevel på at det ikkje utan vidare er samsvar mellom syntaktisk utvikling slik Pienemanns modell viser, og plassering på funksjonelt definerte utviklingsnivå i tråd med det nivået Språkprøven testar.

6.3. Syntaktiske strukturar i skriftleg språkbruk og spørsmål om transfer
Både Saarik og Vikøy presenterer resultat frå sine hovudoppgåver i denne boka. Eg vil difor berre vise til at også dei finn variasjon i meistring av inversjon, og Vikøy viser at *det*-setningar ser ut til å bli tileigna før inversjon, med andre ord kan det tyde på at det er eit implikasjonelt tilhøve mellom desse strukturane; meistring av *det*-setningar er ein føresetnad for meistring av inversjon. Dette har òg Toledo vist (1995). Begge samanliknar språkgrupper med ulike morsmål, der morsmåla er ulike i høve til dei strukturane som vert studerte, og begge viser at morsmålet ser ut til å påverke tileigninga av strukturane i dei norske innlærarspråka. Variasjon i meistring av inversjon kan difor vere styrt av morsmålet til innlærarane. Saarik samanliknar innlærarar med estisk og finsk som morsmål. Dei estiske meistrar inversjon, medan dei finske i stor grad bryt denne regelen (sjå Saarik i denne boka). Det same gjeld Moskvil og Helland sine studiar av temporalitet. Trass i variasjon i meistring av tempussystemet, er feildistri-

busjonen ulik hos dei tyrkiske og dei vietnamesiske kandidatane. Mønsteret dei finn i feildistribusjonen, kan tolkast i lys av transfer frå morsmålet. Dei vietnamesiske som ikkje har tempus i det heile i morsmålet, har større problem med å skilje presens frå preteritum, medan dei tyrkiske har størst problem med å skilje mellom perfektum og preteritum (sjå Helland og Moskvil i denne boka).

7. Forholdet mellom funksjonalitet og korrektheit

På grunnlag av studiane i prosjektet vårt kan vi heilt klart slå fast at det ikkje er eit krav at formelle trekk som inversjon, tempussystemet, bestemtheit eller ein viss grad av kompleksitet i nominalfrasane er etablerte, for å få sertifisert språket sitt som "godt nok". Desse strukturane er altså ikkje ein føresetnad for å ha eit funksjonelt språk slik det blir fastsett i Opplæringsplanen. Men det er likevel viktig å framheve at fleire av informantane i stor grad meistrar desse trekka slik studiane våre viser. Konklusjonen må difor vere at det er variasjon som dominerer. Det er variasjon i bruken av desse strukturane hos den einskilde informant, og det er variasjon i graden av meistring av strukturane mellom dei einskilde informantane.

I ESF-prosjektet, eit stort prosjekt som gjekk føre seg i mange europeiske land, og som baserte seg på data frå informantar med mange ulike morsmål, viste forskarane at opp til eit visst utviklingsnivå var det klare fellestrekk i språkstrukturane. Men utover dette nivået var utviklinga ulik. Hypotesen som vart sett fram, var at etter at innlærarane hadde nådd eit grunnleggjande nivå, "the basic variety", var det individuelle tilhøve som i stor grad bestemte den vidare utviklinga, m.a. motivasjonen for å tileigne seg eit mest mogleg korrekt språk. Ein kan anta at informantane som går opp til Språkprøven, er over dette grunnleggjande nivået, og utviklinga ut over dette nivået kan difor vere styrt av ulik motivasjon, sjølv om heller ikkje motivasjon åleine kan forklare den store variasjonen. Vi har vist at morsmålet til informantane kan vere ei kjelde til variasjon i strukturtrekk, det kan òg vere andre personvariablar som kan kaste lys over variasjonen, og han kan utan tvil vere styrt av opplæringa – altså av læraren.

Helland har i hovudoppgåva si ein interessant diskusjon der ho tek for seg éin av informantane som ikkje har avikande bruk av verbformer, men som heller ikkje nyttar andre former enn presens. Ho antydar at dette kan ha med ein unngåingsstrategi å gjere. Unngåing er eit kjent fenomen i andrespråksforskninga, nemleg det at innlæraren unngår å bruke strukturar

som han er usikker på. Særleg i ein testsituasjon kan dette gjere seg gjeldande, og det kan samstundes vere eit uttrykk for at opplæringa legg vekt på korrektheit heller enn funksjonalitet, trass i måla som opplæringsplanen fastset. Vi veit jo lite om korleis læreplanar vert implementerte i “klasserommet”, og det er ikkje konsensus om “grammatikkens plass” eller i kva grad ein skal rette fokus mot form i opplæringa, der funksjonalitet er opplæringsmål.

8. Avslutning

Kva er “god nok norsk”? Har studiane våre lagt grunnlag for å skildre strukturar og korrektheitskrav til språk som er funksjonelle på eit bestemt nivå? Nei, eg meiner studiane våre i liten grad gir oss grunnlag for slike skildringar – tvert imot, kan ein kanskje seie – det ser ut som om variasjonen er så stor, i alle fall for dei strukturane vi har studert, at det kanskje ikkje er muleg å fastsetje bestemte krav til korrektheit eller til kva for strukturar som må vere etablerte i språk for å bestå Språkprøven. Når det er sagt, vil eg likevel ta nokre atterhald. Halvorsen viser at trykkplassering i munnleg språkbruk er avgjerande for forståing, og Dregelid viser klare indikatorar på kva samtaleferdigheiter som er gode nok. Men når det kjem til dei grammatiske og syntaktiske strukturane som krevst for korrekt språkbruk, er det ikkje muleg å gi klare skildringar av kva strukturar dei språka som er funksjonelle på det aktuelle nivået, må innehalde. Dette til trass greier språka å formidle innhald – lesaren (sensoren) tolkar språkbruken slik at han er relevant i høve til den oppgåva tekstane er svar på. Slike språk vil difor ha eit stort potensial i seg for vidare studiar som kan gi innsikt ikkje berre i andrespråksutvikling, men i heilt grunnleggjande spørsmål om kva som er basale språklege eigenskapar for å skape meining i tekst. Som eg har gjort greie for tidlegare i artikkelen, har vi studert om kategoriar med lite kommunikativ tyngd er etablerte i desse språka; det gjeld t.d. tempussystemet og inversjon. Slike kategoriar vil ut frå idear som ligg til grunn for kommunikativ språkundervisning, ikkje bli etablerte i språka ut frå behov for å kommunisere eit bestemt innhald. Det kan likevel vere forhold ved innputt, t.d. frekvens og saliens, som gjer at innlæraren merkar seg slike former og tek dei i bruk, og det kan vere motivasjon for å utvikle ikkje berre eit funksjonelt språk, men òg eit korrekt språk. Det er dessutan verdt å merke seg at desse kategoriane som kan skildrast som kategoriar med lita kommunikativ tyngd, er språktypologisk sjeldne trekk. Dette gjeld fortidsformer som berre korefererer med tidsreferansen som

allereie er etablert i teksten, og som korkje har aspektuelt eller modalt innhald, det gjeld inversjon som berre er eit grammatisk krav i norsk, og det gjeld bruk av ikkje-referensielt *det* for å stette kravet om obligatorisk subjekt som plasshaldarspråk stiller. Det at slike former i varierende grad er til stades i dei språka vi har studert, bør læraren reflektere over. For sjølv om målformuleringane er funksjonelt skildra, kan læraren støtte eleven i å merke seg slike former og ta dei i bruk. Studiane våre har vist at desse formene er til stades i varierende grad, noko som truleg viser at det er former som er mulege å lære på det nivået innlærarane er på. Her har læraren ei utfordring, å støtte innlæraren i å ta i bruk former som er lærbare utan at det går utover den funksjonelle målsetjinga – for vellykka språk-opplæring er som Kulbrandstad skriv (s. 278) "å komme så nært målspråksnormen som råd er".

Prosjektet vårt kan ha noko å seie for teoriutviklinga, særleg gjeld det spørsmålet om kva rolle morsmålet kan spele. Språkleg relativisme kan bli eit viktig utgangspunkt for ei betre forståing av korleis transfer verkar, altså korleis morsmålet påverkar andrespråkslæringa. I nokre av våre studiar har informantutvalet vore styrt av forskingsspørsmål knytta til transferproblematikken, og variasjonsmønster kan – i alle høve delvis – forståast i lys av transfer. Slobin (1996) har i si reevaluering av teoriar om språkleg relativisme føreslått å endre kjerneomgrepa 'thought' og 'language' til 'thinking' og 'speaking'. Denne endringa – å gå frå namn på abstrakte storleikar til namn på mentale prosessar – er med på å rette merksemda mot prosessane som går føre seg idet ein formulerer ei ytring. Studiane til Moskvil og Heland er begge inne på ideane om "first-language thinking in second language speaking" (Slobin 1996: 89). Alle menneske erfarer t.d. at hendingar har temporale konturar som vedvarande, avslutta og punktuell, men det er berre språket som krev distinksjonar i tempus og aspekt osv. Slike skilnader kan berre bli lærte gjennom språket, og dei har ikkje andre oppgåver enn å verte uttrykte i språk. "They are not categories of thought in general, but categories of thinking for speaking" (Slobin 1996: 91). Morsmålet påverkar måten vi tenkjer på når vi snakkar, fordi kvart morsmål har påverka brukarane sine slik at ein rettar forskjellig slags merksemd mot hendingar og erfaringar når ein snakkar om dei. Når norsk er morsmålet, er det stor merksemd retta mot grammatikalisering av fortid, ikkje-fortid, medan dette ikkje gjeld vietnamesisk, og i tyrkisk er det t.d. merksemd retta mot grammatikalisering av om hendingar er avslutta eller vedvarande, og om hendingar er direkte erfarte eller ikkje. Ifølgje Slobin er opplæringa til slik språkleg åtferd som barn får når dei lærer morsmålet sitt, særleg vanskeleg å restrukturere i tileigninga av andrespråk i vaksen alder.

Notar

1. ASK (norsk andrespråkskorpus) er eit elektronisk søkbart korpus som er basert på tekstar henta frå Språkprøven og Test på høgre nivå. Søknad om etablering av dette korpuset var opprinneleg med i søknaden til Forskingsrådet om Den nye norsken. Det blei avslått den gongen, men seinare gav Forskingsrådet støtte til å utvikle korpuset gjennom løyvingar til Aksis, Avdeling for språk, kultur og informasjonsteknologi, Universitetet i Bergen. Eit testkorpus på 100 tekstar har vore tilgjengeleg til forskingsføremål i 2005.
2. Saliens snakkar vi om når eit ord eller ein struktur er plassert slik i teksten at det er lett å leggje merke til, t.d. i byrjinga av ei setning, i slutten av ei setning, eller ved andre måtar å tydeleggjere eller framheve det på. I munnlege tekstar kan det t.d. vere ved å leggje ekstra sterkt trykk på eit ord eller ein frase.
3. Det finst nokre dialektar i norsk med personbøying på verbet (Sandøy 1985: 41f og 209).
4. Desse hovudoppgåvene er presenterte i Tenfjord, Helland, Holmen, Leren, Moskvil, Saarik og Vikøy 2005).

Referansar

- Berggreen, Harald & Kari Tenfjord. 1999. *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal.
- Bhat, Darbhe Narayana Shankara. 1999. *The Prominence of Tense, Aspect and Mood*. Amsterdam: John Benjamins.
- Brendemoen, Bernt & Even Hovdhaugen. 1992. *Tyrkisk grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlsen, Cecilie. 2006. Lekfolks og fagfolks toleranse for aksentpreget norsk. I denne boka.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dietrich, Rainer & Clive Perdue. 1995. Introduction. I: Rainer Dietrich, Wolfgang Klein & Colette Noyau (red.), *The Acquisition of Temporality in a Second Language* (Studies in Bilingualism 7.) Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dietrich, Rainer, Wolfgang Klein & Colette Noyau. 1995. *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. (Studies in Bilingualism 7.) Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dregelid, Karen Margrethe. 2002. Samtaleferdigheter i norsk som andrespråk på et mellomnivå. I: *Nordica Bergensia* 26, s. 221–235
- Eckman, Fred R. 1977. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. I: *Language Learning* 27, s. 315–330.
- Eckman, Fred R. 1996. A Functional-Typological Approach to Second

- Language Acquisition Theory. I: William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Givón, Talmy. 1979. *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- Gustavsson, Lennart. 1988. Language Thought and Language Used. I: *Linköping Studies in Arts and Science*, No. 18.
- Hammarberg, Bjørn & Åke Viberg. 1979. Platshållartvånget, ett syntaktisk problem i svenskan för invandrare. Andra omarbetade upplagan. *SSM Reports 2*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.
- Halvorsen, Berit. 2002. Uttale av norsk som andrespråk på et mellomnivå. I: *Nordica Bergensia 26*, s. 161–181.
- Helland, Ann-Kristin Kleppe. 2005. *I møte med eit tempusprominent språk – ei undersøking av mellomspråka til vietnamesiske norskkinnlærarar*. (Hovudfagsoppgåve.) Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Holmen, Anne. 1989. *Udviklingslinier i tilegnelsen av dansk som andetsprog – en kvalitativ, kvantitativ analyse*. (Licentiatavhandling.) København: Københavns Universitet.
- Holmen, Sofie. 2005. *Før å komme til Norge: Utfyllinger til før og etter i franske innlæreres norske mellomspråk: en syntaktisk og stilistisk analyse*. (Hovedfagsoppgave.) Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Huebner, Tom. 1980. Creative construction and the case of misguided pattern. I: Janet C. Fisher, Mark A. Clarke & Jacquelyn Schachter (red.), *On TESOL'80*. TESOL, Washington, D.C.
- Kommunal- og arbeidsdepartementet. 1997. *Stortingsmelding nr. 17 (1996–97) Om innvandring og det flerkulturelle Norge*.
- Källström, Robert. 1993. *Kongruens i svenskan*. (Nordistica Gothoburgensia nr 16.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- KUF 1999. *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo.
- Kulbrandstad, Lars Anders. 2006. Holdninger til "utenlandsk" aksent. I denne boka.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leikvoll, Ruth Stenberg. 1997. *Voksne fremmedspråklige informanternes mestring av det norske fortidssystemet. En longitudinell undersøkelse*.

- (Hovedoppgave.) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lund, Karen. 1997. *Lærer alle dansk på samme måte?* [Herning]: Specialpedagogisk forlag.
- Moe, Eli. 1996. *Språkutvikling og språktame. Ein studie av samanhengen mellom syntaktisk utviklingsnivå og generell språktame hjå vaksne framandspråklege med nokre års skolebakgrunn frå Norge.* (Hovedfagsoppgåve.) Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Moe, Eli. 2002. *Syntaktiske trekk i norsk som andrespråk på et mellomnivå.* I: *Nordica Bergensia* 26, s. 183–210.
- Moskvil, Maria Elisabeth. 2004. *Temporalitet i morsmål, målspråk og mellomspråk* (Hovedfagsoppgave.) Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Newmeyer, Frederick J. & Steven H. Weinberger. 1988. The Ontogenesis of the Field of Second Language Learning Research. I: Suzanne Flynn & Wayne O'Neill (red.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Odling, Terence. 2003. Cross-Linguistic Influence. I: C. Doughty og M.H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing.
- Pienemann, Manfred 1998. *Language Processing and Second Language Development Processability Theory.* (Studies in Bilingualism Vol. 15.) Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rosén, Victoria. 1999. *Vietnamesisk. En kontrastiv og typologisk introduksjon.* Trondheim: Tapir.
- Saarik, Katrin. 2004. *Iblant jeg må vente svare... En typologisk basert undersøkelse av tilegnelsen av V2-regelen i indikativsetninger hos estisk- og finsktalende innlærere av norsk som andrespråk.* (Hovedfagsoppgave.) Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Salomonsen, Lisbeth E. 2002. Substantivfraser i norsk som andrespråk på et mellomnivå. I: *Nordica Bergensia* 26, s. 211–220.
- Sandøy, Helge. 1985. *Norsk dialektkunnskap.* Oslo: Novus.
- Sato, Charlene J. 1990. *The syntax of conversation in Interlanguage Development.* Tübingen: Gunter Narr.
- Selinker, Larry. 1992. *Rediscovering Interlanguage.* London: Longman.
- Slobin, Dan I. 1996. From "Thought and Language" to "Thinking for Speaking". I: John J. Gumperz & Stephen C. Levinson (red.), *Rethinking linguistic relativity.* (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 17.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Svanes, Bjørg, Jon Erik Hagen, Gerd Manne, Arne S. Svindland & Olaf Husby. 1987. *Et terskelnivå for norsk.* Strasbourg: Europarådet.

- Tenfjord, Kari. 1997. *Å ha en fortid på vietnamesisk. En kasusstudie av fire vietnamesiske språkinnlæreres utvikling av grammatisk fortidsreferanse og perfektum.* (Avhandling for dr.art.-graden.) Bergen: Det historisk-filosofiske fakultetet, Universitetet i Bergen.
- Tenfjord, Kari. 1998. Metodiske problemer i studiet av morsmålpåvirkning i andrespråkstilegnelse. I: *Nordica Bergensia 19*, s. 27–49.
- Tenfjord, Kari, Ann-Kristin Kleppe Helland, Sofie E. Holmen, Ørjan Leren, Maria Elisabeth Moskvil, Katrin Saarik, Aasne Vikøy. 2005. Kva er godt nok? I: Svein Lie, Gudlaug Nedreliid og Helge Omdal (red.). *MONS 10. Utvalde artiklar frå det tiande Møte om norsk språk i Kristiansand 2003.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Toledo, Cecilie Carlsen. 1995. *Subjektløshet og underinversjon i spansk-språklige elevers norske mellomspråk. En tilnærming til spørsmålet om UGs rolle i voksen andrespråkstilegnelse.* (Hovedfagsoppgave.) Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Viberg, Åke. 1991. Nordens språk som andraspråk ur et tverrspråklig perspektiv. I: Monica Axelsson og Åke Viberg (red.), *Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm 1991.*
- Vikøy, Aasne. 2004. *Med italiensk som morsmål og norsk som andrespråk. Ein typologisk basert studie av italienske informantar sitt tileigningsmønster av norsk subjektstvang og inversjon.* (Hovudfagsoppgåve.) Bergen: Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Wågønes, Anne Sofie. 1999. *Riktig form= godt språk? Om sammenhengen mellom bøyingsmorfologi og generell språkferdighet.* (Hovedoppgave.) Oslo: Universitetet i Oslo.