

Norske barns språksosialisering og språklige praksisfellesskap

Av *Edit Bugge*

Denne artikkelen utforsker en sosiolingvistisk utviklingsmodell for en moderne, norsk barndom, inndelt i tre faser. Artikkelen diskuterer hvilke sosialiseringstansoner som er relevante for barns språksosialisering og sosiolingvistiske utvikling i de ulike fasene, styrkeforholdet mellom disse instansene, og mulige språklige resultat av sosial orientering i aldersfasene. Til slutt diskuterer artikkelen hvilke konsekvenser den sosiolingvistiske utviklinga i barndommen har for den seinere språkbruken hos unge og voksne språkbrukere.¹

Innledning

Det store flertallet av norske sosiolingvistiske studier har kartlagt språklige variasjonsmønstre hos språkbrukere i aldersgruppa ungdom og unge voksne. Denne artikkelen retter søkelyset mot yngre barn, ei aldersgruppe som er mindre studert i norsk sosiolingvistik. Artikkelen legger fram et utkast til en modell for den moderne, norske barndommens sosiolingvistiske utviklingsmønstre, med særlig vekt på forholdet mellom familien og andre, utenomfamiliære, sosialiseringstansoner. I denne artikkelen er barndommen avgrensa til alderen 0–12 år, og barndommen si sosiolingvistiske utvikling fram til 12-årsalderen er delt inn i tre faser. Utgangspunktet for modellen, og for artikkelen, er arbeidet med ei doktoravhandling om språktradering i Bolsøy, med en sosiolingvistisk undersøkelse av familien, der målet var å få innsikt i familiens innvirkning på språklig variasjon og kollektiv språktradering i et norsk bygdesamfunn (Bugge 2015).

Denne artikkelen har som utgangspunkt at barnets språktilegnelsesprosess er strukturert av ulike samtidige prosesser og ulike, vekslende vilkår. Språklig og kognitiv utvikling legger til rette for tilegnelse av gradvis mer komplekse grammatiske kategorier, endring av sosial og sosialpsykologisk orientering gir

1. Artikkelen bygger på prøveforelesning over oppgitt emne til ph.d.-graden ved Universitetet i Bergen. Prøveforelesninga blei holdt 18. juni 2015.

gradvis tilegnelse av sosial erfaring, og dette gir grunnlaget for tilegnelse av sosiolingvistisk og pragmatisk kompetanse og mestring av registervariasjon. Deler av denne språktilegnelsesprosessen er blitt antatt bare å kunne skje innenfor aldersbestemte tidsvindu eller sensitive perioder.

Jeg skiller i artikkelen mellom tilegnelsen av grammatisk og sosiolingvistisk kompetanse. Sosiolingvistisk kompetanse er avgrensa i tråd med Kerswills (1996: 181) definisjon: «a person's ability to recognize language varieties within the community, to evaluate those varieties socially and to exploit them in the communication of social meaning». Den sosiolingvistiske kompetanse er da, nokså snevert definert, kjennskap til og mestring av språksamfunnets normer for språklig variasjon, og kjennskap til variasjonens sosiale verdi, både med hensyn til ulike språklige varieteter og ulike varianter innenfor samme varietet.

Samspeilet mellom språklig innputt og vilkår for språklig inntak, som biologiske vilkår, sosialpsykologisk og kognitiv utvikling i barndommen, gir utgangspunktet for barns tilegnelse av grammatisk og sosiolingvistisk kompetanse, og danner slik grunnlaget for språket til voksne språkbrukere.

Barns første språksosialisering i sosiolingvistiske framstillinger

I sosiolingvistiske framstillinger av språksosialisering- og språktraderingsprosesser blir den som skal tilegne seg språkets mønster og bruksmønstre, vanligvis plassert i en posisjon mellom ulike norminstanser. I et begrepsapparat fra språksosialiseringsforskninga kan vi tenke oss at individet står mellom ulike *språksosialiseringssjakter*. I et begrepsapparat knytta til språktradering står individet mellom ulike språklige *innputtkjelder*. Vanligvis antas det at skillet mellom *de heime* og *de andre* er det viktigste i framstillinger av barndommens språknormkonflikter, og styrkeforholdet mellom disse er antatt å endres gjennom barndommen og ungdomstida. I sin introduksjon til sosiolingvistikk antar Hudson (1996: 14) at unger si sosiolingvistiske utvikling følger det suksessive mønsteret «first parents, then peers, then adults», der det sosiolingvistiske utviklingsmønsteret er strukturert som en prosess med foreldre som viktigste rollemodell i den første delen av språktilegnelsesprosessen, etterfulgt av jamaldrende. Chambers (2003: 163) har også ei liknende inndeling i det han kaller de tre «sociolinguistically crucial ages»: *barndom*, *ungdom* og *ung voksen* alder, der hver periode er kjennetegna ved ulike språklige utviklinger og ulike sosiale rammer for språkbruk. Denne artikkelen konsentrerer seg om det som hos Chambers er den første formative perioden, nemlig barndommen, der Hudson

regner med at foreldre er viktigst, og Chambers regner med at foreldre og venner er de viktigste normgiverne for barnet.

I en sosiolingvistisk utviklingsmodell vil det sannsynligvis være mest hensiktsmessig å sette familien som barnets viktigste praksisfelleskap i den første sosiolingvistiske utviklingsfasen. Men hva kjennetegner dette praksisfelleskapet? Hva kjennetegner barnets språklige praksis i denne perioden? Og hvor lenge har familien en slik sentral posisjon?

For William Labov er det bare ett medlem av familien som er relevant for barns aller første språklæring og språksosialisering: «in learning language we must start somewhere, and there is no other place to start but with our mother's phones.» (Labov 2001: 307). I Labovs framstillinger av kollektiv språktrading er *mors* (og kvinnelige morserstatningers) rolle i individets språktilegnelse sentral, og den kjønnsdelte rollefordelinga er hos Labov universell (op.cit). Grunnmønsteret i språktrading er hos Labov «the faithful transmission of the adult system» (Labov 2007 og 1989), der systemet her både er det lingvistiske og det sosiolingvistiske: altså tradinga av det Labov kaller 'systemet' «including variable elements with their linguistic and social constraints.» (op.cit). Språkending blir da, som Labov spissformulerer det, en prosess der unger begynner å snakke annerledes enn mødrene sine.

Språktilegnelse i ei dobbeltsosialisering

Det er tvilsomt om en mor–barn-dyademodell, slik Labov framstiller den, er gyldig i en lang periode av den moderne norske barndommen. Den språklige hverdagen til sjøl små unger både er og har vært mer kompleks. Rundt halvparten av norske barn blir født inn i familier der det allerede finnes barn, de har altså storesøsken. De fleste norske barn har også fra starten mer enn én omsorgsperson, ofte en far, og fars betydning for barnets læring ser ut til å ha økt de siste tiåra (Cools, Fiva & Kirkebøen 2011). I 2014 gikk også 80 % av norske ettåringer i barnehagen.² I tillegg til foreldre og eventuelle søsken vil de da ha kontakt med voksne og barn i barnehagen. Mange små unger har også kontakt med unger utafør barnehagegruppa og med andre voksne i foreldras nettverk og slekt, og mange unger forholder seg til ulike typer media: film, lyd-bøker, mer eller mindre interaktive digitale medier, bøker og musikk. Slik vil også små barn ha erfaring fra ei rekke kommunikative kontekster og med et arsenal av språkbrukere. Den språklige variasjonen barn møter i en moderne

2. <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

norsk barndom, omfatter vanligvis ulike språklige varieteter innafor ett eller flere språk, og disse språklige varietetene kan oftest assosieres til ulike personer eller til ulike situasjonelle kontekster i barnets hverdag.

Sosiologen Lars Dencik (1999: 246) illustrerer denne komplekse sosialiseringa i den postmoderne nordiske barndommen i en dobbelt-sosialiseringssommerfuglmodell. I sommerfuglmodellen står barnet i sentrum (H= Hero), den høyre vingen representerer heimen med mor og far, og den venstre vingen representerer barnets utenomfamiliære omsorgsinstitusjon med andre barn (= H2..n) og med voksne ansatte (=P 1..n). Barnet har ulik posisjon i de to fellesskapa, altså i de to vingene, og de voksne har ulik relasjon til barnet.

I denne dobbeltsosialiseringa skal barnet tilegne seg et språk som, slik Lars Vikør har betegna det, er både rett, godt og anstendig, det vil si at det både er grammatisk, pragmatisk og sosio-estetisk akseptabelt (jf. Vikør 1997: 98–99). Dobbeltsosialiseringa krever at barnet forholder seg til ulike normsett, først og fremst med hensyn til pragmatiske normer, men de fleste barn møter også i ulik grad forskjellige grammatiske normsett i de ulike fellesskapa. For mange barn er også sosialiseringa en enda mer kompleks prosess. Barn som vokser opp med en pappaheim og en mammaheim i tillegg til barnehagen, har kanskje ei trippelsosialisering. Det samme gjelder unger som har flere ulike utenomfamiliære passordninger samtidig. Søsken gir også ei komplisering av Denciks dobbeltsosialiseringmodell, fordi søsken både kan finnes i sommerfuglmodellens høyre og venstre vinge, og fordi eldre søsken kan formidle kunnskap om utenomfamiliære normsett og språklig praksis til småsøskena sine, altså opptre som det Piedra & Romo (2003) kaller «sibling mediators». Hos Piedra & Romo er termen rett nok brukt om storesøsken i minoritetsspråklige familier som forbereder småsøskena sine til en majoritetsspråklig skole- og barnehagekultur, men søskenmediatorrolla kan kanskje også finnes i en majoritetsspråklig kontekst (jf. Bugge 2015).

En samtidighet i tilegnelse av språket som grammatisk og sosiolingvistisk system?

Målet for tilegnelsen av sosiolingvistisk kompetanse er ei tilegning av språket som lingvistisk og sosiolingvistisk symbolsystem. Den språklige innputten barn møter, er alltid karakterisert av variasjon, og denne variasjonen er noen ganger, men langt fra alltid, sosialt indeksert. Innputtgrunnlaget ungene har for å danne seg generaliseringer for mønsteret i variasjonen, er ofte tynt. Vi veit at

barn lærer språk, men hvordan det egentlig foregår, er, som Chomsky har uttrykt det, et av språkvitenskapens grunnspørsmål (Chomsky 1986: 3), knytta til *språklæringsproblemet*: «the logical problem of language acquisition» (Chomsky 1981). Chomsky lander på at barn er født med en indre grammatikk som muliggjør tilegnelsen av språket som strukturelt system. Men om vi aksepterer Chomsky sin språklæringshypotese eller ikke, løser ikke det utfordringene knytta til tilegnelsen av de språksamfunnsspesifikke sosiale konnotasjonene i den språklige variasjonen. Mens alle friske barn under normale omstendigheter tilegner seg grammatisk kompetanse, er den sosiolingvistiske, pragmatiske og estetiske språkkompetansen mer ujamnt fordelt i befolkninga, tilsynelatende avhengig av individuelle evner, personlighet og sosial og språklig erfaring.

Hos Elinor Ochs & Bambi Schieffelin (1984) er språksosialisering som fenomen en prosess som foregår både *gjennom* og *inn* i språket. Språket er både et redskap og resultat i sosialiseringprosessen. Ochs & Schieffelin (2008) refererer sjøl til Sapir (1933) som et viktig teoretisk grunnlag for språksosialisering som fagfelt når de hevder at språket sjøl både strukturerer måten vi oppfatter verden og utvider og begrenser hva vi kan uttrykke om verden. Chambers (2003: 174) hevder, i tråd med Ochs & Schieffelin, at det er en samtidighet i barns tilegnelse av de språklige kategoriene og den sosiale verdien til kategoriernes varianter: «There are no studies indicating a time gap between the acquisition of grammatical competence and the development of sociolinguistic competence». Roberts & Labov (1995: 101) meiner også at tilegnelsen skjer *omtrent* samtidig: «children acquire variable rules at about the same time as they are acquiring related categorical rules.»

Påstanden kan illustreres med eksempel fra materialet jeg samla inn fra Bolsøy til doktoravhandlinga mi (Bugge 2015). For et barn som for eksempel vokser opp i midtre Romsdal, betyr det, om vi skal følge Chambers sitt resonnement, at samtidig som det lærte begrepet for fenomenet 'melk', skulle det lære at fenomenet har to synonyme termer /mjærk/ og /mælk/, og at disse variantene har ulik sosial verdi i språksamfunnet. Enda mer komplekst enn forståelsen av den sosiale verdien til ulike varianter for slike leksikalske variabler, er vel innsikten i et generelt og produktivt sosiolingvistisk mønster for fonologisk variasjon. En fonologisk variabel i det samme bolsøytalemålet der de ulike variantene er tillagt ulik sosial verdi, er det som i eldre beskrivelser av talemålet (Bjerkeset 1976 og Hovdenak 1978) er monoftongen /ɛ/ av eldre diftong /ei/, og som i dag har variantene /ɛɪ/, /e/, /ɛ/ og /ø/. En samtidighet i tilegnelsen av det kategoriske og sosiolingvistiske mønsteret skulle innebære at

når romsdalsungene tilegner seg den viktige distinksjonen mellom ei 'halv' og ei 'heil', skulle de da samtidig tilegne seg de sosiale konnotasjonene til variantene som er aktuelle i språkmiljøet de vokser opp i, altså for romsdalsk 'heil' på 2010-tallet: /hɛil/, /hɛ:l/, /hɛ:l/ og /hæ:l/.

Chambers sin påstand om en slik samtidighet er ikke ukontroversiell. Smith, Durham & Fortune (2007) argumenterer med støtte i Kerswill (1996) for at det er en større kompleksitet i tilegnelsesprosessen, der tilegnelsen av komplekse grammatiske kategorier tar lengre tid enn tilegnelsen av mindre komplekse kategorier, og at det kanskje da også er sånn at tilegnelsen eller mestringa av komplekse sosiolingvistiske mønster kommer seinere i barnespråkutviklinga.

Et videre grunnlag for en modifikasjon av en hypotese om samtidighet i tilegnelsen av lingvistisk og sosiolingvistisk kompetanse finner vi kanskje i forskning på utvikling hos tospråklige barn. Tospråklighetsforskning dokumenterer at unger som vokser opp med voksne som snakker ulike språk, går gjennom tidlige språkblandingsperioder, i et stadium før ungene mestrer kontekstavhengig, det vil si personavhengig, lingvistisk variasjon. Det er her ei *gradvis* utvikling fra ett- til tre-årsalderen, til barn begynner å mestre et sosialt system der de assosierer ulike språkssystem til ulike voksne (Lanza 1997). Tilegnelsen av de sosiale konnotasjonene til språklige varianter forutsetter også et tilsvarende kognitivt utviklingsnivå, der barn som et første steg i tilegnelsen av sosiolingvistiske variasjonsmønster må være i stand til å assosiere ulike varianter til ulike personer. Og for tilegnelsen av mønster for situasjonell variasjon og pragmatisk kompetanse, er det også nødvendig å kunne assosiere ulike varianter til ulike situasjoner. Men den sosiolingvistiske kompetansen forutsetter også et abstraksjonsnivå, der barnet skal kunne generalisere fra enkeltpersoner til grupper: Først skal barnet assosiere varianten /mjætʃk/ til farmor, farfar og fru Øverli, så skal barnet generalisere regelen om at varianten /mjætʃk/ skal assosieres til høg alder. På samme måte krever mestringa av situasjonell registervariasjon ei generalisering fra enkeltsituasjoner til situasjonstyper. På grunnlag av denne generaliseringa skal du kunne tilpasse eget talemål til ulike situasjoner i tråd med egne intensjoner, for eksempel for å uttrykke ønska gruppetilhørighet. Skal vi ta utgangspunkt i at en slik distinksjon mellom kategorisk mestring og intensjonell bruk er mulig, kan vi tenke oss at tilegnelsen av grammatisk og sosiolingvistisk kompetanse foregår som en gradvis prosess som er avhengig av språklig innputtfrekvens, sosial erfaring og vilkår for inntak av innputt. Slik kunne da tilegnelsen av sosiolingvistisk kompetanse også knyttes til ei generell kognitiv og sosial utvikling.

Med støtte i egne data viser Smith, Durham & Fortune (2007) at en annen kompliserende faktor for samtidigheten i tilegnelsesprosessen er knytta til mønstra i voksne omsorgspersoners barneretta tale, der markerte trekk får ei anna behandling i den barneretta talen enn ikke-markerte trekk. Det letter tilegnelsen av de sosiolingvistiske variasjonsmønstra for markerte trekk: «If the caregivers are not aware of the social impact of the variants, then the children are not either», skriver de om sine 4 år gamle skotske informanter (Smith m.fl. 2007: 91). Hos Smith, Durham & Fortune kan vi forstå det slik at de voksne hjelper ungene sine på veg i assosiasjons- og abstraksjonsprosessen av sosiolingvistiske normer. Foulkes, Docherty & Watt (2005) og Foulkes & Docherty (2006) viser også at mønster i den barneretta talen kan bidra til å opprettholde og forsterke sosiolingvistiske skiller, der de finner at engelske mødre bruker mer standardnære former i den barneretta talen til jentebarn enn i den barneretta talen til guttebarn. Salmons, Fox & Jacewicz (2012) foreslår også at slike språkbruksmønster i barneretta tale kan være ei drivkraft i språkendringsprosesser.

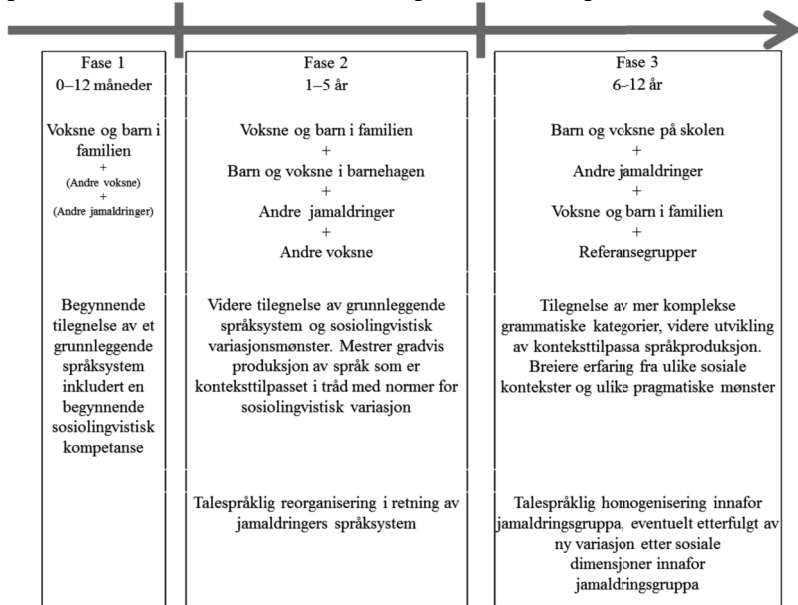
Utkast til modell: Fase 1. Det grunnleggende systemet.

I den første fasen av barndommens sosiolingvistiske utvikling er familien barnet sitt primære praksisfelleskap og viktigste kjelde til kunnskap om språket som symbolsystem. Familien omfatter her både voksne omsorgspersoner og andre unger, det vil i praksis si søsken, som barnet deler omsorgspersoner og husstand med. Ulike omsorgspersoner er relevante for barn i ulike familier, samfunn og historiske perioder. Etter innføringa av fedrekvoten i Norge ser det for eksempel ut til at fars betydning øker for barns utvikling og læring, slik Cools, Fiva & Kirkebøen (2011) viser for den styrka korrelasjonen mellom fars utdanningsnivå og barns skolerresultat etter innføring av fedrekvoten.

I barndommens første sosiolingvistiske utviklingsfase skal barnet begynne å avkode og tilegne seg et grunnleggende språkssystem, og det inkluderer sannsynligvis også en begynnende sosiolingvistisk kompetanse. Barn i denne fasen blir ofte omtalt i litteraturen som “preverbale”, det vil si at de ikke har begynt å produsere mye språk som kan gi oss empirisk grunnlag for en slik begynnende tilegnelse av lokale sosiolingvistiske normer. Men det betyr sjølsagt ikke at barn ikke kan kommunisere eller gi uttrykk for behov før de mestrer det lokale språkssystemet, og det språklige og sosiale samspelet i denne første preverbale

fasen er grunnleggende for den seinere grammatiske og sosiolingvistiske utviklinga (Didow & Eckermann 2001).

Figur: Utkast til modell over barns sosiolingvistiske utvikling fram til 12-årsalderen



Utkast til modell: Fase 2. Dobbeltsosialisering og talespråklig reorganisering

Den andre fasen representerer ei utviding i dette utkastet til modell, der barnet blir deltidsmedlem i ulike praksisfellesskap, og der det forholder seg til en større språklig variasjon. Med utgangspunkt i tospråklighetsforskning og barnespråkforskning kan vi anta at barnet ved ettårsalderen når ei kognitiv og språklig utvikling som legger grunnlaget for ei seinere gradvis mestring av produksjon av språk som er persontilpassa og konteksttilpassa i tråd med normer for lingvistisk og sosiolingvistisk variasjon i praksisfellesskapa og språksamfunnet som barnet er en del av. Parallelt har barnet en videre tilegnelse av grunnleggende språkssystem og variasjonens sosiale konnotasjoner.

For de fleste norske barn i dag er barnehagen et relevant fellesskap i denne fasen, allerede fra 12-månedersalderen. Men uavhengig av barnehagen vil barn i denne alderen vanligvis begynne å interessere seg for jamaldrende barn. Psykologene Eckermann & Didow (1988) viser at ettåringer søker sosial kontakt

med andre ettåringer, også fremmede, sjøl i den perioden der de er skeptiske til fremmede voksne. Psykologene Dunn & Cutting (1999) har studert barns språkutvikling og sosiokognitive utvikling heime og med jamaldringer, og setter 2–5-årsalderen som en sentral periode for utvikling av kommunikative og sosiale ferdigheter, der barn danner sine første, djupe vennsksbands med jamaldringer utafor familien. Og samtidig som barnet går gjennom ei sosial utvikling, foregår språktilegnelsen, slik Tomasello (2003) viser, som en gradvis prosess der det grunnleggende språket er på plass innen 5–6-årsalderen.

Det er vanlig at språket til ungene i fase 2 begynner det Labov kaller en «vernacular reorganization» (Labov 2001: 307), der talemålet til barnet går i retning av talemålet til jamaldrende. I denne prosessen kan unger erstatte kommunikativt funksjonelle former som de allerede mestrer, med andre former. Aldersperioden for en slik reorganiseringsprosess blir satt ulikt. Labov setter i 2001 reorganiseringa til perioden fram til 5 år, hvis barn har mødre med en annen dialekt enn stedets:

It is now well established that when mothers speak a language or dialect different from that of the speech community, children quickly learn to disregard that linguistic system and acquire before the age of 5 a local dialect that is phonetically matched to the local pattern. (Labov 2001: 307)

Andre ganger avgrensar Labov sjøl reorganiseringsperioden til et seinere alders-trinn, med alderen 4 til 12–13 år som spesielt formative år (Labov 2010: 9). Spørsmålet i aldersbestemminga her er kanskje når vi regner med at unger orienterer seg mot jamaldrende, og når vi har empirisk belegg for at ei slik orientering har hatt språkssystematiske konsekvenser.

Det er ikke alltid at unger i denne omstillingsprosessen ender opp med språkformer som er identiske med de mest frekvente jamaldringsformene, og idiolektiske former hos barn kan noen ganger være vanskelig å forklare ut fra innputtfrekvens. En hypotese kan være at målet i reorganiseringsprosessen er å finne varianter som på en eller annan måte er sosialt gangbare i jamaldrings-gruppa. Utviklingsprosessen her vil jo også avhenge av graden av språklig heterogenitet i jamaldringsgruppa: Samfunn som mangler en fokusert språknorm, som Mæhlum (1992) viste gjaldt for Svalbard, eller som vi kjenner det i tidlige koineiseringsprosesser (Neteland 2014, Kerswill & Williams 1999, Trudgill 1998, Solheim 2006), vil kunne gi vidare rammer for sosialt akseptabel språkvariasjon, sammenlikna med samfunn som er prega av språklig homogenitet og mer etablerte og fokuserte språknormer.

Makrososiale strukturer for organisering av barns hverdag legger vilkår for når og hvordan barn går inn i ei dobbeltsosialisering, med reorganisering av talemålet som språklig resultat. Disse vilkåra er sjølsagt omskiftelige i tid og rom. Men det ville være naivt å tro at fravær av et barnehagesystem betyr at barn står i en mor–barn-dyade til skolestart (dette er også Selås 2011 sin argumentasjon). Det vanlige ser ut til å være og ha vært at små barn tidlig får inngå i en eller annen form for utenomfamiliære praksisfelleskap med andre barn, enten disse felleskapa er barnestyrt eller voksenstyrt (Gullestad 1984, 1989, Thorsen 1994).

Søsken kan opptre som mellomledd mellom familien og de utenomfamiliære felleskapa, og de kan innlemme yngre søsken i jamaldringsgruppas normer for språkbruk før småsøskena sjøl går inn i ei dobbeltsosialisering. Eldre søsken har i liten grad vært inkludert som språklige rollemodeller i framstillingen av barns tidlige språktilegnelse. Dersom vi (jf. Bugge 2015: 259) inkluderer eldre søsken i en språksosialiseringsmodell, ser vi at eldresøsken som gruppe har grunnleggende ulike språksosialiseringsrammer enn yngre søsken ved at yngre søsken allerede fra starten av vil kunne ha daglig kontakt med språklige representanter for ei jamaldringsgruppe, fordi eldre søsken kan antas å ha påbegynt en språklig omstillingsprosess fra foreldres språkssystem til jamaldrendes språkssystem. Da får unger som har eldre søsken, en tjuvstart i den språklige omstillingsprosessen.

Styrkeforholdet mellom sosialiseringsinstanser i fase 2

Hva er styrkeforholdet mellom de ulike sosialiseringsinstansene i den andre sosialiseringsfasen? Det kommer an på hvordan vi regner med at barn lærer språk. Hvis vi regner med at barn velger de variantene som er mest frekvente i språkmiljøet sitt, er det det kvantitative forholdet mellom språklig innputt fra ulike kjelder som er det interessante. Det kvantitative forholdet her vil komme an på den strukturelle organiseringa av barndommen.

Vi kan også tenke oss at barnet i variasjonen mellom språkmønster i ulike sosialiseringsinstanser og fra ulike språkbrukere, velger de variantene som er sosialt mest relevante. Det vil si at de er brukt av individ eller i praksisfelleskap som barnet identifiserer seg med. I så fall vil jamaldringsgruppa sannsynligvis få en viktig plass tidlig, også før innputtfrekvensen fra jamaldringer blir høyere enn innputtfrekvensen fra voksne i heimen. Dette stemmer godt med studier av barns aktive sjølsosialisering (Stern 1995, Dencik 1999, Kristjánsson 1999). Som Dencik skriver om sosialiseringa av skandinaviske barnehagebarn: «Det

er de andre barn, der udgør det enkelte barns referencegruppe, og som derfor også er normgivende for barnet.» (Dencik 1999:33).

Ei anna tilnærming til styrkeforholdet mellom sosialiseringinstanser kan knyttes til en hypotese om at ei forutsetning for språklig innflytelse er mulighet for interaksjon. Det er for eksempel argumentert for at media *ikke* er ei relevant kilde for språktilegnelse og individuell og kollektiv språkendring ut over det leksikalske planet, på grunn av mangelen på interaksjon (slik Stuart-Smith m.fl. 2013 oppsummerer og kritiserer det). Et premiss om interaksjon ville kanskje redusere jamaldrendes innflytelse på de yngste ungene. I si kartlegging av femåringer i alle de nordiske land fant BASUN-prosjektet for eksempel at den aktiviteten barn brukte mest tid på i hverdagen, var observasjon av andre barn, såkalt *gazing behaviour* (Dencik m.fl. 1988). Fra andrespråkforskinga veit vi også at barn som blir innlemma i språkmiljø der de ikke kjenner språklige og sosiale koder, ofte går inn i kortere eller lengre stille perioder, som i virkeligheten er intenst observerende. Her forutsetter tilegnelse altså ikke interaksjon, slik Krashen (1981) og Wong-Fillmore (1976) først observerte på 1970- og 1980-tallet.³ Observasjonene av barns stille perioder ga også grunnlaget for Krashens *inputhypotese*, om at forståelig innputt er nødvendig og tilstrekkelig for andrespråklæring (Krashen 1982).

Barnegruppene ser ut til å tillate slik deltakende observasjon. Heime, i alle fall i vår kultur og vår tid, møter barnet forventninger om sosial deltaking og språklig produksjon, i større grad enn barnet opplever i møte med andre barn. Nå er jo ikke strukturene i barneretta tale universelle, slik Ochs sin berømte studie fra Vest-Samoa viser (Ochs 1988). Men i vår kultur er voksnes inkluderingsstrategier i barneretta tale godt kartlagt (for svensk barnespråk se Söderbergh 1988, og Papazian 2007: 114). Og for å bruke orda til Papazian: gjennom barneretta tale og konversasjonsrammer «lokker den voksne barnet til å delta i en samtale, omtrent som fuglemor lokker ungene sine til å fly.» (Papazian 2007: 115). Antar vi interaksjon og språkproduksjon som ei forutsetning for individuell språkendring, vil da altså familiens og voksnes innflytelse måtte bli viktigere, fordi barnets voksne omsorgspersoner (i vår kultur og vår tid) forventer at barnet snakker (innafor gitte rammer). Men barns sjølsosialisering er også nært knytta til identifikasjon, der observasjonen av leikende barn, i motsetning til observasjonen av språkbruk på en tv-skjerm, er farga av et intenst ønske om *framtidig* interaksjon og om framtidig jambyrdig deltaking.

3. En grundig og oppdatert oversikt over norske studier av flerspråklige barnehagebarn finnes i Alstad (2015).

Styrkeforholdet mellom de ulike sosialiseringsinstitusjonene i språktilegnelsesprosessen kan kanskje også kyttes til ulikhet i sosial risiko. Barnet har grunnleggende ulik posisjon i de ulike praksisfellesskapa i dobbeltsosialiseringa. Mens barnet i familien er unikt og uerstattelig, er barnet utskiftelig i de utenomfamiliære fellesskapa. Familien som institusjon har omsorg for medlemmene som grunnleggende mål (Cheal 2002). Jamaldringsgruppene har ikke nødvendigvis slike mål. Dersom valg av språklige varianter er avhengig av sosial risiko, vil det da være mest rasjonelt å velge variantene som aksepteres av jamaldringer, og å velge bort variantene som foretrekkes innfor familien.

Utkast til modell: Fase 3. Stabilisering, homogenisering og ny variasjon

I den tredje fasen, fra 6 til 12 år, reduseres familiens innvirkning ytterligere, til fordel for jamaldringsgruppene. Dette er perioden Kerswill (1996: 191) kaller «preadolescent». I denne perioden har vi dokumentert ei stabilisering av det grammatiske systemet (Høigård 2013) og ei homogenisering av talemålet innfor jamaldringsgruppa (jf. Kristoffersen 1980, Kerswill & Williams 1999). Men etter hvert kan jamaldringsgruppa også utvise ny variasjon, dersom det innfor gruppa finnes skiller som er sosialt relevante for ungene, slik Romaine (1984) finner for kjønnsdelt språk hos skotske 10-åringer. Etterhvert som ungene orienterer seg mot en global ungdomskultur, kan også referansegrupper utafor lokalsamfunnet bli relevante.

Gjennom undervisning i skolen får barn også innblikk i nye pragmatiske sjangre og språkbruksmønstre. Dette gir gradvis innsikt i nasjonale og regionale prestisjehierarki og normmønstre. I mange land innebærer undervisninga også at skolebarna skal begynne å bruke et anna språk eller en annen varietet (f.eks. en standardspråklig varietet) enn de har brukt med familie og jamaldringer. Dersom fase 3 introduserer ei jamaldringsgruppe med språklige normer som skiller seg fra normene til jamaldringsgruppa barnet møtte i fase 2, kan vi også vente oss en ny reorganiseringsprosess. I det norske skolesystemet har barns skoletilhørighet vanligvis vært definert ut fra geografiske grenser, altså barnets families bosted innfor geografisk definerte skolekretser. Da vil den geolektiske avstanden mellom jamaldringer i nabolaget og jamaldringer i klassen være mindre enn i et skolesystem der barn for eksempel sendes til ulike skoler ut fra foreldres sosioøkonomiske status eller religiøse tilhørighet.

Konsekvenser av fase 1–3 for språket hos unge og voksne språkbrukere

Den aldersgruppa vi veit mest om i Norge, er ungdommer i alderen 14 til 18 år, altså unge som har gått over i et stadium 4 i den sosiolingvistiske utviklingsmodellen som er foreslått i denne artikkelen. Om disse ungdommene veit vi at de vanligvis har tilegna seg et jamaldringsnært talemål som er typisk for plassen de har vokst opp på, men at det er noen forutsetninger for at det skal skje. For det første er det lettere å forutsi utviklinga hos ungene hvis jamaldringsgruppa som sosialisering sin stans har ei identifiserbar og noenlunde homogen talemålsnorm. Barn som vokser opp på steder med stor talespråklig heterogenitet, som Longyearbyen på Svalbard på 1980-tallet (jf. Mæhlum 1992), kan ende opp med et talemål som tilsynelatende er likt foreldretalemålet, altså uten at de har gått gjennom ei åpenbar reorganisering. Andre barn i samme språkmiljø velger andre strategier.

Ei varig innvirkning fra jamaldringsgruppa ser også til en viss grad ut til å være aldersavhengig, med en kritisk alder for når barnet må ha blitt introdusert for ei jamaldringsnorm. Payne (1976) setter denne grensa til 9-årsalderen, der barn som møter det lokale talemålet etter fylte 9 år, ikke vil mestre alle trekk i talemålet (Payne 1976, 1980 og Labov 1966). Men hypotesen om kritisk alder er sjølsagt omdiskutert. Long (1990) mener at den sensitive perioden for fonologi er mellom 6 og 12 år, mens den strekker seg fram til 15 år for morfologiske og syntaktiske trekk. Kerswill (1996: 191) mener at den kritiske alderen er trekkavhengig, der noen fonologiske trekk må tilegnes i god tid før seksårsalderen, andre helst bør tilegnes før seksårsalderen og andre trekk igjen kan tilegnes uavhengig av alder.

Det tidlige språklige møtet med omsorgspersoners språkssystem legger sjølsagt et grunnlag for seinere tilegning av jamaldringsspråket. Men effekten av foreldres språkssystem for variasjonen i språket til egne barn ut over dette, kan diskuteres. Labov (2001, Roberts & Labov 1995) hevder at foreldres språkssystem har ei varig innvirkning på barnas talemål, blant annet med støtte i Gillian Sankoffs studie av barn som var førstegenerasjonsspråkbrukere av kreolspråket *tok pisin*, der barnas trykkmønster var nært knytta til foreldras trykkmønster (Labov 2001: 425). Kristoffersen (1980) introduserer i sin sosiolingvistiske hovedfagsavhandling om talemålet hos skolebarn i Arendal, en modifikasjon av Evenshaug og Hallens sosiologiske modell av samspillet mellom barnet og de ulike sosialisering sin stansene (Evenshaug & Hallen 1974: 411). I denne modifikasjonen kan vi tolke Kristoffersen som at han mener at den tidlige språklige innflytelsen fungerer som et «filter» som danner grunnlag

for en modifikasjon av alle seinere språklige inntrykk (Bugge 2015: 91). Chambers (2003: 176) konkluderer med at vi veit svært lite om en slik foreldreeffekt, sjøl om man intuitivt skulle tro at den fantes:

We might also expect to elucidate the relative influence of parents and peers, since parental models must count for something in the earliest acquisition stages and perhaps exert discernible effects not yet understood or appreciated beyond that. (Chambers 2003: 176)

I Norge har ei rekke studier av unge og voksne språkbrukere brukt ungdommenes foreldrebakgrunn som sosial variabel, med ei inndeling av ungdommene etter foreldras innflytterstatus, og disse studiene har alle funnet forskjeller mellom gruppene med hensyn til den relative bruken av enkelte lokale språktrekk. Blant norske talemålsstudier som har undersøkt forholdet mellom språkbrukeres talemålsvariasjon og oppvekststedet til foreldra deres, er Bjørkum (1974) om Årdal, Eskeland (2007) om Stord, Haugen/Anderson (1998, 2004 og 2005) om Sogndal, Hernes (2006) om Os, Jensen (1961), Kerswill (1994) og Kristoffersen (under arbeid) om det tonelause området i Hordaland, Kristoffersen (1980) om Arendal, Papazian (1999) om Numedal, Stokstad (2007) om Aurland, Sævik (2000) om Hareid, Ulset (2002) om Melhus og Aasmundtveit (2008) om Vest-Telemark.

Men når vi går gjennom disse studiene, ser vi at det er vanskelig å finne noen språkstrukturell systematikk i hvilke trekk og kategorier som samvarierer og hvilke som ikke samvarierer med en slik foreldrevariabel. Komplekse fonologiske kategorier, som tonalitet, samvarierer gjerne med om foreldrene har talemål med tilsvarende tonelagsskille, men de gjør ikke alltid det (Jensen 1961, Kristoffersen under arbeid). Og i mange tilfeller er det svært enkle eller markerte variabler som samvarierer med foreldrevariabelen, som for eksempel den leksikalske variasjonen mellom /vi/ og /me/ i materialet jeg samla inn til doktoravhandlinga mi om talemålsvariasjon i Bolsøy (Bugge 2015, tosidig t-test for uavhengige grupper, $p < 0.05$). En slik leksikalsk variabel for pronomen er en språklig variabel som neppe kan være sensitiv for innlæralder, og som både barn, ungdommer og voksne lett skulle kunne mestre dersom de hadde en sosial eller kommunikatív motivasjon for det.

Kanskje er det da også slik at foreldrevariabelen ikke bare reflekterer rester fra barnet sin første, familieorienterte språklæringsfase. Familien, det vil si omsorgsgivere og eldre søsken, er viktig i barnets første leveår før det begynner i barnehagen, og mens det tilegner seg et grunnleggende språkssystem. Familien

går deretter over til å være en mindre sentral språklig norminstans i en periode der ungen først og fremst orienterer seg mot å tilegne seg sosiolingvistiske praksismønstre hos jamaldrende barn. Men fordi familien som praksisfelleskap også formidler og forhandler normer for adferd, moral, kjønnsrollemønstre, stedstilhørighet, klasstilhørighet og kulturell orientering, er familien viktig for identitetsbyggingsprosessen som foregår også i seinere livsfaser. Norge er fortsatt prega av sosial arv, der unge nordmenns utdanningslengde, studieretning og yrke korrelerer med foreldres utdanningslengde og yrke (Sæther 2009). Familien er også en sentral instans for tradering av verdier knytta til sosial klasse. Dersom sosial klasse er uttrykt i språklig variasjon, vil voksne ofte bruke et talemål som er i tråd med foreldras sosiale klasse. Kanskje reflekterer også de språklige skillene etter foreldrebakgrunn et anna sosialt skille som er viktig for ungdommene, nemlig familiens lokale forankring som grunnlag for steds-tilhørighet, og ungdomsgruppas sosiale skille mellom innflytterfamilier og lokale familier?

Da vil barnet sin tilegnelse av grammatisk, pragmatisk og sosioestetisk kompetanse være avhengig av språklige og sosiokognitive vilkår og av skiftende og gradvis mer komplekse sosialiseringssammenheng gjennom barndommen. Familien er barnets første praksisfelleskap og videreføres gjennom oppveksten som et praksisfelleskap i et samspill med andre sosialiseringsinstanter. Og måten barnet seinere utnytter den språklige og sosiokulturelle kompetansen det har tilegna seg gjennom denne prosessen på, avhenger av kontinuerlige identitetsforhandlingsprosesser og av de sosiale kontekstene individet til enhver tid skal uttrykke seg i.

Litteratur

- Alstad, Gunhild Tomter 2015: Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985–2015. *NOA* 30, 284–309.
- Anderson, Ragnhild (tidligere Ragnhild Haugen) 2005: The role of gender and parental background in language attitudes. *Acta Linguistica Hafniensia* 37/1, 101–106.
- Bjørkum, Andreas 1974: *Generasjonsskilnad i indresognsmål. Talemålet i industribygdi Årdal og dei fire næraste jordbruksbygdene*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bugge, Edit 2015: *Språktradering i Bolsøy. En variasjonslingvistisk analyse med vekt på familietilhørighet som sosial variabel*. Avhandling for ph.d.-graden, Universitetet i Bergen.
- Chambers, J.K. 2003: *Sociolinguistic Theory. Language variation and its social significance*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cheal, David 2002: *Sociology of Family Life*. New York: Palgrave Macmillan.
- Chomsky, Noam 1986: *Knowledge of Language*. New York: Praeger.
- Chomsky, Noam 1981: *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris publications.
- Cools, Sara, Jon H. Fiva & Lars J. Kirkebøen 2011: Causal effects of paternity leave on children and parents. *CESifo working paper No. 3513*, 1–39.
- Dencik, Lars 1999: Fremtidens børn – om postmodernitet og sosialisering. Dencik, L. & P.S. Jørgensen (red.): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, 19–44.
- Dencik, Lars, Carina Bäckström & Ewa Larsson 1988: *Barnets två världar*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Didow, Sharon & Carol Eckermann 2001: Toddler Peers: From Nonverbal Coordinated Action to Verbal Discourse. *Social Development* 10, 170–188.
- Dunn, Judy & Alexandra Cutting 1999: Understanding Others, and Individual Differences in Friendship Interactions in Young Children. *Social development* 8 (2), 201–219.
- Eckerman, Carol & Sharon Didow 1988: Lessons drawn from observing young peers together. *Acta Paediatrica Scandinavica* 77, 55–70.
- Eckermann, Carol & Sharon Didow 1999: How toddler peers generate coordinated action: A cross-cultural exploration. *Social Development* 10 (2), 241–266.
- Eskeland, Bård 2007: *Ordtradering på Stord*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.
- Foulkes, Paul, Gerard Docherty & Dominic Watt 2005: Phonological variation in child-directed speech. *Language* 81 (1), 177–206.
- Foulkes, Paul & Gerard Docherty 2006: The social life of phonetics and phonology. *Journal of phonetics* 34, 409–438.
- Gullestad, Marianne 1989: Barn som aktive samfunnsdeltakere: Passepikens virksomhet. Gullestad, M. (red.): *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget, 67–87.
- Gullestad, Marianne 1984: *Kitchen-table society*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Haugen, Ragnhild (nå Ragnhild Anderson) 1998: *Variasjon og endring i sogndalsdialekten. Ei sosiolingvistisk undersøkning av talemålet i Sogndal*. Norsk sosiolingvistisk nettverk, Universitetet i Bergen.
- Haugen, Ragnhild (nå Ragnhild Anderson) 2004: *Språk og språkhaldningar hjå ungdomar i Sogndal*. Avhandling for graden doctor artium, Universitetet i Bergen.
- Hernes, Reidunn 2006: *Talemål i endring? Ein longitudinell studie av talemålsutvikling og språkleg røyndomsoppfatning hjå ungdomar i Os*. Avhandling for graden doctor artium, Universitetet i Bergen.
- Hudson, Richard A. 1996: *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Høigård, Anne 2013: *Barns språkutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, Martin Kloster 1961: *Tonemicity*. Bergen/Oslo: Norwegian University Press.
- Kerswill, Paul 1996: Children, adolescents and language change. *Language Variation and Change* 8, 177–202.
- Kerswill, Paul 1994: *Dialects Converging. Rural Speech in Urban Norway*. Oxford: Clarendon Press.
- Krashen, Stephen 1981: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamont Press.
- Kristjánsson, Baldur 1999: Hverdagslivet og tidens problematik. Nogle erfaringer fra en nordisk undersøgelse af børns opvækstvilkår. Dencik, L. & P.S. Jørgensen (red.): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, 132–158.
- Kristoffersen, Gjert 1980: *Dialektutvikling hos skolebarn. En undersøkelse av forbindelser av vokal + r i talemålet til skolebarn i Arendal*. Oslo: Novus.
- Labov, William 2010: *Principles of Linguistic Change, Volume III, Cognitive and Cultural Factors*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Labov, William 2007: Transmission and diffusion. *Language* 83 (2), 344–387.
- Labov, William 2001: *Principles of linguistic change. Social factors*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Labov, William 1989: The exact description of the speech community. Short a in Philadelphia. Christian, D., W. Wolfram & N. Dube (red.): *Variation and change in geographically isolated communities*. Tuscaloosa, Ala.: University of Alabama Press, 1–57.
- Labov, William 1972: *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.

- Labov, William 1966: *The social stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Lanza, Elizabeth 1997: *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Long, Michael: 1990: Maturational constraints on language developments. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251–285.
- Mæhlum, Brit 1992: *Dialektal sosialisering. En studie av barn og ungdoms språklige strategier i Longyearbyen på Svalbard*. Oslo: Novus forlag.
- Neteland, Randi 2014: *Koinéforming av industristedtalemål*. Avhandling for ph.d.-graden, UiB.
- Ochs, Elinor 1988: *Culture and language development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language, 6. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor & Bambi Schieffelin 1984: Language Acquisition and Socialization. Three Developmental Stories and Their Implications. Shweder, R. & R.A. LeVine (red.): *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. New York: Cambridge University, 276–320.
- Ochs, Elinor & Bambi Schieffelin 2008: Language socialization. An historical overview. Duff, P.A. & N.H. Hornberger (red.): *Encyclopedia of Language Education*. New York: Springer, 3–16.
- Papazian, Eric 2007: *Språkkunnskapen – medfødt eller tillært?* Oslo: Unipub.
- Papazian, Eric 1999: Dialektød i Numedal? Om språkutviklinga i Nore og Uvdal. Kleiva, T. m.fl. (red.): *Austlandsmål i endring*. Oslo: Samlaget, 49–62.
- Piedra, María de la & Harriet Romo 2003: Collaborate Literacy in a Mexican Immigrant Household: The Role of Sibling Mediators in the Socialization of Pre-School learners. Bayley, R. & S. Schecter (red.): *Language and Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual matters, 44–61
- Payne, Arvilla 1976: *The acquisition of the phonological system of a second dialect*. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania.
- Payne, Arvilla 1980: Factors controlling the acquisition of the Philadelphia dialect by out-of-state children. Labov, W. (red.): *Locating Language in Time and Space*. New York: Academic Press, 143–178.
- Roberts, Julie & William Labov 1995: Learning to talk Philadelphian. Acquisition of short a by preschool children. *Language Variation and Change* 7 (1), 101–112.

- Romaine, Suzanne 1984: *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. Oxford: Basil Blackwell.
- Salmons, J.C., R.A. Fox & E. Jacewicz 2012: Prosodic skewing of input and the initiation of cross-generational sound change. Solé, M.-J. & Daniel Recasens (red.): *The Initiation of Sound Change*. Amsterdam: John Benjamins, 167–184
- Selås, Magnhild 2011: Nordisk språksosialisering i ei spennande framtid. Akseberg, G. & E. Bugge (red.): *Vestnordisk språkkontakt gjennom 1200 år*. Tórshavn: Fróðskapur, 201–218.
- Skjekkeland, Martin 2009: *Språk og samfunn i endring. Ein studie av tilhøvet mellom lokal identitet og talemålsutvikling*. Oslo: Novus.
- Smith, Jennifer, Mercedes Durham & Liane Fortune 2007: “Mam, my trousers is fa’in doon!”: Community, caregiver, and child in the acquisition of variation in a Scottish dialect. *Language variation and change* 19, 63–99.
- Solheim, Randi 2006: *Språket i smeltegryta. Sosiolingvistiske utviklingslinjer i industrisamfunnet Høyanger*. Doktoravhandling ved NTNU. Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultetet, NTNU.
- Stanford, James N. 2008: Child dialect acquisition. New perspectives on parent/peer influence. *Journal of sociolinguistics* 12 (5), 567–596.
- Stern, D. 1995: *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels forlag.
- Stokstad, Ingunn 2007: *Talemål og livsverd. Ein aldersavgrensa populasjonsstudie blant ungdommar i Aurland i Sogn*. Masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Stuart-Smith, Jane, Gwilyn Pryce, Claire Timmins & Barrie Gunter 2013: Television can also be a factor in language change. Evidence from an urban dialect. *Language*, 89 (3), 1–36.
- Sævik, Ragnhild 2000: *Variasjon og endring i talemålet på søre Sunnmøre. Ei sosiolingvistisk gransking av talemålet i Herøy, Ulstein, Hareid og Sande*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.
- Sæther, Jan-Petter 2009: *Sosial arv. Utdanning, yrke og materielle kår*. Rapporter, Statistisk sentralbyrå.
- Sæther, Jan-Petter 2010: *Barn i barnehage. Foreldrebakgrunn og utvikling de senaste årene*. Rapporter, Statistisk sentralbyrå.
- Sævik, Ragnhild 2000: *Variasjon og endring i talemålet på søre Sunnmøre. Ei sosiolingvistisk gransking av talemålet i Herøy, Ulstein, Hareid og Sande*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.
- Söderbergh, Ragnhild 1988: *Barnets tidlige språkutveikling*. Malmö: Liber.

- Thorsen, Liv Emma 1994: *Det fleksible kjønn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tomasello, Michael 2003: *Constructing a language*. Cambridge: Harvard UP.
- Ulset, Kari Anne Vold 2002: *Språklig regionalisering i Trøndelag? En studie av ungdommers talemål i nedre Melhus*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Trondheim.
- Vikør, Lars S. 1997: The Relationship between Norms, Status and Regulations in a Theoretical Perspective. Røyneland, U. (red.): *Language Contact and Language Conflict. Proceedings of the International Ivar Aasen Conference 14–16 November 1996*. UiO/ HiV, 97–110.
- Williams, Ann & Paul Kerswill 1999: Dialect levelling. Change and continuity in Milton Keynes, Reading and Hull. Foulkes, P. & G. Docherty (red.): *Urban voices. Accent studies in the British Isles*. London: Arnold, 141–162.
- Wong-Fillmore, Lily 1976: *The second time around. Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Doktoravhandling, Universitetet i Stanford.
- Aasmundtveit, Olav 2008: *Høtt skjer'a? Ei sosiolingvistisk gransking av talemålet til unge i Vest-Telemark*. Masteroppgave, Universitetet i Bergen.

Abstract

This article explores a model of sociolinguistic development of a modern Norwegian childhood, divided in three stages. It discusses the relevance and interrelation of various socialization agents for the socialization and sociolinguistic development in various each of the three developmental stages, and possible linguistic results from social orientation in different age groups.

Finally the article discusses possible cosequences of the sociolinguistic childhood development on later linguistic practices in young and adult speakers.

Edit Bugge
AL- Norskseksjonen
Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 Bergen
Edit.Bugge@hib.no