

Andrespråksanalyse av barns spontantale

Linda Evenstad Emilsen og Åshild Søfteland
Høgskolen i Østfold

Sammendrag

Målet med studien er å bidra med analyser av flerspråklige barns grammatiske system, slik det kommer til uttrykk i spontantale, og vurdere hvordan det er å anvende spontantedata som grunnlag for pedagogiske vurderingsverktøy som vil være relevante for barnehagesektoren. For å gjøre dette drøfter vi deler av verktøyet i Mattsson og Håkansson (2010), og nærmere bestemt utviklingsstadiene de beskriver. Dette verktøyet omtaler de som enkelt å bruke. Utviklingsstadiene verktøyet tar utgangspunkt i, er tett assosiert med *prosessbarhetsteorien* (Pienemann 1998). Vi har derfor testet prosessbarhetsteoriens utviklingsløype på spontantedata fra to flerspråklige jenter på to ulike punkt: siste året i barnehagen og i andreklasse. Basert på datatilfanget i vår studie er det ikke mulig å falsifisere eller verifisere prosessbarhetsteoriens utviklingsløype. Derimot avslører analysene flere metodiske problemer knytta til det å anvende prosessbarhetsteorien på spontantedata. Dette er problemer som videre også fører til utfordringer ved å bruke Mattsson og Håkanssons verktøy til pedagogiske formål.

Nøkkelord: *spontantedata; barn med norsk som andrespråk; pedagogisk vurderingsverktøy; utviklingsstadier; grammatiske analyser*

Innledning

Hver eneste barnehagedag står pedagogene i kommunikative og potensielt språklige situasjoner med barna, som ved lek, høytlesing, samtaler rundt påkledning og matbordet osv. Slike uformelle hverdagsituasjoner gir



pedagogene mulighet til å gjøre uformelle observasjoner om barnas velvære, deres fysiske og sosiale utvikling, og også deres språklige utvikling. Observasjoner om barnets språkutvikling baserer seg da primært på barnets spontantaleproduksjon. Men hva vet vi om barns utvikling av norsk, og mer spesifikt om barns utvikling av norsk som andrespråk? Svaret er nok at vi foreløpig vet relativt lite.

I den norske konteksten er det gjort en del studier av *voksnes* grammatiske andrespråkutvikling (se for eksempel Jin 2007, Busterud 2014 og Ragnhildstveit 2017). Studiene tar ofte utgangspunkt i grammatikalitetsvurderinger, elisiteringstester og/eller skriftspråklig materiale. Det er derimot gjort svært få undersøkelser av *barns* grammatiske andrespråkutvikling i norsk og av *spontantaledata*. Mer eksperimentelle metoder gjør det mulig å kontrollere for en rekke faktorer, som at de relevante konstruksjonene faktisk forekommer i materialet. Selv om disse metodene er hensiktsmessige for forskere, er det ikke denne typen datamateriale som ligger til grunn når barnehage- og skolepersonell observerer barns språkutvikling. Det vil være *spontantaledata*. Spontantaledata gir informasjon om barns utvikling av både kommunikative ferdigheter, språket i bruk, og om språkets formside, *grammatikken*, og det er data som er lett tilgjengelig for pedagogene. Men denne typen data er også komplisert å håndtere, og det hefter ofte noen særskilte begrensninger ved denne typen data. I tillegg er dette data som vil være svært ressurskrevende å håndtere om det er nødvendig å transkribere og annotere talen, noe det ofte er om det skal gjøres tilgjengelig for analyse enten i forskningsøyemed eller for pedagogiske formål, og om dataene skal kunne deles med andre forskere og pedagoger. For å bedre forstå det datagrunnlaget pedagogene forholder seg til i sin hverdag, og det som da ligger til grunn for deres uformelle observasjoner av flerspråklige barns språkutvikling, trenger vi studier som tar utgangspunkt i nettopp autentisk spontantale. Hva kan vi lære om flerspråklige barns språkutvikling basert på den typen data pedagogene møter?

Denne artikkelen har som mål å gi et bidrag til å tette dette kunnskaps-hullet ved å undersøke grammatisk utvikling av norsk som andrespråk hos barn, med utgangspunkt i flerspråklige barns spontantale. I tillegg ønsker vi å teste et verktøy for vurdering av andrespråkutvikling som tar utgangspunkt i hverdagssituasjoner pedagogene står i.

Vår studie undersøker spontantalen hos en gruppe flerspråklige barn fra FLEBBS-prosjektet (Flerspråklige Barn i Barnehage og Skole) på Høgskolen i Østfold (se bl.a. Arntzen 2012, Arntzen, Kvifte og Hjelde 2017).¹ Barna er i autentiske leke- og samtalesituasjoner i barnehagen; situasjoner

som pedagoger står i hver dag. Slik kan vi si noe om barnas språk i bruk. Gjennom dette kan vi også få innsikter i hvilke utfordringer som følger med det å skulle foreta grammatiske vurderinger av spontantale, som igjen vil bidra til å klargjøre hva pedagogiske verktøy for analyse av barns spontantale må ta høyde for. I vår studie fokuserer vi på analyser av data fra to flerspråklige jenter på to ulike tidspunkt i språkutviklingen; første datapunkt er siste år i barnehagen og andre datapunkt er i 2. klasse.

For vurdering av den grammatiske språkutviklingen vil vi ta utgangspunkt i et pedagogisk verktøy tett assosiert med *Prosessbarhetsteorien* (Pienemann 1998), slik det er beskrevet i Mattsson og Håkansson (2010) for svensk. Generelt sett foreligger det få enkle analyseverktøy for pedagoger som arbeider med andrespråksutvikling, og de som finnes, fokuserer oftest i mindre grad på utviklingen av det grammatiske systemet (se for eksempel TRAS (Espenakk et al. 2003)). Analysemetoden i Mattsson og Håkansson (2010) er ett av få verktøy hvor utvikling av barnets grammatiske system er hovedfokus, samtidig som verktøyet er tilgjengelig for pedagoger. Verktøyet er basert på prosessbarhetsteoriens prediksjoner om en konkret læringsløype for gitte grammatiske konstruksjoner. Denne predikerte læringsløypa har blitt attestert i mange språk (Dyson og Håkansson 2017), men er i svært liten grad forsket på innen *norsk* som andrespråk. Derfor ønsker vi å teste utviklingsløypa vitenskapelig i vår studie. Våre problemstillinger er:

- A) Kan vi basert på spontantedata avgjøre om de flerspråklige barna med norsk som andrespråk i denne studien følger prosessbarhetsteoriens predikerte utviklingsløype?
- B) Hvordan fungerer prosessbarhetsteoriens predikerte utviklingsløype som pedagogisk verktøy for vurdering av språkutvikling hos barnehagebarn?

Det vi finner når vi anvender dette verktøyet på spontantalen til barna i vår studie, er først og fremst at det er vanskelig å avgjøre om barna følger prosessbarhetsteoriens predikerte utviklingsløype eller ikke. Det er vanskelig å trekke sterke konklusjoner om barnas utviklingsløype fordi vi støter på en del metodiske utfordringer knyttet til å anvende analysemodellen på spontantale.

Artikkelen er strukturert som følger: Først presenterer vi FLEBBS-prosjektet og våre andrespråksdata generelt. Deretter beskriver vi grunnprinsippene for prosessbarhetsteori og Mattsson og Håkansson (2010) som analyseverktøy for pedagoger. I hoveddelen av artikkelen presenterer og

problematiserer vi den grammatiske analysen av våre data. Til slutt drøfter vi prosessbarhetsteorien som pedagogisk verktøy slik det er beskrevet i Håkansson og Mattsson (2010), før vi konkluderer kort over forsknings-spørsmålene.

Andrespråksdata i *Flerspråklige barn i barnehage og skole* (FLEBBS)

Datagrunnlaget i denne studien er spontantalen til flerspråklige barn fra det longitudinelle prosjektet *Flerspråklige barn i barnehage og skole* (FLEBBS) (se bl.a. Arntzen 2012, 2014 og Arntzen, Kvitte og Hjelde 2017). Dette er et unikt prosjekt som følger en gruppe på opprinnelig 30 barn fra det siste året i barnehagen når de er ca. 5 år, til de går ut av 10. klasse når de er ca. 16 år. Prosjektet startet med 30 barn, og 16 av dem har vært med helt over til ungdomsskolen.

Barna i prosjektet utgjør en relativt homogen gruppe: Alle barna er født samme år, og de er født og oppvokst i den samme urbane kommunen på Østlandet. Det vil blant annet si at de alle møter innputt fra dialekten i dette området. Videre fordeler de seg også i jevnstore grupper på fire ulike førstespråk: albansk, arabisk, kurdisk (sorani) og somalisk. Gjennomsnittlig tid i barnehage før skolestart er om lag 2 år. Barna har også til felles at de i liten grad har vært eksponert for norsk før de startet i barnehage. De vil ha møtt noe norsk tale i og med at de har bodd i Norge fra fødselen av. Foreldrenes rapporteringer peker mot at barna har hatt lite kontakt med norsk før barnehagestart, men eksakt hvor mye norskspråklig innputt barna har hatt, er usikkert. Dette gjør det vanskelig å beregne nøyaktig startalder, noe som igjen gjør det vanskelig å hevde om barna er simultant eller suksessivt flerspråklige – at de begynner å tilegne seg to språk i tidsrommet fra fødselen av og fram til 4-årsalderen (simultant), eller at de fram til 4-årsalderen tilegner seg ett språk, og først etter dette begynner å tilegne seg et nytt (suksessivt). (Se for eksempel Meisel (2008) for utdypende definisjoner.) Siden vi ikke vet hvor mye innputt som må til for at man skal starte å tilegne seg et språk, velger vi å la spørsmålet om hvorvidt barna er suksessivt eller simultant flerspråklige stå åpent. Vi omtaler barnas norskspråklige spontantale som *norsk som andrespråk*, men bemerker at dette kan være noe unøyaktig. For vår studie velger vi samtidig å ikke fastslå noen eksakt startalder for språkinnlæring for informantene. En eventuell konkretisert startalder for språkinnlæring av norsk vil uansett være usikker og unøyaktig.

Vi vender oss nå til datamaterialet i prosjektet. Det er samlet inn en mengde data i prosjektet, som kan sorteres under tre hovedtema:

- Muntlige ferdigheter i S2 (norsk)
- Språkbruk og språkbruksmønstre
- Leseferdigheter

Det foreligger ulike typer data knyttet til disse temaene, som lesetester, vokabulartester (S1 og S2), spørreskjema om språkbruk fylt ut av foreldre og pedagoger, dybdeintervju med barna, elisitert tale, og en rekke video- og/eller lydopptak av barna i ulike aktiviteter hvor de produserer spontantale, i tillegg til metadata. Det er med andre ord et svært rikt og vidtspennende prosjekt og potensielt datagrunnlag for forskning. For hovedstudien i denne artikkelen ligger videoopptak fra de første årene til grunn.

Det er gjort opptak av barnas spontantale jevnt gjennom hele prosjektperioden. De tidligste opptakene fra barnehagen er fra situasjoner hvor barna leker alene eller med andre barn (en- eller flerspråklige), og/eller samtaler med en pedagog knyttet til ulike aktiviteter. De senere opptakene er semi-strukturerte samtaler mellom barna og forskere i prosjektet. Opp-takene fra barnehagen er høyst autentiske situasjoner som pedagoger vil kunne finne seg i i løpet av en dag. Dette kan gi et realistisk bilde av barnas kompetanse i språket i bruk, og gir oss som forskere mulighet til å analysere data av den typen som pedagoger også forholder seg til.

En god del av opptakene vi analyserer i den foreliggende studien, er leke-situasjoner med ett eller flere av FLEBBS-prosjektets fokusbarn og en voksen.² Pedagogene har selv filmet disse situasjonene. Typiske samtaler mellom barna og/eller voksne er illustrert og kort kommentert i eksempel-utdragene (1)–(4) nedenfor.³

(1) viser et utdrag fra et opptak i barnehagen med ytringer som inneholder en rekke ulike konstruksjoner som er relevante for grammatisk analyse. Adira og Rani leker her med en figur kalt *Molly*:

(1) *Adira i barnehagen i lek med Rani*

Rani: han her har- her er boken til Molly

Adira: ok vi skal lese (..) nei her er de fineste boken (..) men det var en gang en liten mus som som har vasket huset sitt (..) og den var skittent og da komme munnen {+uklart} og ødelag huset (.) da ha var det en f(.) slutt snipp snapp snute og så er helt- vent litt vi skal gjøre den til Molly

Rani: også sover Molly

Her kan vi blant annet se at både Adira og Rani har bestemthetsbøyning (*boken*) og presensbøyning (*sover, er*). Vi ser også at Adira har sammensatte verbformer (*skal lese, har vasket*), utbygde nominalfraser med kongruens (*en liten mus*) og diskongruens (*de fineste boken*) og inversjon ved topikalisering av adverbial (*her er de fineste boken, da komme munnen og ødelag huset*).

(2) er et annet utdrag fra samme opptak. Barna leker med figurer, blant annet en figur av en mann. Til stede i situasjonen er også pedagogen, som av og til tar del i samtalen/leken.

(2) *Adira i barnehagen i lek med Rani*

Adira: d- du må holde her Rani

Rani: holde

Adira: {nynner} (..) {uforståelig} først må han bade {nynner}

Rani: {nynner} (..) ee hei også

Adira: vaske hendene min

Rani: og så gi til han den

Adira: {nynner} (..) ok (..) {nynner} (..) gakk gakk gakk svij
{+lekelyder} (..)

ja nå er jeg {uforst.} Rani (..) du sier ja (.) du sier ja

Rani: ja

Dette utdraget illustrerer godt hvor velfungerende barnas kommunikasjon i lekesituasjonen er, men det er færre ytringer som inneholder informasjon om barnas grammatiske system. Likevel kan vi se at Adira kan variere ordstillingen, og har inversjon ved topikalisering: *du må holde her Rani* (linje 1), *først må han bade* (linje 3). Spontantale kan med andre ord gi oss informasjon om mulig kvalitativ variasjon i barnas grammatiske system, her eksemplifisert med variasjon i bruk av forfeltet, selv om datagrunnlaget er begrenset. Samtidig illustrerer utdraget hvor viktig det er å ha lyd- og/eller videoopptak tilgjengelig dersom man selv ikke er til stede i situasjonen. Om man bare ser den transkriberte teksten vil det være vanskelig å forstå hva samtalen handler om, og det er også mange ytringer som helt eller delvis består av nynning eller lekelyder. Disse ytringene er interessante i et kommunikativt perspektiv, men uten å ha hørt lydopptaket, er det vanskelig å tolke de kommunikative funksjonene disse lydlige handlingene har.

Vi kan også finne gode eksempler på hvordan samtale om tidligere felles erfaringer gir muligheter for å teste ut språket, og hvordan spontantale gir informasjon om språket i bruk og potensiell kvalitativ variasjon og

hypoteseuttesting, som i (3). I denne opptakssituasjonen samtaler pedagogen og ett fokusbarn, men det er også et annet barn til stede.

(3) *Eva i barnehagen, samtale med en voksen*

Voksen: hvem er hanen pappaen til?

Eva: til kyllingene

Voksen: ja

Eva: mammaen er hvit til kyllingene

Voksen: ja hva heter mammaen da? (..) heter mammaen til kyll-

...

Eva: hana

Voksen: hanen var pappaen og

Eva: hønen

Voksen: hønen ja (..) høna

Eva: jeg husker alt

Utdraget kan illustrere barns sensitivitet for små morfologiske variasjoner i innputten. Eva foreslår at faren til kyllingene kalles *hana*. Om *-a* skal tolkes som et definitthetssuffiks i denne konteksten eller ikke, er uklart. Den voksne utvider Evas frase, og gir den målspråkslike formen *hanen* i en helsetning. Eva produserer så *hønen*. Det er enten en overgeneralisering av *-en* som bestemthetssuffiks til *høne* som et feminint ord, eller så har Eva plukket opp *hønen* fra innputten, da *høne* potensielt kan ha både *-a* og *-en* som definitthetssuffiks. Pedagogen gjentar den formen Eva bruker, for så å utvide formen for leksemet ved å gjenta det i en annen ordform, *høna*. Slik forhandler barnet og pedagogen om språkets formside.

I samme opptakssituasjon finner vi også utdrag som viser det andre barnet som aktivt:

(4) *Eva i barnehagen i samtale med Amina og en voksen*

Amina: se der er to bestefarer

Voksen: to bestefarer

Eva: jeg ser en til {+uklart}

Voksen: har du noen bestefar her i Norge eller?

Amina: ee nei (..) han døde {uforståelig}

Eva: men jeg har {+uklart} bestefar

Voksen: men du får jeg høre hva Amina har å si hva sa du om din bestefar?

Amina: han dødd for lengst

Voksen: for lenge siden ja (..) i [navn på land] eller?

Amina: mm nei på Norge
 Voksen: i Norge
 Amina: han var dritgammel

Her kan vi legge merke til hvordan Amina introduserer en ny, målspråks-avvikende ordform *bestefarer*, og hvordan Amina nå fungerer som en «rollemodell» for den voksne, som gjentar Aminas ordform *to bestefarer*. Påfallende i dette utdraget er også hvordan Eva forsøker å komme til orde og delta i samtalen, men blir holdt utenfor fordi pedagogen ønsker å følge opp Amina. Utdraget varer kun 24 sekunder realtid, men gir oss likevel stor innsikt i en rekke mekanismer, både grammatiske, kommunikative og sosiale.

Eksemplene ovenfor gir oss innsikt i hvor informasjonstette slike samtaler kan være. Utdragene peker også på noen av utfordringene knyttet til samtaler med barn: De produserer mange kommunikativt meningsbærende ytringer, men disse inneholder ikke nødvendigvis like mye informasjon om barnas utvikling av det grammatiske systemet. Utdragene illustrerer også vanskelighetene med å høre og forstå hva barna sier: Det er mange steder hvor hele eller deler av ytringen ikke er mulig å tolke for de som transkriberer. Dette vil vi komme tilbake til senere i artikkelen.

Så langt har vi beskrevet FLEBBS-prosjektet og spontantalen som finnes i materialet under ett. I hovedstudien i denne artikkelen anvender vi kun spontantale fra to av informantene, Eva (kurdisk som S1) og Adira (somalisk som S1).⁴ I den grammatiske analysen fokuserer vi på noen av de første opptakene, fra barna er ca. 5 år det siste året i barnehagen, og fra de er ca. 7 år og går i andreklasse. Fra barnehagen har vi ett opptak hvor Eva leker sammen med ei flerspråklig jente, og hvor pedagogen er til stede og samtaler med barna i leken, og ett opptak hvor Adira leker med en flerspråklig gutt, med pedagogen til stede og delvis interagerende. Fra andreklasse har vi ett opptak fra Eva hvor hun er alene i en semistrukturert samtale med en forsker om språkbruk og sin språklige hverdag, og hvor hun så leser fra bøker hun synes å kjenne fra før, og de videre samtaler om bøkene. Opptaket fra Adira i andreklasse er også likt Evas, men til forskjell fra situasjonen med Eva, er Adira sammen med ei anna flerspråklig jente. Hvert opptak vi har anvendt er om lag 20 minutter langt.

Før vi presenterer selve analysen av språkutviklingen til disse to jentene, vil vi gå litt mer i detalj på de relevante aspektene ved prosessbarhetsteorien og Mattsson og Håkansson (2010).

Prosessbarhetsteorien og Mattsson og Håkanssons (2010) pedagogiske verktøy

Formålet med Mattsson og Håkanssons verktøy er «att skapa ett verktyg för nivå-bedomning av andraspråkselevs språkliga produktion i svenska och att ge en möjlighet att följa språkutvecklingen över tid» (Mattsson og Håkansson 2010:9). For å kunne gjøre dette har de utviklet et verktøy som består av tre ulike komponenter som vurderer 1. *Utviklingsstadier*, 2. *Grad av automatisering av språklige strukturer* og 3. *Variasjon i språkbruken*. Men verktøyet er utviklet slik at de ulike delene kan anvendes både hver for seg og sammen (Mattsson og Håkansson 2010:10). Vi konsentrerer oss i denne studien kun om *utviklingsstadiene*, da disse er basert på prosessbarhetsteoriens utviklingsløype for morfologiske og syntaktiske trekk. Verktøyet er utviklet med tanke på barnehage og skole, men en del aspekter er kun relevant for eldre barn. Forfatterne understreker at verktøyet ikke forsøker å dekke alle aspekter ved språkutviklingen, som kommunikative aspekter (ibid.:20). Mattsson og Håkansson (2010:12) kobler sin analysemodell eksplisitt til PTs utviklingsstadier: «Størst relevans för den analysmodell som presenteras i den här boken er PT, som ligger till grund för de olika utvecklingsstadierna samt för tolkningen av utvecklingsprosessen».⁵

PT som verktøy for vurdering av andrespråkutvikling er etablert i Sverige (Mattsson og Håkansson 2010:12), og er nå også tematisert i visse utdanningstilbud for barnehage- og skolepersonell i Norge (se f.eks. Høgskolen i Østfold 2017a; b). Likevel er det per dags dato ikke publisert noen studier som tester dette verktøyets anvendbarhet på språkutviklingen til barn med norsk som andrespråk. Det er kun én studie som tester deler av den predikerte løypa på voksne innlærere av *skandinavisk*, og denne studien undersøker elisitert materiale (Glahn et al. 2001). Det betyr at verken den sentrale utviklingsløypa eller den datatypen som pedagogene forholder seg til, spontantale, er testet på norsk. Før vi går til den delen av artikkelen vår som viser gjennomføringen av nettopp en slik studie, vil vi gi en beskrivelse av de aspektene ved PT og PT som pedagogisk verktøy som er sentrale for vår studie.

Beskrivelse av prosessbarhetsteorien og utviklingsstadier som pedagogisk verktøy

PT er en teori om andrespråkutvikling først utviklet av Pienemann (1998), basert på Levelts modell for prosessering av språk (1989), og senere videreutviklet og etterprøvd på en rekke ulike språk (se bl.a. Pienemann

2005, 2015, Dyson og Håkansson 2017). PT predikerer at andrespråkets grammatikk blir utviklet gjennom fire til seks ulike stadier, for morfologi og syntaks. Det er delvis ulikt hvor mange strukturer man finner i hvert enkelt språk. For svensk er de ulike nivåene eksemplifisert med de grammatiske strukturene som er vist i tabell 1.

Tabell 1: *PT-nivå for svensk (etter Mattsson og Håkansson 2010:16)*

Nivå	Prosess	Svensk morfologi	Svensk syntaks
5	Informasjonsutveksling mellom setninger: skille hel- og leddsetning	(Ingen relevante konstruksjoner)	Negasjon foran verb i leddsetning Eks.: ... <i>som inte kommer</i> ... Ikke inversjon i indirekte spørresetninger Eks.: <i>Jag undrar om det regnar</i> Eks.: <i>Vi kan gå ut om det inte regnar</i>
4	Interfrasal informasjonsutveksling	Predikativ kongruens Eks.: <i>hundarna är bruna</i>	Inversjon (XVS) Eks.: <i>Nu skriver jag</i>
3	Intrafrasal informasjonsutveksling	Attributiv kongruens Eks.: <i>flera bruna hundar</i>	Topikalisering uten inversjon (XSV) Eks.: <i>Nu jag skriver</i>
2	Ordintern informasjonsutveksling	Bøyningsmorfem Eks.: <i>hund-ar, hund-en, skäll-er, skäll-de</i>	Agent foran verb (SVX) Eks.: <i>Jag skriver</i>
1	Ingen informasjonsutveksling	Invariante former	Enkeltord eller helfraser

PT-stadiene og de underliggende prosessene regnes som universelle for tilegnelse av hvilket som helst språk som andrespråk (Lenzing 2013:82). Det vil si at PT predikerer at S2-innlærere av spansk følger samme løype som S2-innlærere av fransk, svensk, norsk, osv. Det er gjort studier av ulike populasjoner av andrespråksinnlærere og førstespråksinnlærere (se bl.a. en kort oversikt i Pienemann og Kessler 2011:preface). Mattsson og Håkansson (2010) sier også eksplisitt at deres verktøy skal kunne anvendes på både barn og voksne innlærere (2010:7). Strukturene som *eksemplifiserer* de ulike nivåene er derimot språkspesifikke, og kan da variere fra ett språk til et annet (Lenzing *ibid.*). Eksempelvis er *Nivå 3 morfologi*, som består av prosessen for intrafrasal kongruens, i svensk all attributiv kongruens (Mattsson og Håkansson 2010:16), mens det i engelsk er kun pluralkongruens (Pienemann og Kessler 2011:9).

Sentralt i bestemmelsen av prosessenes ulike stadier er informasjonsutveksling mellom ulike konstituenten i en setning. Dette handler om når, ifølge PTs rammeverk, konstituenten aktiveres i prosessen med å generere ytringer (Lenzing 2013:82). PT antar at større underliggende distanse mellom konstituenten krever prosesser på høyere nivå enn mindre distanse gjør. Eksempelvis er det større underliggende distanse mellom nomenet og

adjektivet ved predikativ kongruens enn det er ved attributiv kongruens. Derfor ligger predikativ kongruens på nivå 4 i svensk, mens attributiv kongruens ligger på nivå 3 (Mattsson og Håkansson 2010:15,67). PT antar også at innlæringen av de ulike stadiene skjer i en hierarkisk og implikasjonell rekkefølge (Lenzing 2013), fordi, med Mattsson og Håkanssons ord, «stadierna successivt kräver en högre processningskapacitet» (2010:15).⁶ Det betyr at for å kunne tilegne seg nivå 3, må en innlærer først ha tilegnet seg nivå 1 og 2 osv. Falsifisering av PTs predikerte læringsløype må derfor eventuelt kunne vise at for eksempel nivå 3 er tilegnet før nivå 2.

En prosess, observert gjennom produksjon av en spesifikk konstruksjon, er i PT definert som tilegnet gjennom ‘emergence criterion’ og ‘first systematic use’ (Pienemann og Kessler 2011:53), altså første gang en konstruksjon opptrer i et minimalt par. Mattsson og Håkansson (2010:19) omtaler dette i forbindelse med begrepet prosesseringsnivå (‘processningsnivå’), og forklarer det som at en innlærer når et prosesseringsnivå for en spesifikk struktur når han eller hun har begynt å forstå og anvende den relevante grammatiske strukturen.⁷ Prosesseringsnivå beskriver med andre ord når en struktur begynner å bli produsert, og handler ikke om automatisering av strukturen. For å attestere prosesseringsnivå, er det kun nødvendig med én forekomst, hevder de. Det er et aspekt som de hevder gjør verktøyet lett å anvende:

Detta innebär att denna del av analysen inte är särskilt tidskrävande och därmed kan göras ofta. Utvecklingsstadierna är tänkta att kunna registreras «i förbifarten» bland annat med hjälp av affischen i slutet av boken. Eftersom endast en förekomst av en struktur behöver identifieras är utvecklingsstadierna lätta att applicera på inlärardata. (...) Meningen med detta är att både pedagog och elev ska kunna se att språket utvecklas (Mattsson og Håkansson 2010:19).

En slik analyse av språket til barna vil altså være lite tidkrevende, det kan gjøres ofte og like gjerne «i forbifarten». Analysen kan med andre ord gjennomføres i korte uformelle språksituasjoner, uten at det trengs noe ekstra, ut over kompetanse i bruk av verktøyet. Det vil også være et verktøy som er skånsomt mot barnet; barnets språklige kompetanse vil vurderes uten at barnet selv vet at det blir vurdert. Det er en umarkert og uformell måte å undersøke barnas språkutvikling på. Vi skal også her bemerke forskjellen i at PT anvender «første systematiske bruk» som kriterium, altså minimale par, mens Mattsson og Håkansson omtaler «en registrert forekomst» som

tilstrekkelig (ibid.). I analysen vår anvender vi PTs kriterium om første systematiske bruk, men problematiserer dette der det er aktuelt.

Til støtte i slike «i forbifarten»-analyser har Mattsson og Håkansson (2010) designet en plakat som illustrerer og eksemplifiserer de ulike utviklingsstadiene (jf. tabell 1) i farger og med bilde av et barn som klatrer opp en stige. Plakaten er tenkt å skulle henge lett synlig for barna og pedagogene, slik at når man går forbi plakaten kan man enkelt foreta en vurdering av hvilket nivå man selv/barnet er på (jf. sitatet ovenfor). Med dette understreker de ønsket om at verktøyet skal være enkelt å bruke. Å vurdere seg selv er mindre relevant for barn i barnehagen fordi det forutsetter lesekyndighet og større metaspråklig bevissthet. Det er med andre ord ikke alle aspekter ved verktøyet som vil være like tilgjengelige for barn i barnehagealder.

Bakgrunnen for ‘emergence criterion’ er som nevnt at det kun er prosesseringsnivået som måles, og dette er nådd når innlærerne begynner å *anvende* de relevante prosessene. Dette medfører også at det er irrelevant om konstruksjoner er målspråkslike eller ikke, så lenge de viser bruk av *prosess*en. Dermed vil for eksempel (5a–b) regnes som evidens for attributiv kongruens, fordi adjektivet og artikkelen kongruerer i disse eksemplene, mens (5c) ikke vil regnes som evidens, fordi adjektivet og artikkelen ikke kongruerer:

- (5) a) en grønn bil b) en grønn hus c) et grønn hus

Dette betyr også at det vil være mulig at én ikke-målspråkslik frase, for eksempel *gådde* (som preteritumsform av ‘gå’), vil kunne utgjøre evidens for *nivå 2 morfologi*. Dette leder, ifølge Mattsson og Håkansson (2010:19) oppmerksomheten mot hva barnet *kan*, uavhengig av om det er målspråkslikt eller ikke, hvilket vil være en motivasjonsfaktor for både barnet og pedagogen.

Glahn et al. (2001) er som nevnt den eneste fagfelleverderte studien som undersøker deler av PTs hierarkiske og implikasjonelle innlæringsløype på norsk. De tester attributiv kongruens, predikativ kongruens og negasjon foran verbal i leddsetning gjennom elisiteringsmetoder på voksne andrespråksinnlærere av *skandinavisk*, og behandler norsk, svensk og dansk som ett språk. Hovedfunnet deres var at innlærerne fulgte innlæringsløypa PT predikerer. Glahn et al. (2001) baserer seg på PT-stadiene slik de er beskrevet for svensk. Svensk og norsk ligger svært nært hverandre språktypologisk, og det er et argument for at man kan overføre de svenske strukturene til norsk direkte. Dette er likevel ikke uproblematisk, særlig med tanke på all talemålsvariasjon som finnes i hele språkområdet. Likevel velger også vi å overføre

den svenske nivåbeskrivelsen til norsk. Dette gjør vi fordi det ikke foreligger andre liknende beskrivelser for norsk, utenom delvis i Berggreen et al. (2012). Mye av det som står om språkutvikling der, følger PT i stor grad. En annen viktig grunn er at alle de konkrete språkstrukturene i den svenske beskrivelsen er i bruk i akkurat det dialektområdet som informantene i vår studie tilegner seg norsk i. Med dette som bakgrunn kan vi stille de norske utviklingsstadiene opp som i tabell 2. Merk at Mattsson og Håkansson inkluderer alle leddsetninger på *Nivå 5 syntaks*, mens vi følger Glahn et al. (2001) og snevrer inn til bare relativsetninger og indirekte spørresetninger. Dette er fordi andre typer leddsetninger kan ha mer variasjon i plassering av negasjon (jf. f.eks. Bentzen 2007).

Tabell 2: *Utviklingsstadier i norsk som andrespråk etter PT-modellen*

Nivå	Prosess	Norsk morfologi	Norsk syntaks
5	Informasjonsutveksling mellom setninger	(Ingen relevante konstruksjoner)	Negasjon foran verb i leddsetning Eks.: ...som ikke kommer... ...hva du ikke vet...
4	Interfrasal informasjonsutveksling	Predikativ kongruens Eks.: <i>Bilene er gule</i>	Inversjon (XVS) Eks.: <i>I dag kommer nissen</i>
3	Intrafrasal informasjonsutveksling	Attributiv kongruens Eks.: <i>de gule bilene</i>	Topikalisering uten inversjon (XSV) Eks.: <i>I dag nissen kommer</i>
2	Ordintern informasjonsutveksling	Bøyingsmorfem Eks.: <i>bilen, kjører, gådde</i>	Agent foran verb (SVX) Eks.: <i>Jeg spiser brød</i>
1	Ingen informasjonsutveksling	Ubøyde ord Eks.: <i>mamma, se, hoppe</i>	Enkeltord eller helfraser Eks.: <i>kommer, sitte her, spiser!</i>

PT som forskningsverktøy anvendes på data som er *produsert*, og tester ikke forståelse. Mattsson og Håkansson omtaler primært spontantale eller skriftlige tekster som datagrunnlag for anvendelse av sitt pedagogiske verktøy (2010:63). De sier også at det vil være tilstrekkelig at vurderingen av språkinnlærerens språkstadium gjøres på: «enbart genomlyssnat material (inspelat eller realtid), vilket innebär att utvecklingsnivåerna kan följas upp med kortare intervaller om tiden är knapp» (op.cit.:64). Selv om nivåvurderingen kan gjøres ved å bare lytte til talen, påpeker likevel Mattsson og Håkansson (ibid.) at også disse av og til bør «djupanalyseras på transkriberat material». Å transkribere og dypanalisere spontantalemateriale er en kompleks og dynamisk prosess (jf. f.eks. Johannessen 2017, Davidson 2009, Søfteland 2014 og drøfting av eksempler i denne artikkelen). Det krever en reflektert prosess rundt de valg en står overfor når en transkriberer. Dette understreker også Mattsson og Håkansson (2010:63), der de anbefaler pedagogene å utarbeide sin egen transkripsjons-

nøkkel eller anvende en allerede eksisterende. Dette kompliserer verktøyet noe.

I det foregående har vi gjort rede for sentrale aspekter ved PT som analytisk verktøy, både som en forskningsteori og som et pedagogisk verktøy etter Mattsson og Håkansson (2010). I det følgende vil vi anvende PTs analysemåte med ‘emergence criterion’, ‘first systematic use’ og de ulike utviklingsstadiene på vårt datamateriale.

Grammatisk analyse av vårt materiale

I denne delen vil vi presentere våre PT-analyser av Adira og Evas spontantaledata fra siste år i barnehagen og begynnelsen av andreklasse, og gi en vurdering av hvordan det er å anvende PT på denne typen materiale. Dette vil ligge til grunn for en videre drøfting av fordeler og utfordringer ved det pedagogiske verktøyet i Mattsson og Håkansson (2010) i slutten av artikkelen. I det følgende vil vi først gi et kort oversiktsbilde av analysen. Deretter vil vi presentere og drøfte hvert enkelt nivå, før en oppsummering til slutt

Oversiktsbilde av PT-analysen

Vi forsøker altså å teste om barna i vår studie følger utviklingsstadiene i PT, basert på spontantaledata. Siden vi tester PTs predikerte utviklingsløype, følger vi også de konvensjoner for rapportering av funn som finnes i mange studier som anvender PT som analytisk verktøy (se Pienemann og Kessler 2011:52–53). Det vil si at når man kan attestere minst ett minimalt par av en konstruksjon (eller mer), vil dette være oppgitt som ‘+’. Eksempel (6a) og (6b) vil utgjøre et slikt minimalt par:

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| (6) <i>Eva i barnehagen</i> | |
| a) skulle vi <i>gjøre</i> et tre | b) her har vi <i>gjort</i> det også |
| c) de som <i>har ikke</i> tunge | d) vi <i>tegne/tegner</i> stor såpe |
| vi sette rød kryss | og så liten såpe |

En relevant konstruksjon, men ikke minimalt par, vil være oppgitt som ‘(+)’, f.eks. bare (6b), og en konstruksjon som viser at den relevante prosessen ikke er anvendt, er gjengitt med ‘(-)’, f.eks. som i (6c), som viser at Eva plasserer negasjon etter verbet i leddsetninger. Spørsmålsteget viser at man kun har uklare data for gjeldende struktur, for eksempel om vi er usikre på om vi hører presensbøying eller ikke som i (6d). Slike eksempler er ikke

brukt for å eventuelt verifisere eller falsifisere utviklingsløyper. Til sist betyr 'ingen eks.' at vi ikke har funnet noen relevante konstruksjoner. Tabell 3 viser en oversikt over de ulike barnas PT-nivå på opptakspunkt 1 (siste år i barnehagen) og opptakspunkt 2 (2.klasse).

Tabell 3. *Oversikt over PT-nivå for informantene på opptakspunkt 1 og 2*

	Adira 1	Adira 2	Eva 1	Eva 2
<i>Nivå 4 morf.</i>	(+)	(+)	ingen eks.	(+)
<i>Nivå 3 morf.</i>	(+)	(+)	(+)	(+)
<i>Nivå 2 morf.</i>	+	+	+	+
<i>Nivå 1 morf.</i>	+	+	+	+
	Adira 1	Adira 2	Eva 1	Eva 2
<i>Nivå 5 syntaks</i>	ingen eks.	(+)	(-)	ingen eks.
<i>Nivå 4 syntaks</i>	+	+	+	+
<i>Nivå 3 syntaks</i>	+/ikke relevant	+/ikke relevant	+/ikke relevant	+/ikke relevant
<i>Nivå 2 syntaks</i>	+	+	+	+
<i>Nivå 1 syntaks</i>	ingen eks.	ingen eks.	ingen eks.	ingen eks.

Denne tabellen tegner et bilde av at barnas grammatiske språktilegnelse er kommet langt. Eva og Adira har allerede på datapunkt 1 nådd *nivå 4 syntaks* (topikalisering med inversjon) og *nivå 2 morfologi* (bøyningsuffix). Begge to produserer også *nivå 1–3 syntaks* og *nivå 1 morfologi*. Ifølge PTs konvensjoner vil det bety at både Adira og Eva følger PTs implikasjonelle rekkefølge, siden de har tilegnet seg alle prosessene opp til *nivå 4 syntaks* og *nivå 2 morfologi*. Dette er stabilt også over til datapunkt 2, noe som understøtter funnene fra punkt 1. Å hevde at det er et implikasjonelt forhold mellom nivåene opp til *nivå 4 syntaks* og *nivå 2 morfologi* er likevel noe problematisk siden vi ikke kan dokumentere at nivåene har blitt tilegnet i suksessiv rekkefølge. Når funnene kan regnes som evidens for et implikasjonelt forhold, er det fordi de lavere nivåene også er tilegnet. Motevidens ville vært at et høyere nivå er tilegnet samtidig som et lavere nivå ikke er det, men det ser vi ikke her.

Selv om vi anvender 'første systematiske bruk' som tilegnelseskriterium, kan vi ikke si at Adira og Eva tilegner seg *nivå 5 syntaks* i løpet av denne studien. Vi ser heller ikke noen utvikling eller utviklingstendenser fra første til andre datapunkt for verken syntaks eller morfologi. Manglende synlig utvikling i skjemaet trenger ikke bety at barnas grammatiske språkssystem ikke utvikles; det ville være usannsynlig med tanke på at det er to år mellom

opptakspunktene. Den manglende synlige utviklingstendensen må heller relateres til at vi finner få eksempler på de aktuelle konstruksjonene på de øverste nivåene, noe vi utdyper nedenfor. Relativsetninger med negasjon regnes også generelt sett som nokså infrekvente i spontantale.

I det videre vil vi nå undersøke hvert enkelt nivå, både for morfologi og syntaks. Vi starter med de morfologiske nivåene og fortsetter med de syntaktiske nivåene, og vi beveger oss oppover, fra nivå 1 til nivå 4/5.

Utviklingsstadier i PT: Morfologi

Nivå 1 morfologi: Ubøyde ord

Nivå 1 morfologi består av ubøyde ord og ord som kun opptrer i invariante former, som i (7):

- (7) a) jeg *kommer* b) jeg *kommer* i går

Dette nivået viser at språkinnlærerne har begynt å skille ut ord fra innputten de møter. Adira og Eva produserer en mengde ubøyde ord både ved første og andre datapunkt. De fleste ubøyde orda er målspråkslike, som i (8a), mens noen få ikke er det, som i (8b). Vi finner ikke eksempler som tyder på at noen ord kun opptrer i invariante former.

- (8) a) en liten *mus* b) da *komme* munnen {+uklart}

Nivå 2 morfologi: Bøying av verb og substantiv

Ifølge PT er innlærerne på *nivå 2 morfologi* når de begynner å bøye verb (i presens og preteritum) og substantiv (i flertall og bestemthet), for eksempel at man går fra (a) til (b) i (9):

- (9) a) Vi *ha* tre *høne*. b) Vi *har* tre *høner*.

I det første opptaket av FLEBBS-barna finner vi mange eksempler på bøyingsmorfemer både på verb og substantiv. Det er få ikke-målspråkslike ubøyde ord. Det kan derfor ikke være tvil om at barna har grammatisk kompetanse i å bøye. Det er likevel svært få minimale par, altså at samme ord forekommer i flere former, men noen eksempler er gitt i (10)–(13):

(10) *Eva i barnehagen:*

- a) skulle vi *gjøre* et tre b) her har vi *gjort* det også
 c) vi *hadde* sånn ark som d) og så velga vi hvilken vi vil *ha*
 var med kjole

(11) *Eva i andreklasse:*

- a) på *jordbæren* b) det er ingen mer *jordbær*
 c) så kom de tre *bjørnene* d) de tre *bjørner*

(12) *Adira i barnehagen:*

- a) jeg kan *gjøre* det jeg *gjør* det
 b) og så og og så også skal han *gjøre* mange rare *ting*
 c) mamma kan du hente for meg de par *tingene*

(13) *Adira i andreklasse:*

- a) jo fordi han vil *spise bestemora*
 b) han har *spist* opp *bestemor*

Ifølge PT har disse barna da tilegnet seg prosessen for ordintern informasjonsutveksling, og er da på *nivå 2 morfologi*. Det bør likevel påpekes at i flere eksempler er det vanskelig å høre om *-r* i utlyd er uttalt eller ikke, som ved verb i presens jf. (14a-d) (*BHG* = barnehage, 2.KL = 2. klasse):

(14)

- a) Eva BHG: de som har ikke tunge vi *sette* {+uklart} rød kryss (*sette/setter*)
 b) Eva BHG: vi *sette* {+uklart} kryss de som- de som har tunge (*sette/setter*)
 c) Eva BHG: de som har tunge vi *sette* {+uklart} kryss blå (*sette/setter*)
 d) Adira 2.KL: og det der *spise* {+uklart} der der ble det av den? (*spise/spiser*)

Det er påfallende at det er hele tre uklare eksempler med det samme verbet, *sette(r)*, fra Eva i barnehagen. I (14a) vil det være tilnærma umulig å høre uansett taler, siden det påfølgende ordet også starter på *-r*, men i (14b-c) er det ingen slik faktor inne i bildet. I tilfeller som dette vil det trolig være enkelt å favorisere den tolkningen som støtter det man til enhver tid forventer. Vi kan ikke være sikre, og derfor er ikke slike eksempler inkludert i vår vurdering av *nivå 2 morfologi*. Det innebærer for mye tolkning å bestemme om det er det ene eller det andre.

Siden barna våre produserer nok entydige data på begge opptakspunkter, utgjør ikke dette noe problem i praksis her. Hadde barna derimot vært tidligere i språktilegnelsesprosessen, ville dette trolig vært en utfordring. PT er en teori som sikter på å forklare og beskrive allerede de første forekoms-

tene av en struktur. Å ikke høre utlyds-r gjør at de første tilfellene av plural- og presensbøyning kan bli forbigått av pedagogen. Vi kan også legge til at /r/ er en lyd som det ofte er observert at barn tilegner seg relativt sent, både på grunn av dens komplekse artikulasjon og fysiske faktorer som tannfelling. I tillegg er utelatelse og utbytting av både initiale og finale språklyder antatt å være frekvente strategier i barns språkutvikling (se for eksempel Preus 1982 og Dodd et al. 2003). Det kan gjøre at det å lytte ut plural- og presens-r blir enda mer komplekst og tvetydig. At utlyds-r kan være vanskelig å høre er altså et metodisk problem for *nivå 2 morfologi* på norsk.⁸

Utfordringene med å høre hva som blir sagt understreker også hvor avhengig man er av *lydopptakene* i analyser av grammatiske konstruksjoner; uten lydopptak kan man ikke undersøke usikkerhetsmomenter. Uavhengig av potensielle utfordringer kan vi likevel konkludere med at informantene i vår studie har nådd *nivå 2 morfologi*, og vi går videre til *nivå 3 morfologi*.

Nivå 3 morfologi: Attributiv kongruens i nominalfraser

Attributiv kongruens i nominalfraser regnes som *nivå 3 morfologi* innen PT. I norsk kan attributive adjektiv kongruere i tall, genus og definitthet. Pienemann (1998:11) uttrykker derimot at siden genus er leksikalsk informasjon som tilegnes ord for ord, bør genus holdes utenfor analysen. Vi inkluderer derfor heller ikke genus. Evidens for *nivå 3 morfologi* må være kongruens i tall eller bestemthet.

I våre data er det vanskelig å bestemme om barna har nådd *nivå 3 morfologi*. Nominalfraser modifisert med attributive adjektiv forekommer nokså sjelden i spontantale, og hos våre barn finner vi få relevante forekomster. (15) viser eksempler fra alle opptakspunkt:

(15)

- a) Eva BHG: her borte vi sånn ee- slange- stor slange og liten slange
- b) Eva BHG: så måtte vi tegne- måtte vi tegne stor såpe og så liten såpe
- c) Eva BHG: liten tre
- d) Eva 2.KL: den lille
- e) Adira BHG: nei her er det fineste boken
- f) Adira BHG: men det var en gang en liten mus
- g) Adira BHG: og så skal han gjøre mange rare ting og han skal ikke gå i barnehagen
- h) Adira 2.KL: en- en liten e (.) en liten (.) stamme
- i) Adira 2.KL: og så er det en sekk og så er det en veldig stor stein der borte
- j) Adira 2.KL: ee det er noe (.) stygt ord

Basert på de forekomstene av attributive adjektiv vi finner, kan vi ikke si sikkert om verken Adira eller Eva er på *nivå 3 morfologi* i noen av opptakene. De relevante konstruksjonene forekommer så sjelden at det ikke er

mulig å danne minimale par. Vi ser i (15a–c) at Eva bruker *liten* tre ganger, men det er samme ordform hver gang. Om formen *liten* faktisk er uttrykk for genuskongruens er ikke mulig å avgjøre, og genuskongruens vil uansett ikke være nok evidens innen PT. Det samme ser vi med *stor* i (15a–b): Det er samme ordform uten variasjon.

Adira (BHG) produserer to klare eksempler i (15f–g) hvor adjektivet i det første tilfellet kongruerer i entall og i det andre i flertall. Selv om dette er sikre eksempler, er de ikke systematiske. For at det skal regnes som systematisk bruk, må samme adjektiv forekomme i ulike former. I eksemplene fra Adira (2.KL) kan vi heller ikke se systematisk bruk av kongruens; alle eksemplene er i singular og med ulike adjektiv. Vi kan merke oss at Adira synes å gjøre et skille i kongruens mellom maskulinum og nøytrum, men genus er som sagt ikke inkludert i PT, og det er uansett for få eksempler. Flere av de aktuelle frasene mangler også foranstilt artikkel, og dermed kan vi ikke se om adjektiv og artikkel kongruerer. De dataene vi finner, gjør det altså ikke mulig å konkludere sikkert om Adira og Eva har nådd *nivå 3 morfologi* på verken første eller andre opptakspunkt. Men siden vi finner eksempler på attributiv kongruens i alle opptakene, er nivået markert med (+) i skjemaet.

Nivå 4 morfologi: Subjekt–predikativ-kongruens

Innlærere har nådd *nivå 4 morfologi* når de tar i bruk interfrasal informasjonsutveksling. I skandinavisk innebærer dette at de begynner å kongruensbøye predikative adjektiv. Predikative adjektiv kongruerer i plural og genus, og siden metoden utelukker genus, står vi også her igjen med at det kun er singular/plural-distinksjoner som kan gi tilstrekkelig evidens.

Predikative adjektiv er sjeldne i spontantale, og i våre data finner vi få relevante eksempler på subjekt–predikativ-kongruens. Noen av disse er gjengitt i (16):

(16)

- a) Eva 2.KL: de er *sultne*
- b) Eva 2.KL: da er det ikke *godt*
- c) Eva 2.KL: stolen min er *ødelagt*
- d) Adira BHG: det har blitt *mørkt*
- e) Adira BHG: nå er det *skummelt* da må han ta av seg den
- f) Adira BHG: og den var *skittent*
- g) Adira 2.KL: da sier han kom ut vær *forsiktige* ulven kan- kommer til å spise dere
- h) Adira 2.KL: det gjorde *vondt*
- i) Adira 2.KL: hun er *snill*

Eva har ingen relevante konstruksjoner ved første målepunkt. Ved andre punkt produserer hun nok eksempler til å vise skille mellom plural og singular, men dessverre utgjør ikke disse minimale par. Dette markeres da i skjemaet med (+). Adira produserer i første opptak kun predikative adjektiv som kongruerer i nøytrum (merk også at i (16f) er det ikke kongruens mellom adjektivet og pronomenet). Det viser dermed ikke variasjon, og markeres kun med (+). Ved andre opptakspunkt har Adira flere predikative adjektiv, men disse varierer kun med tanke på genus, og det er ingen minimale par.

Totalt sett finner vi ikke tilstrekkelig variasjon til at vi kan attestere *nivå 4 morfologi* som tilegnet på noen av de fire datapunktene. Siden det ikke er noen konstruksjoner på nivå 5 for morfologi, vender vi oss nå til utviklingsstadiene for syntaks.

Utviklingsstadier i PT: Syntaks

Nivå 1 syntaks: Enkeltfraser og helfraser

Det første utviklingssteget for syntaks innbefatter enkeltfraser og helfraser, også de frasene som fungerer som formular (jf. *nivå 1 morfologi*). I vårt materiale er det ingen tydelige eksempler på faste formular. Derfor markeres dette med ‘ingen eks.’

Nivå 2 syntaks: Agent foran verb

PT definerer innlærere på *nivå 2 syntaks* når de begynner å sette agent foran verb. Informantene våre produserer en rekke ytringer med agenten foran verbet allerede fra første opptak, og slik sett er de i alle fall på nivå 2 ved inngangen til studien. (17) viser noen relevante eksempler.

(17)

- | | |
|----------------|---|
| a) Eva BHG: | vi– vi hadde sånn ark som var med kjole |
| b) Eva 2.KL: | de skal lage mat de skal be de to |
| c) Eva 2.KL: | hun knuser egg |
| d) Adira BHG: | oi han glemte drikken |
| e) Adira BHG: | jeg skal bade |
| f) Adira 2.KL: | ulven har spist dem |
| g) Adira 2.KL: | hun er snill |

Det er også en rekke tilfeller hvor subjektet ikke er uttalt, som i (18a), mens det andre ganger er vanskelig å høre om subjektet er uttalt eller ikke, som i (18b) (*mm* eller *hun?*).

(18)

- a) Eva 2.KL: _ *skal* tegne fugler
 b) Eva 2.KL: *mm/hun tar* kopper og tallerkener

I våre analyser er ikke eksempler som (18a–b) medregnet, fordi informantene produserer nok entydige data på begge opptakspunkt. Vi vil likevel poengtere at dette kunne vært en større metodisk utfordring om datagrunnlaget var mindre, noe som trolig er relevant tidligere i språkutviklingen. I tillegg må det nevnes at det er relativt vanlig å utelate subjektet i norsk tale. I datamaterialet i Søfteland (2014) er subjektet ikke uttalt i minst 6 % av alle setningene, like frekvent som substantivfraser som subjekt. (Se Nygård (2013) for utførlige beskrivelser av *subjektsellipser* i norsk spontantale.) Dette gjør PT-kravet om ‘agent foran verb’ til et mer komplekst språktrekk å vurdere også i andrespråkutvikling.

Nivå 3 og 4 syntaks: Topikalisering med og uten inversjon – XSV og XVS

I det følgende presenterer vi *nivå 3 og 4 syntaks* under ett fordi de henger tett sammen. Innlærere er på *nivå 3 syntaks* når de begynner å topikaliserer andre ledd enn subjektet, men fortsatt ikke inverterer verb og subjekt. Ordstillingen er dermed XSV. De regnes videre på *nivå 4 syntaks* når de *har* inversjon ved topikalisering av andre ledd enn subjektet. Ordstillingen er da XVS. I vårt materiale er det få eksempler på topikalisering *uten* inversjon, men det er noen få fra første datapunkt, som vist i (19). Det er ingen eksempler på dette fra datapunkt 2.

(19)

- a) Eva BHG: *de som har tunge* vi sette kryss blå
 b) Eva BHG: *de som har ikke tunge* vi sette rød kryss
 c) Adira BHG: *klokka tolv* du må i barnehagen

Vi kan legge merke til at i alle disse tilfellene, og særlig Evas to eksempler, er de topikalisererte leddene komplekse eller tunge. Når barna topikaliserer små lette adverb, inverterer de alltid verbet og subjektet, som i (20). Barna anvender topikalisering med inversjon nokså frekvent, men det er lite variasjon i *hva* som topikaliseres. Det er stort sett lette adverbialer som (*og*) *så, da, her* og *der*. Dette endrer seg lite fra datapunkt 1 til datapunkt 2.

(20)

- a) Eva BHG: *så* velga jeg kjole
 b) Eva BHG: *så* klippe jeg i den
 c) Eva BHG: *og så* limte jeg på den her
 d) Eva 2.KL: *og så- og så-* sa de at det er noen som har sitte på stolen min
 e) Eva 2.KL: *da* skrek henne og løpte til mammaen
 f) Adira BHG: *da da* må du gjøre det igjen
 g) Adira BHG: *da* må han børste håret sitt
 h) Adira 2.KL: *og så* er det en gutt som gjemmer seg under b- bak busken
 i) Adira 2.KL: *og så* er det noen jente- noen- en gutt og en jente som leker fotball

At det er få eksempler med XSV-struktur (jf. (19)) henger sammen med at både Eva og Adira har startet å invertere subjekt og verb allerede ved første opptak, og har automatisert denne nivå 4-prosessen. Nivå 4-prosessen nøytraliserer nivå 3-prosessen empirisk, siden nivå 3 er XSV-strukturer og når barna begynner å produsere nivå 4-strukturer, altså XVS-strukturer, forsvinner kontekstene for XSV-strukturer. Det gjør at det er en empirisk og teoretisk utfordring å skille *nivå 3 syntaks* fra *nivå 4 syntaks*, slik det var å skille ut *nivå 1*. Siden det er et mål her å teste PTs anvendbarhet, velger vi å følge PTs norm i den skjematiske analysen, og anser det som at informantene har tilegnet seg *nivå 3 syntaks* når de har tilegnet seg *nivå 4 syntaks*, og markerer da begge nivå som '+'. Likevel vil vi altså poengtere at det her ligger en metodisk utfordring med å anvende PTs utviklingsløype på informanter som, i PTs terminologi, har begynt å automatisere XVS-strukturer. Derfor ønsker vi det skal komme fram grafisk når det ikke foreligger data på nivå 3, som ved andre datapunkt, og legger derfor til «ikke relevant» der.

Nivå 5 syntaks: Negasjon foran verb i leddsetning

Det høyeste nivået i PT for svensk er nivå 5. Innlærere er på nivå 5 når de skiller mellom syntaksen i hovedsetninger og leddsetninger gjennom plassering av nektingsadverb henholdsvis etter og før finitt verbal. Glahn et al. (2001) anerkjenner en viss grad av variasjon i negasjonsplassering i leddsetninger i skandinavisk, men anser relativsetninger som ensartede, og anvender derfor kun relativsetninger i sin undersøkelse. Vi følger Glahn et al. (2001) i dette.

En utfordring knyttet til relativkonstruksjoner med negasjon er at de er infrekvente. I vårt materiale finner vi kun to relevante eksempler totalt, vist i (21). Det er dermed ikke mulig å danne minimale par, og det er vanskelig å si om barna har nådd nivå 5 eller ikke.

(21)

- a) Eva BHG: de som *har ikke* tunge vi sette rød kryss
 b) Adira 2.KL: ja jeg måtte flytte meg et sted som det *ikke gikk*...

Eva produserer ett eksempel med negasjon i relativsetning ved første målepunkt, da med negasjonen etter det finite verbalet (21a). Ifølge PT-analysen vil konklusjonen da være at Eva ikke har nådd nivå 5, markert som (-). Adira produserer ved andre opptak ett eksempel på relativsetning med negasjon før verbet (21b), og det markeres da i skjemaet som (+).

Det er et klart metodisk problem ved PT-analyse av spontantale at datamaterialet ofte ikke inneholder nok eksempler på de konstruksjonene som trengs for å gjennomføre analysen.

Oppsummering av PT-analysen

I det foregående har vi sett hvordan funn fra våre to informanter ser ut til å være i tråd med PTs implikasjonelle utviklingsløype i det at ingen av prosessene på høyere nivå ser ut til å være tilegnet før de lavere. Det er også mulig å finne mange gode eksempler på strukturene som er relatert til de lavere nivåene. Samtidig avslører vår gjennomgang en del metodiske utfordringer knyttet til å skille ut *nivå 1 syntaks* og å skille *nivå 3 og 4 syntaks* fra hverandre. Det er også utfordrende å lytte ut plural- og presens-r på *nivå 2 morfologi*, og det er for få eksempler på *nivå 3 og 4 morfologi* og *nivå 5 syntaks*. Våre barn virker også å ha kommet «for langt» i språkutviklingen allerede ved første opptak til at vi kan attestere noen utviklingstendens. Dette peker mot at spontantaledata har sine begrensninger ved særlig infrekvente strukturer. Dette kan man kontrollere ved å anvende elisitering, noe som både Pienemann og Kessler (2011:84–85) og Mattsson og Håkansson (2010:64–65) bemerker. Men vårt fokus er hvor anvendelig PTs predikerte utviklingsløype er på spontantale, for at vi også skal kunne vurdere PTs anvendelighet for pedagoger. Vi vil nå ta den PT-analysen vi har gjort ovenfor med inn i en drøfting av Mattsson og Håkansson (2010) som pedagogisk verktøy.

PT som pedagogisk verktøy for vurdering av flerspråklige barns andrespråksutvikling

Mattsson og Håkansson (2010:10) foreslår at å anvende utviklingsstadier for å beskrive flerspråklige barns grammatiske utvikling vil kunne bidra til å gi en forståelse av hvor i læringsløypa barna er. Det kan igjen gi klarere indikasjoner på når det eventuelt er behov for ekstra støtte, og muligens også noe om hvordan hjelpen bør være. Verktøyet de beskriver, skulle slik sett kunne være et nyttig bidrag. Forfatterne selv refererer flere ganger til at verktøyet er enkelt å bruke og tidsbesparende, særlig tatt i betraktning av at man kan anvende den nevnte plakaten til å vurdere språkutviklingen «i forbifarten». Dette er et viktig aspekt og vil kunne være svært nyttig om det er mulig å anvende verktøyet på denne måten.

I vår PT-analyse så vi at PTs predikerte, implikasjonelle innlæringsnivåer i alle fall ikke ble falsifisert. Men studien vår viste også en rekke metodiske utfordringer ved å anvende PT på spontantaledata. For PT ble det en utfordring å kunne kategorisere konstruksjoner som XSV, når informantene, med PTs termer, hadde begynt å automatisere prosessene på nivået over. Dette må sies å være en stor empirisk utfordring ved PT som andrespråksteori. Det antyder også at PTs utviklingsløype ikke vil være særlig hensiktsmessig som verktøy for pedagoger i møte med barn som kommer til barnehagen med flere års innputt i norsk. Barna vil ha kommet for langt i språkutviklingen til at PT kan beskrive utviklingen. For barn uten særlig norsk-eksponering, vil kanskje PTs analysemodell være mer informativ. Da har pedagogene større muligheter til å følge barna fra nivå til nivå.

Også det å anvende 'første systematiske bruk' viste noen empiriske utfordringer. Mattsson og Håkansson (2010) mener at en av fordelene med deres verktøy er at det trengs lite data for å kunne undersøke en eventuell utvikling. Det gjør at verktøyet kan brukes i korte uformelle situasjoner, fortløpende. Å finne forekomster på de lavere nivåene vil for det meste være lett, men å finne minimale par viste seg derimot å være vanskeligere.

I vår studie gjorde vi bruk av hele opptak på 20 minutter for å finne nok data. 20 minutter er ikke nødvendigvis mye, men å skulle lete etter minimale par i spontantalen hos barna, særlig om det ikke er transkribert, vil kreve mye oppmerksomhet fra pedagogens side. Med mindre pedagogen noterer ned ordene barnet bruker, vil det også være utfordrende å huske variasjonen som blir produsert. Disse utfordringene øker i takt med PT-nivåene, da fokus blir på gradvis større fraser, flere ord. Slike utfordringer vil kunne imøtegås om man legger til rette for at barnet skal produsere et bestemt leksem i ulike

former, gjennom lek med figurer og liknende. I så fall bør pedagoger gjøres oppmerksom på denne formen for tilrettelegging for spontantale.

Det viste seg også vanskelig i vår studie å finne belegg for *nivå 3 og 4 morfologi* og *nivå 5 syntaks*. Strukturene var ikke frekvente nok i materialet. Dette er en utfordring ved å anvende PT som pedagogisk verktøy på spontantaledata. Elisitering er et nyttig forskningsverktøy, og Mattsson og Håkansson (2010:64–65) nevner også elisitering i sin tekst. Men de gir kun en kort liste over mulige elisiteringsteknikker, uten å gå nærmere inn i beskrivelser og klargjøring av dette. Pedagoger i barnehager og skoler får per dags dato ikke kompetanse i å drive elisitering gjennom sin utdanning. Pedagogene kan kompensere for noen av disse utfordringene ved å følge barna tett og over lengre tid, men det er ingen garanti for at de vil være til stede akkurat når det aktuelle barnet produserer den ene relativsetninga med negasjon. Dette må derfor anses som en metodisk svakhet ved Mattsson og Håkansson (2010) som verktøy for analyse av spontantaledata.

Vår analyse viste også eksempler hvor det kunne være vanskelig å høre presens-r, og satte også dette i relasjon til tilsvarende utlyds-r for plural. Det understreker nødvendigheten av å ha muligheten til å høre om igjen enkelte ytringer, at det kan være nødvendig å være flere som vurderer samme ytring uavhengig av hverandre, og det fremhever et behov for transkripsjon. Mattsson og Håkansson sier som nevnt at transkribering er nødvendig av og til for å kunne gjøre grundigere analyser av utviklingsstadiene. Men å transkribere spontantale krever stor metaspråklig bevissthet, det er voldsomt tidkrevende, og det er mange utfordringer knyttet til det å skulle utvikle en konsistent og gjennomførbar transkripsjonsnøkkel. For pedagoger uten slik trening fra før vil transkribering dermed være en svært stor oppgave. Er ikke transkripsjonen systematisk gjennomført, vil det forringe kvaliteten på materialet som deretter skal vurderes. I tillegg kommer en rekke etiske problemstillinger inn i bildet dersom pedagogene skal gjøre lydopptak for transkribering og vurdering av barnas spontantale. Det er heller ikke helt problemfritt å til enhver tid foreta systematiske vurderinger som innebærer å plassere barnas språk på et nivå. Å skulle foreta slike typer vurderinger i barnehagen må først gjøres etter samtale og diskusjon med foresatte.

Det er med andre ord en rekke problemstillinger som utfordrer den «enkelheten» som Mattsson og Håkansson (2010) fremlegger. Dette er ikke utfordringer som det er umulig å overkomme, men vår studie indikerer at å anvende dette verktøyet på en adekvat og nyansert måte vil kreve mye kompetanse og mye tid av pedagogene, og en rekke av disse aspektene er per i

dag ikke inkludert i utdanningen av barnehagelærere, som det å anvende elisitering.

Konklusjon

I artikkelen har vi testet prosessbarhetsteoriens predikerte utviklingsløype på longitudinelle spontantedata fra to flerspråklige barn med norsk som andrespråk, og vurdert denne utviklingsløypa som pedagogisk verktøy slik det er beskrevet i Mattsson og Håkansson (2010). PT er et relativt stringent analyseverktøy siden det kun er enkelte grammatiske konstruksjoner som favnes innen rammene av teorien. Dette gjør PT til et håndterbart verktøy i visse sammenhenger, og PTs klare empiriske prediksjoner gjør også at teorien enkelt kan etterprøves. Våre data kan ikke falsifisere den innlæringsløypa som Mattsson og Håkansson foreslår basert på PT, men undersøkelsen vår avslører også en del metodiske utfordringer, både med å anvende *første systematiske bruk* som kriterium, og med å bruke spontantale som data-grunnlag. Barna produserer for få relevante konstruksjoner, de når (noen av) nivåene veldig fort, og utviklingstendensene forsvinner og gjenspeiler slik sett ikke barnas faktiske utvikling. Disse utfordringene peker mot at verktøyet krever mer kompetanse av pedagogene enn hva de per i dag får gjennom utdanningsløpet, samt at verktøyet er mer tidkrevende og mer omfattende å bruke enn det som antydes i Mattsson og Håkansson (2010).

Videre arbeid

Drøftingen av PTs utviklingsløype som et pedagogisk verktøy har her vært basert på vår egen, vitenskapelige studie. Det vil derfor kunne være mange aspekter som ville vist seg annerledes om vi hadde gjennomført forskningen i samarbeid med pedagoger, og bedt pedagoger i barnehager og skoler om å teste verktøyet. Dette ville vært en innsiktsgivende utvidelse av den foreliggende studien. Skal dette verktøyet anvendes i større omfang, er det behov for å etterteste PTs predikerte utviklingsløype i en større studie som også fanger de tidlige utviklingsstegene.

Noter

1. Vi ønsker å rette en stor takk til lederen av FLEBBS-prosjektet gjennom alle år, dosent Ragnar Arntzen, for tilgang og tilrettelegging av bruk av

- materialet. Vi ønsker også å takke transkribørene som har vært og er delaktig i transkribering av materialet.
2. *Fokusbarn* bruker vi som betegnelse på de barna som har hovedfokus i prosjektet.
 3. Informasjon ut over selve talen blir gitt mellom {sløyfeparenteser}, slik som {+uklart} rett etter et utydelig ord, eller {uforståelig} når det ikke er mulig å tolke hva som blir sagt. Tegnet (.) angir kort pause og (..) lengre pause.
 4. PT predikerer at alle innlærere følger samme utviklingsløype, uavhengig av førstespråk. Siden vårt fokus er å teste PT i lys av utviklingsløypa isolert sett som grunnlag for et pedagogisk verktøy, vil vi ikke problematisere eventuell transfer og ‘cross linguistic interference’, tverrspråklig påvirkning, her. Derfor gir vi heller ingen beskrivelse av barnas førstespråk.
 5. Håkansson og Mattsson (2010:19) understreker også at deres modell baserer seg på en rekke empiriske studier.
 6. Vår studie tester PT empirisk, og av den grunn går vi ikke videre inn i de mer tekniske problemstillingene, og henviser leseren til Pienemann (1998), Pienemann og Kessler (2011) og Lenzing (2013).
 7. Kriteriet er svært omstridt, men det er gjort studier som tester den implikasjonelle rekkefølgen predikert av PT, med både 50 % og 90 % som mål på tilegnelse, og disse finner den samme rekkefølgen som ved ‘første systematiske bruk’ (jf. f.eks. Glahn et al. 2001).
 8. I norsk sammenheng kan det også trekkes inn at *r-bortfall* er et utbredt dialektmerke (jf. f.eks. Mæhlum og Røyneland 2012), altså at -r i utlyd generelt har falt bort. Det må hensyntas i andrespråksanalyser i slike områder.

Referanseliste

- Arntzen, Ragnar 2012. Tospråklige barn fra barnehage til skole. Et prosjekt i språkstimulering og språkkartlegging av andrespråket 2008–2011. I R. Arntzen, S. Duek og A. Hjelde (red.). *Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole. Artikler av lærere og forskere i det nordiske nettverket*. Halden: Høgskolen i Østfold, 27–74.
- Arntzen, Ragnar og Ali R. Ludvigsen 2014. Å lære å lese på et andrespråk. Hvilken betydning har muntlige andrespråksferdigheter for tidlig leseutvikling? *NOA norsk som andrespråk*, 2014, årg. 30, nr. 1, 41–73.
- Arntzen, Ragnar, Bjørn Kvifte og Arnstein Hjelde 2017. Andrespråkselevs møte med obligatoriske leseprøver fra småskole- til mellomtrinn. *NOA norsk som andrespråk*, 2017, årg. 33, nr. 1, 33–62.

- Bentzen, Kristine 2007. *Order and structure in embedded clauses in Northern Norwegian*. (Doktoravhandling) Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Berggreen, Harald, Kjartan Sørland og Vigdis R. Alver 2012. *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Busterud, Guro 2014. *Anaforiske bindingskonstruksjoner i norsk som andrespråk*. (Doktoravhandling) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Davidson, Christina 2009. Transcription. Imperatives for qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2009, årg. 8, nr. 2, 36–52.
- Dodd, Barbara, Alison Holm, Hua Zhu og Sharon Crosbie 2003. Phonological development: a normative study of British English-speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 2003, årg. 17 nr. 8, 617–643. doi:10.1080/0269920031000111348
- Dyson, Bronwen Patricia. og Gisela Håkansson 2017. *Understanding second language processing. A focus on processability theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Espenakk, Unni, Jørgen Frost, Margaret Klepstad Færevaa, Hans Grove, Erna Horn, Inger Kristine Løge, Ragnar Gees Solheim, Åse Kari Wagner 2003. *TRAS-håndbok*. Oslo: TRAS-gruppen.
- Gahn, Esther, Gisela Håkansson, Björn Hammarberg, Anne Holmen, Anne Hvenekilde og Karen Lund 2001. Processability theory in Scandinavian. *Studies in Second Language Acquisition*, årg. 23, nr. 3, 389–416.
- Høgskolen i Østfold 2017a. Emnebeskrivelse for Språkhistorie, språkdidaktikk og språkleg mangfald (5–10). Hentet fra www.hiof.no/studieinformasjon/emnebeskrivelser/var-2018/larerutdanning/?&displayitem=9914&module=studieinfo&type=emne
- Høgskolen i Østfold 2017b. Emnebeskrivelse for Grunnleggende andrespråkspedagogikk. Hentet fra www.hiof.no/studieinformasjon/emnebeskrivelser/host-2017/hio-videre/?&displayitem=9191&module=studieinfo&type=emne
- Jin, Fufen 2007. *Second Language Acquisition and Processing of Norwegian DP Internal Agreement*. (Doktoravhandling) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Johannessen, Janne B. 2017. Annotations in the Nordic Dialect Corpus. I N. Ide og J. Pustejovsky (red.). *Handbook of Linguistic Annotation*. Dordrecht: Springer, 1303–1321.

- Levelt, Willem J.M. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lenzing, Anke 2013. *The Development of the Grammatical System in Early Second Language Acquisition. The Multiple Constraints Hypothesis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mattsson, Anna F. og Gisela Håkansson 2010. *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Meisel, Jürgen M. 2008. The bilingual child. I T. Bhatia og W. Ritchie (red.). *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch4>.
- Mæhlum, Brit og Unn Røyneland 2012. *Det norske dialektlandskapet. Innføring i norske dialekter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nygård, Mari 2013. *Discourse ellipsis in spontaneously spoken Norwegian. Clausal nygårarchitecture and licensing conditions*. (Doktoravhandling.) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Phil, Joron 2010. *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pienemann, Manfred 1998. *Language processing and second language development. Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred 2005. *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Philadelphia: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred 2015. An outline of processability theory and its relationship to other approaches to SLA. *Language learning*, 2015, årg. 65, nr. 1, 123–151.
- Pienemann, Manfred og Jörg-U. Kessler 2011. *Studying processability theory. An introductory textbook*. Amsterdam: John Benjamins.
- Preus, Alf 1982. *Barn med artikulasjonsvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragnhildstveit, Silje 2017. *Genus og transfer når norsk er andrespråk. Tre korpusbaserte studier*. (Doktoravhandling) Bergen: Universitetet i Bergen.
- Rodina, Yulia og Marit Westergaard 2015a. Grammatical gender in Norwegian. *Language acquisition and language change. Journal of Germanic Linguistics*, 2015, årg. 27, nr. 2, 145–187.
- Rodina, Yulia og Marit Westergaard 2015b. Grammatical gender in bilingual Norwegian-Russian acquisition: The role of input and transparency. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2015, årg. 20, nr. 1, 197–214.
- Søfteland, Åshild 2014. *Utbrytingskonstruksjonen i norsk spontantale*. (Doktoravhandling) Oslo: Universitetet i Oslo. (<https://www.duo.uio.no/handle/10852/39403>)

Abstract

Second language analyses of children's spontaneous speech

The aim of the present study is twofold. First, it will contribute to the field of L2 research with analyses of multilingual childrens grammatical system by analysing the spontaneous speech of children with Norwegian as their L2. Secondly, the study will also assess how it is to use spontaneous speech as source of data for pedagogical assessment tools relevant for people working in the kindergarten. The tool considered in this study is the developmental stages described in Mattsson and Håkansson (2010). They claim that their assessment tool is very easy to use. The developmental stages described in their tool are closely related to the developmental stages predicted by the Processability Theory (Pienemann 1998). We will therefore test the developmental stages predicted by the Processability Theory on spontaneous speech data from two multilingual girls at two different data points: last year in kindergarten and in 2nd grade. Our study can neither falsify or corroborate the predictions made by the Processability Theory due to limitations in the amount of data. However, our analyses reveal several methodological issues related to using the Processability Theory on spontaneous speech data. These issues are also posing challenges for the pedagogical assesment tool suggested in Mattsson and Håkansson.

Keywords: spontaneous speech data; children with Norwegian as their L2; pedagogical assesment tool; developmental stages; grammatical analyses