

## Uttrykk for logiske relasjoner i norsk som andrespråk

### 1 Innledning

I denne artikkelen analyseres utvalgte trekk ved deskriptiv-analytiske tekster av innvandrere-lærere som har vært lenge i Norge. Dette materialet sammenliknes med tilsvarende tekster av en norskspråklig kontrollgruppe. I artikkelen undersøker jeg bruken av eksplisitte uttrykk for logiske relasjoner (logiske markører) mellom setninger. I utgreiende og argumenterende tekst vil en vente å finne ganske utbredt bruk av slike uttrykk. Disse uttrykkene varierer både når det gjelder betydning, rekkevidde i teksten, ordklassetilhørighet, grammatisk funksjon og kompleksitet. Ofte inngår de i konstruksjoner som stiller store grammatiske krav til språk-brukeren. Mitt hovedanliggende er så å studere hvordan en gruppe innvandrere mestrer disse utfordringene. På bakgrunn av funnene trekkes til slutt noen linjer til didaktiske spørsmål innen norsk som andrespråk.

I denne artikkelen blir det ikke anledning til å komme inn på eventuell sammenheng mellom studentenes tekster på norsk og deres individuelle morsmål. I allfall i denne omgang søker jeg å finne om det for informantene mine ser ut til å eksistere noen mer morsmålsuavhengige bruksmønstre.

### 2 Informanter<sup>1</sup>

Felles for informantene i norsk som andrespråk - ti stykker - er at de har vært lenge i Norge, fra 5 til 24 år og i gjennomsnitt i ca 13 år. Videre er det felles at de er kommet relativt langt i norsk og daglig fungerer på en arbeidsplass der kommunikasjon spiller en vesentlig rolle, nemlig i den norske grunnskolen. Her har de et spesielt ansvar for de språklige minoritetslevene. De kom alle til Norge i voksen alder og har fra 2 til 6 års års utdanning etter videregående skole, gjennomsnittlig 3 1/2 år, det aller meste fra fødelandet. De kommer opprinnelig fra Pakistan, Tyrkia, Vietnam og Polen. Alle gikk på et deltidskurs i norsk for tospråklige lærere da tekstmaterialet ble samlet inn. Kurset varte ett år.

Informantene med norsk som morsmål - ni stykker - er også lærere som

---

<sup>1</sup> Jeg vil gjerne få takke alle informantene mine for at de var villige til å skrive tekster som jeg kunne få granske. Hjertelig takk! Jeg vil også nevne at det var Skolesjefens etat i Oslo som finansierte det ettårige kurset som minoritetslærerne gikk på, samt to tilsvarende kurs etterpå.

arbeider med språklige minoritetslever i skolen. De gikk på videreutdanning i norsk som andrespråk eller migrasjonspedagogikk da materialet ble samlet. To gikk på universitetet, de øvrige på pedagogisk høgskole.

### 3 Materiale og kontrollmateriale

Hovedmaterialet er skriftlige besvarelser fra de ti nevnte lærerne med minoritetsbakgrunn. Det består av ti stiler skrevet i løpet av 35 minutter. Til kontroll har jeg stiler fra den norskspråklige gruppa, som besvarte samme oppgave på samme tid. Materialet ble holistisk vurdert og rangert av tre erfarne norsklærere. Før vurderinga hadde jeg skrevet ut materialet på PC og korrigert direkte språkfeil i ortografi, morfologi og syntaks. Det jeg presenterer her, bygger på resultater fra de seks beste stilene i hver av informantgruppene.<sup>2</sup>

For å gi leserne en idé om hvordan besvarelsene kunne arte seg, gjengis her én av stilene, nemlig den som ble høyest rangert i andrespråkmaterialet. Linjedeling og avsnittsbruk er som i originalen. Den beste stilen på norsk som førstespråk er trykt som vedlegg til artikkelen (vedlegg 1).

På vår skole finnes det 2 mottaksklasser for fremmedspråklige elever, den ene på barnetrinnet og den andre på ungdomstrinnet. Hver av disse klassene har 2 norske lærere ansvarlige for norskundervisningen, en av disse lærerne har i tillegg klasseforstanderansvaret.

Det finnes også flere tospråklige lærere som samarbeider med de norske på begge trinn avhengig av hvilke språk som er representert blant elevene.

Vi har elever som har som morsmål spansk, serbokroatisk, polsk, russisk, rumensk, engelsk, arabisk, urdu og noen afrikanske språk. De første 6 språkgruppene får hjelp av tospråklige lærere daglig, resten må klare seg selv ved hjelp av kun de norske lærerne.

Grunnen til dette er at skolesjefen ikke plasserte disse elevene på skoler hvor det finnes lærere som representerer deres morsmål. Dette synes jeg og mine arbeidskolleger er galt, men det er lite vi kan gjøre.

Vi prøver å hjelpe alle elevene best vi kan, men de som får støtte av sine morsmåls lærere har klart mye bedre utbytte av undervisningen.

De blir raskere integrert i norske klasser og som regel klarer de seg bra.

De andre derimot kjemper med store problemer over lang tid.

---

<sup>2</sup> Jeg vil seinere kommentere dette utvalget.

Feilplasseringen av elevene er bare ett av problemene, de som er på niende klassetrinn blir nærmest sjokkert når de får høre at de ikke får lov å integreres i vanlig norsk 1. klasse på videregående skole men må gå et år til på mottaksklasse der. Og vi lærere har en vanskelig oppgave med å berolige og overbevise både elevene og deres foreldre.  
(Lærer H)

### 3.1 Målet i norsk som andrespråk

Det er et spørsmål om målet i norsk som andrespråk skal være de innfødtes språk eller et definert ferdighetsnivå, og det er forbundet med mange vansker å måle tospråkliges andrespråksbruk i forhold til innfødtes morsmålsbruk, slik som jeg gjør i min studie. - Det som dominerer i undervisningshverdagen må da også være at elevene skal oppnå et ferdighetsnivå målt i forhold til faktorer som læreplan, lærebok eller funksjonsdyktighet i jobb eller i hverdagen for øvrig.

Likevel har jeg valgt å vurdere det aktuelle materialet opp mot innfødt nivå hos en tilsvarende gruppe språkbrukere. Den viktigste årsaken er at informantene i undersøkelsen hadde kommet så langt i norsk at det ikke var umiddelbart klart hvor språket deres burde styrkes. Her fungerte altså de innfødtes tekster som et hjelpemiddel til å analysere språklæringsbehov. En annen årsak var at denne spesielle informantgruppa selv følte ganske særskilte språkkrav i jobben sin og ønsket å fungere språklig optimalt.

## 4 Skriveoppgaven

Oppgaven var følgende:

Gjør greie for hvordan undervisningen av språklige minoriteter er lagt opp på arbeidsstedet ditt. Hva mener du fungerer bra for elevene, og hva fungerer mindre bra eller dårlig?

Diskuter tiltak som eventuelt kan bedre skolesituasjonen for disse elevene.

Oppgaven legger opp til besvarelser som ventelig ville romme en deskriptiv og en argumenter-ende teksttype (jf Berge 1988:141). Oppgaven kan deles i tre:

- a) Gjør greie for hvordan undervisningen av språklige minoriteter er lagt opp på arbeidsstedet ditt.
- b) Hva mener du fungerer bra for elevene, og hva fungerer mindre bra eller dårlig?
- c) Diskuter tiltak som eventuelt kan bedre skolesituasjonen for disse

elevene.

I første del er det spørsmål om en utgreiing der vi bør få en faktisk beskrivelse av undervisningen, objektet som skal fokuseres. Vi kan vente en rekke påstander, og for at denne delen ikke skal få et oppramsende preg, men danne en sammenhengende tekst som kan inngi tro-verdighet, er det naturlig at påstandene til en viss grad underbygges. Spesielt kan vi vente oss utdypinger og eksempler (jf Berge 1988:129). Som svar på punkt b vil vi i enda mindre grad forvente og godta en oppramsing. Man venter snarere en argumentasjon med påstander og meningsyttringer som begrunnes. I siste del bes det om en diskusjon av forbedringstiltak. En ideell besvarelse vil da nevne tiltak og komme inn på i hvilken grad og/eller hvorfor de kan være egnet. Den kan også vise tilbake til argumenter i foregående del.

På denne bakgrunn vil det være naturlig om tekstene rommer relativt mange uttrykk for logiske relasjoner og ulike typer av logiske relasjoner fra forskjellige betydningsområder, som årsak, betingelse, følge og motsetning. Svar på de ulike punktene i skriveoppgaven vil også omfatte forskjellige temaer og en rekke undertemaer. Ut fra denne kompleksiteten og vanlige tekstkonvensjoner hos oss kan vi forvente at voksne skrivere vil lette leserens tekstforståelse ved å klargjøre tekstorganiseringa gjennom bruk av avsnitt. Eventuelt kan skriverne med samme hensikt også bruke tekstorganiserende adverbialer som innledningsvis, for det første, på den annen side etc. (Jf Källgren 1979:88 og Heggelund 1981:202ff.)

## 5 Evaluering

Blant de tre erfarne lærerne som hver for seg evaluerte stilene, var det relativt stor grad av enighet om tekstrangeringa. Men et generelt problem ved holistisk vurdering er at den som får vite resultatet, ikke helt vet hva som er målt. En pekepinn har jeg likevel, for i tillegg til å rangere stilene skrev hver av de evaluerende en liten uttalelse om hver tekst. Dette vil jeg kort komme tilbake til i presentasjonen av resultatene fra undersøkelsen.

De tre som vurderte, er norske lærere med norsk kulturbakgrunn. Alle har riktignok også arbeidet med minoritetselever. Fra leseforskning vet vi at den enkelte leser konstruerer sin fortolkning av en tekst, og når leseren ikke deler skriverens språk og kultur - som i min undersøkelse - vil leserens tekstforståelse kunne skille seg atskillig fra skriverens skriveintensjoner. Vi må altså

være klar over at skriverne med ordinær norsk bakgrunn kan ha fått bedre uttelling for arbeidet sitt enn de tospråklige. Vi må likevel anta at denne forskjellen vil være redusert når informantgruppene skriver om ett og samme emne som de har inngående kjennskap til, og som de evaluerende også kjenner godt.

## **6 Undersøkelsesfeltet: Mikrostruktur og mer globale nivåer**

Alle informantene skulle ha en rekke kunnskaper om emnet for stiloppgaven. Og både de aktuelle informantgruppene, det gitte temaet og teksttypene skulle gjøre at man kunne forvente en form for fagspråk i stilene. Med fagspråk menes her en framstilling som preges mer av presisjon og informasjonstetthet enn dagligspråket, spesielt gjennom bruk av fagterminologi, og også for eksempel lengre setninger med mer syntaktisk underordning, mer passiv, flere sammensatte ord og en relativt stram logikk i innholdsutviklinga.

Tidligere besvarelser fra de tospråklige lærerne hadde gitt et inntrykk av at hver tekst kunne være uventet heterogen: Dels virket teksten avansert og fagspråkspreget, dels kunne samme tekst virke meget enkel.

Bakgrunnen for denne studien var et ønske om å kartlegge eventuelle systematiske trekk som var felles for mange av andrespråkstekstene, og som kunne være med å skape dette enkle preget og eventuelt skille disse tekstene fra tilsvarende tekster av norske morsmålsskrivere. I selve fagterminologien syntes det ikke å ligge. Imidlertid kunne andre deler av vokabularet og dels syntaksen virke enkel, og jeg valgte å konsentrere undersøkelsen om uttrykk for logisk-semanticke bindinger. Dette er et felt som innbefatter både vokabular og syntaks, og som dessuten kan ha relevans for innholdsutviklinga i tekstene.

Flere forskere har pekt på at det ser ut til å være relativt vanskelig å produsere og forstå tekstsammenheng på et nytt språk (Bernhardt 1991, Arndt og Ryan 1989, Haastrup 1989, Evensen 1985a, 1985b og 1986a, Wikborg & Björk 1989). Likevel vet vi lite om hvordan dette slår ut hos andrespråksbrukere av den type som er med i den aktuelle undersøkelsen; det vil si voksne andrespråksbrukere som har vært lenge i landet, har ganske lang utdanning og fungerer i arbeidslivet.

I hovedsak går studien nærmere inn på et trekk på mikronivå, nemlig de logiske bindingene mellom setninger. Undersøkelsen kartlegger bruken av

uttrykk som fungerer som

1. konjunksjonaler (og, for , så...)
2. subjunksjonaler (hvis, fordi, slik at, all den stund, så sant, med mindre...)
3. konjunksjonale adverbialer (imidlertid, likevel, nemlig, følgelig, ellers, for øvrig, ikke desto mindre...)

Her tas også spesifiserende adverbialer med (især, spesielt, med andre ord...)

Disse tre kategoriene betegnes som konnektiver.

Men også logiske markører som kan ha større rekkevidde i teksten, blir inkludert i studien:

4. leksikalske relasjonsuttrykk.

Her kan setningsverbalet bære relasjonen (skyldes, bero på, komme av, føre til ...)

Eller et substantiv bærer relasjonen:

subjekt med kopula (målet er at, årsaken er at, bakgrunnen er at...)  
i preposisjonsfrase (på bakgrunn av at ..., på den betingelse at...)

Dessuten vil jeg knytte noen få kommentarer til bruken av

5. avsnitt

6. tekstordnende adverbialer (innledningsvis, for det første, for det andre, til slutt...)

De tre siste kategoriene betegner jeg som diskursmarkører.

Som nevnt tidligere er bindinger av den art som er nevnt her, viktige i utgreiende og argumenterende tekst. Samtidig medfører det å bruke dem en rekke utfordringer av ulik art. Det vil jeg berøre i punkt 7.- I undersøkelsen min ønsker jeg å kartlegge informantenes bruk av konnektiver og diskursmarkører. Et relevant spørsmål er om de tospråklige bruker uttrykksmidler fra alle de seks nevnte kategoriene eller ikke. Eller kan det være at de begrenser seg til å bruke konnektivene - med mer lokal rekkevidde - og lar være å bruke diskursmarkører? Hver av kategoriene 1 - 4 er dessuten svært heterogen når det gjelder betydning (tillegg, motsetning, årsak, følge etc, jf neste punkt). Derfor er det også et spørsmål om de tospråklige bruker uttrykk fra alle disse betydningsområdene. Eller har de tospråklige, mer enn de norske,

spesialisert seg på noen få av relasjonskategoriene og ett eller noen få uttrykk fra hvert betydningsområde? Og hvordan er bruken i de beste stilene i forhold til dem som er bedømt som svakere?

## 7 Om konnektiver og diskursmarkører

### 7.1 Konnektiver

Til konnektivgruppa regner jeg konjunksjonaler, subjunksjonaler og konjunksjonale adverbialer (også kalt kontekstbindende adverbialer). Konnektiver er en funksjonell kategori som spiller en viktig rolle i tekstforståelse og tekstproduksjon. Norske grammatikkbøker opererer ikke med dette som kategori, men nettopp fordi det ser ut til å være vanskelig å produsere og forstå sammenheng på et nytt språk, mener jeg at gruppa og betegnelsen er nyttig i studier av andrespråk, og i andrespråksundervisning. Den setter en felles etikett på en gruppe av ledd som har en felles logisk-semantisk oppgave i tekst.

#### Semantikk

De adverbialene som jeg plasserer i konnektivgruppa og kaller konjunksjonale adverbialer, skiller seg fra andre setningsadverbialer nettopp ved å markere en logisk relasjon til foregående setning eller setninger. Jeg har valgt termen "konjunksjonale adverbialer" fordi jeg mener det er nyttig å assosiere dem med konjunksjons- og subjunksjonsgruppene. De ligger også stort sett innenfor de samme semantiske undergruppene som konjunksjonalene/subjunksjonalene.

En oversikt over de semantiske gruppene fins i vedlegg 2. Mange av de semantiske gruppene lar seg greit definere. Men enkelte av dem, som betingelseskategorien, har intrikate regler for distribusjon av de ulike uttrykkene innenfor gruppa (jf Faarlund 1997:1044ff). Flere av de semantiske gruppene har også klare fellestrekk som kan forvanske forståelse og bruk dersom språkbrukeren ikke samtidig har ulikhetene klart for seg. To semantiske kategorier som har berøringspunkter, er for eksempel dem med årsaks- og følgerelasjoner. Begge gir uttrykk for kausale relasjoner:

- Hun greier seg *fordi hun får hjelp.*
- Hun får hjelp *slik at hun greier seg.*

Og som kjent opptrer flere av konnektivene i flere semantiske grupper. For eksempel kan siden uttrykke tid eller årsak, og når kan uttrykke tid, eller samtidig uttrykke årsak og tid. Og når siden opptrer innenfor årsaksgruppa, er

bruksreglene andre enn for de genuine årsaksmarkørene *for* og *fordi*.

Enkelte konnektiver som *så* og *da* har en hel rekke semantisk-grammatiske koplinger og funksjoner. *Da* kan være subjunksjonal med 1) temporal og 2) kausal betydning, og det kan være 3) temporalt, 4) kausalt og 5) modalt adverbial.

- 1) - *Da* hun var barn, bodde hun i Krakow.
- 2) - *Da* de ikke forstår læreboka, må de få særskilt hjelp.
- 3) - *Da* bodde hun i Krakow. Hun bodde *da* i Krakow.
- 4) - Det er brudd på linja, og vi kan nå *da* ikke komme videre.  
(Østlandssendinga, NRK )
- 5) - Du må *da* forstå dette.

Semantikken i det kausale, konjunksjonale adverbialet (4) svarer til den i den kausale subjunksjonalen (2). Modale adverbialer (pragmatiske partikler), som i eksempel 5, er ikke konnektiver og faller utenfor denne studien.

### Syntaks

I min sammenheng er det av mindre interesse å ordklassebestemme konnektivene. Derimot er det vesentlig for en skriver å ha kunnskap eller intuisjon om hvordan uttrykkene fungerer syntaktisk, det vil si enten de står som konjunksjonaler, subjunksjonaler eller adverbialer. Som kjent vil de skiftende rollene ha betydning for relativt språkspesifikke trekk i norsk som inversjon og plassering av midtfeltsadverbial.

- Hun får ikke hjelp. *Så* hun greier seg ikke. (konjunksjonal, helsetning uten inversjon)
- Hun får hjelp *så* hun ikke stryker. (subjunksjonal, leddsetning)
- Hun fikk hjelp. *Så* greide hun seg. (adverbial i forfelt, helsetning med inversjon)
- Hun fikk hjelp. *Likevel* greide hun seg ikke. (som over)
- Hun fikk hjelp. Hun greide seg *likevel* ikke. (adverbial i midtfelt i helsetning, med foranstilt objekt)

Det synes klart at de syntaktiske og semantisk-pragmatiske kunnskapene hos språkbrukeren må være omfattende, og språkbrukerens kontroll må være svært god dersom han/hun skal kunne nyttiggjøre seg dette systemet.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Undersøkelsen min omfatter ikke bruk av om-, at- og relativsetninger, siden disse heller enn å realisere logiske relasjoner markerer innføyning (Fossestøl 1980: 243). (At visse relativsetninger imidlertid kan tolkes som årsaksangivelse, er kjent. Eksempel fra Guldal (1997: 159): - Espen må ha løpt veldig bra i dag, som vant sin klasse. Dette gjelder unødvendige relativsetninger som inneholder en vurdering, noe som ikke ser ut til å forekomme i mitt materiale.)



## 7.2 Diskursmarkører

Til denne gruppa regner jeg først og fremst leksikalske relasjonsuttrykk, men også tekstorganiserende adverbialer og avsnittsinndeling. De aktuelle leksikalske uttrykkene ligger innenfor de samme betydningsområdene som de vanlige konnektivene. Dette er først og fremst substantiv- og verbaluttrykk, som f.eks. *grunnen til, følgen av, ha å gjøre med*. (En fyldigere liste fins i vedlegg 3.)

Disse uttrykkene fyller også tilnærmet de samme funksjonene som konnektivene. Men det er pekt på at uttrykkene kan ha større rekkevidde enn konnektivene, slik at de ofte relaterer seg til et større tekstutsnitt enn bare den foregående/påfølgende setningen (Evensen 1985 b). Noe av utfordringa ved å bruke dem er derfor av mer tekstlingvistisk art. De fleste inngår dessuten i uttrykk med fast preposisjon, og ofte kan også ett og samme substantiv inngå i forbindelser med ulike preposisjoner og gi intrikate betydnings-forskyvninger og syntaksendringer. Eksempler på slike forbindelser kan være *hensikten med, i den hensikt, ha til hensikt*. Flere av de leksikalske uttrykkene er dessuten mer utbredt i skrift enn i tale. Videre har de tradisjonelt fått svært liten oppmerksomhet i norsk grammatikk, i språklærebøker og trolig også i undervisning.

Eksempler på tekstordnende adverbialer er *innledningsvis, for det første, for det andre, først, deretter, alt tatt i betraktning, som en konklusjon, til slutt*

Både når det gjelder funksjon, klassifisering og syntaks skulle disse tekstordnende adverbialene være lettere å bruke enn konnektiver og leksikalske uttrykk. Men de forutsetter en viss tekstlingvistisk kompetanse og en viss oversikt over egen tekstproduksjon. Dessuten har de ikke samme nødvendige posisjon som konnektivene og kan lettere utelates uten alvorlige følger for teksten. Men dersom avsnittsbruken også er svak, kan det bli vanskelig for leseren å få oversikt over tekstorganiseringa.<sup>4</sup>

## 8 Resultater: Bruk av konnektiver og diskursmarkører

I figur 1 presenteres en oversikt over den faktiske bruken av logiske markører i de seks beste tekstene av henholdsvis andrespråksskriverne og morsmåls-skriverne, det vil si kontrollgruppa. Også tekstlengde er inkludert. Tallene i parentes viser prosentuell økning/reduksjon i bruk av de målte kategoriene i

<sup>4</sup> Emnemarkører (det Källgren 1979 kaller "metatekstuell konneksjon") slik som innholdsfortegnelse, klargjort disposisjon, sammenfatning, punkter, diagram og liknende er også midler som hjelper leseren å orientere seg i teksten. Men i min undersøkelse, der skriverne bare hadde 35 minutters skrivetid, er ikke denne bindingsgruppa aktuell.

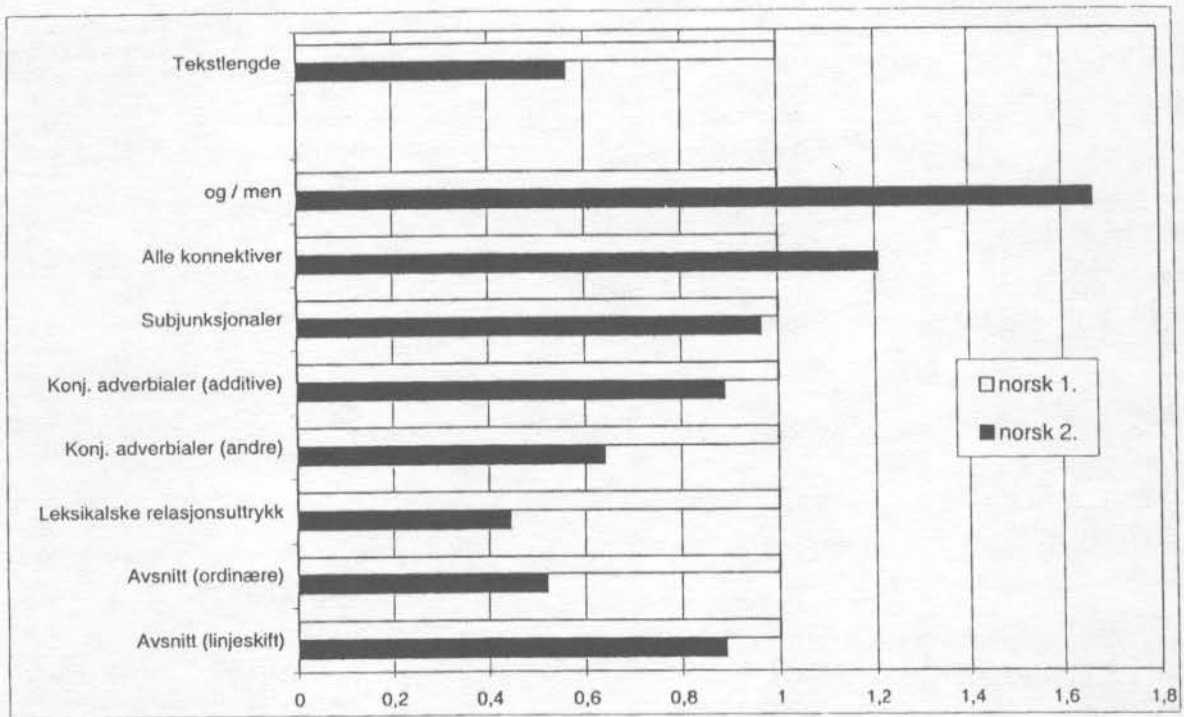
kontrollgruppa i forhold til undersøkelsesgruppa.

Figur 1. FAKTISK BRUK AV KONNEKTIVER OG DISKURSMARKØRER

gj.snitt tekstlengde	6 beste stilene på no2	6 beste stilene på no1	
	245 ord	430 ord	
	antall forekomster	antall forekomster	
konnektiver:			
totalt antall	76	113	(+ 48,7%)
ulike	24	46	(+ 91,7%)
og+men	30	32	(+ 6,7%)
subjunksjonaler	19	36	(+ 89,5%)
ulike	10	19	
konj. adverbialer			
additive	8	16	
ulike	3	5	
andre	8	25	
ulike	5	16	
diskursmarkører:			
leksikalske uttr.	2	8	
ulike	2	5	
avsnitt			
ordinære	12	41	(+ 241,7%)
kun linjeskift	11	22	(+ 100,0%)

Figur 2 gir et bilde av relativ bruk av de samme kategoriene. Først er forekomsten av logiske markører relatert til tekstlengde som prosent av teksten. Deretter er resultatene fra andrespråkmaterialet beregnet i relasjon til dataene fra morsmålstekstene, som alle er satt lik 1.

Figur 2. RELATIV BRUK AV KONNEKTIVER OG DISKURSMARKØRER



Tekstordnende adverbialer forekom ikke i de 12 analyserte tekstene.

En gruppeforskjell vi lett ser i begge figurene,, er den som viser tekstlengde. Kontrollgruppa skrev betraktelig mer (+75,5%) enn de som skrev på andrespråket. En, i første omgang, grafisk forskjell i tekstene er også svært klar, i og med at kontrollgruppa brukte over dobbelt så mange ordinære avsnitt som andrespråksgruppa. Dessuten er forskjellen i bruk av og/men tydelig, idet disse konjunksjonale utgjør vel 1% av ordmassen hos de norskspråklige, mot vel 2% i andrespråkstekstene. Det siste vil si at de i andrespråksstoffet utgjør nesten 40% av alle opptelte konnektiver.

Tallene for øvrig er ikke store, men tendenser kan vi peke på:

Når vi ser på subjunksjonalgruppa, viser figur 2 at andrespråksmaterialet har omtrent samme tetthet av subjunksjonaler som kontrolltekstene. Hvilke subjunksjonaler er det så? - Oversikten under viser konnektivutvalget i de fire semantiske gruppene som er mest frekvente i materialet. Subjunksjonale er understreket.

Figur 3. KONNEKTIVER - TOTALT UTVALG I FIRE BETYDNINGSGRUPPER

	6 BESTE N0 2	6 BESTE N0 1
ADDITIVE	og også dessuten i tillegg	og også dessuten i tillegg øg både... og foruten
KAUSALE (årsak og følge)	derfor <u>fordi</u>	derfor <u>fordi</u> <u>siden</u> altså <u>da</u> <u>i og med at</u>
TEMPORALE	<u>når</u>	<u>når</u> <u>da</u> <u>før</u> <u>mens / medan</u> så
SPESIFISERENDE	dvs særlig på den måten at	dvs / det vi si særleg : ; også <u>som</u> ikke minst altså primært bl a / blant annet

Vi ser at konnektivutvalget er lite i andrespråksmaterialet. Subjunksjonale *fordi* og *når*, som begge ble brukt fire ganger, er de eneste i de fire største semantiske gruppene. De hører også med blant de vanligste ordene i norsk (jf Heggstad 1982). Dette vil også si at ingen av de ovenstående semantiske gruppene var representert med mer enn én subjunksjonal. I kontrolltekstene fins også *før*, *mens/medan*, *siden*, *i og med at*, *da*.

Bruken av konjunksjonale adverbialer skiller seg klart i de to informantgruppene. De tospråklige bruker svært få og vanlige adverbialer, nesten 50% additive (jf figur 1), noe som forsterker den enkle tendensen fra konjunksjonal- og subjunksjonalgruppa og gruppa leksikalske uttrykk. I andrespråksmaterialet får de konjunksjonale adverbialene også hyppigere en initial plassering enn i morsmålsmaterialet. Eksempler fra andrespråkstekst (lærer A):

- Jeg har ikke mange timer på barnetrinnet og derfor er det vanskelig for meg å skrive...
- For noen av elevene er det lett å bli forklart på morsmålet, derfor foregår undervisningen på norsk.

Eksempler fra morsmålstekst (lærer E):

- Ingen kontrollerer vår virksomhet, og vi kan derfor tolke mønsterplanen individuelt.
- Mange har langt igjen før de når et godt nivå (når de 500 kurstimene er brukt opp. Min anm). Men det er det altså ikke noe vi, som lærere, kan gjøre noe med.

Man legger ellers merke til at andrespråkstekstene langt på vei er fri for logiske markører med flere ulike semantiske og/eller syntaktiske bruksmåter (jf punkt 7.1). Vi finner verken da, altså, så, siden eller som. I kontrolltekstene fins både da og altså i to semantiske grupper, siden brukes kausalt, så temporalt og som spesifiserende. Konnektivet også brukes bare additivt i andrespråkstoffet, i kontrolltekstene brukes det dessuten spesifiserende. Et stykke på vei kan dette være utslag av tilfeldigheter eller utslag av at andrespråkstekstene er kortere. Likevel er det nærliggende også å se det i sammenheng med de øvrige forenklende tendensene i bruken av logiske markører.

Litt påfallende er det at kontrolltekstene bruker langt flere spesifiserende adverbialer enn informanttekstene, for uttrykkene i seg selv synes ikke spesielt vanskelige verken med hensyn til semantikk, syntaks, kompleksitet eller rekkevidde.

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på markører med noe mer global rekkevidde. Selv om subjunksjonaler vanligvis har et lokalt virkefelt, kan de også relatere seg til et større felt i teksten og ha noe å si for tekstkoherensen. - I kontrollmaterialet blir de tre subjunksjonalene siden, i og med, da brukt med årsaksfunksjon, mens andrespråksmaterialet bare har fordi. Guldal (1977) redegjorde for ulikhetene i bruken av setninger med fordi på den ene side og de øvrige årsakssubjunksjonalene på den andre. Guldals talemålsmateriale viste at fordi-setningene sto etter oversetningen, mens setninger med siden etc i halvparten av tilfellene sto foran. Grunnen må ifølge Guldal være at siden-setninger etc er tema i helsetningen. Eller med andre ord: Siden-setningene og de liknende innebærer kjent informasjon; fordi-setninger innfører ofte ny informasjon. Dette stemmer med bruken i mitt kontrollmateriale, selv om

beleggene er få: i og med at og siden brukes tre ganger, i alle tilfellene først og med kjent informasjon.

Fordi brukes også tre ganger; to ganger i leddsetning i finalposisjon med ukjent informasjon, én gang først med kjent. Andrespråkstekstene har tre forekomster med årsakssubjunksjonaler, alle fordi-setninger i final plassering og med ny informasjon. Når førstespråkstekstene bruker initial plassering av disse leddsetningene med kjent informasjon, forstår jeg det som en presiserende sammenfatning av forhold som er nevnt tidligere i teksten, og som settes i logisk relasjon til innholdet i oversetningen. Der dette brukes, tydeliggjøres koherensen i teksten. Andrespråkstekstene får ikke denne typen tydeliggjøring.

Beleggene er få, men både når det gjelder årsaksleddsetninger og de tidligere nevnte konjunksjonale adverbialene, ser eksemplene i andrespråkstekstene ut til å vise en mer rigid syntaks enn i kontrolltekstene. Slik kan visse semantiske nyanser (jf punkt 7.1) og tekstlige sammenhenger gå tapt.

Leksikalske relasjonsuttrykk som svarer til konnektiver, har også en sammenbindende funksjon med betydning for tekstkoherensen (Evensen 1985b). Figur 1 viser at slike uttrykk er svært lite brukt i andrespråkstekstene. (Følgende forekommer en gang hver: grunnen til dette er at og målet med dette er å) De er heller ikke hyppige i morsmåls materialet. (Følgende brukes: (som) fører til at (3), målet er, (det) er avhengig av, grunnen for tiltaket var at, (det) betyr at..) - Muligens gir disse uttrykkene også et preg av avansert språkbruk.

Videre er avsnittsinndeling et element som har betydning for leserens oppfatning av tekstsammenheng. Som nevnt tidligere er det tydelige forskjeller i anvendelse av avsnitt mellom de to skrivergruppene, med henholdsvis 12 ordinære avsnitt (i form av innrykk eller blank linje) hos andrespråksskriverne og 41 hos de øvrige. To av de seks andrespråksstilene manglet ordinær avsnittsinndeling. Enkelte av andrespråkstekstene hadde hyppige linjeskift, også uten at jeg kunne se noe samsvar med tekstinnholdet. Den best evaluerte teksten hadde ingen ordinære avsnitt, men sju linjeskift, som imidlertid synes å samsvare relativt bra med innholdsstrukturen. Tekstbildet blir likevel noe uryddig.

Noen lesere vil kunne reagere på at disse tekstene tar seg annerledes ut enn normalt. Og tekstene har heller ingen tekstordnende adverbialer som under-

bygger tekststrukturen. (Dette gjelder også kontrollgruppetekstene.) Koplet med spinkel/manglende bruk av relativt vidtrekkende konnektiver som siden og i og med at og diskursmarkører kan effekten bli at det er tungt å få oversikt over stoffet.

Under punkt 3 gjenga jeg den beste av andrespråksstilene. Den teksten inneholder konnektivene og (2), men (2), når, også, i tillegg. (Det siste er brukt som adverbial, ikke leksikalsk relasjonsuttrykk: "...en av disse lærerne har i tillegg klasseforstanderansvaret.) Dertil kommer det leksikalske relasjonsuttrykket Grunnen til dette er. Også den teksten bærer altså mest preg av enkle tilleggs- og motsetningsrelasjoner. (Men i motsetning til lavere rangerte stiler har den en rekke relative leddsetninger som kan bidra til å nyansere innholdet; dette har jeg ikke gransket nærmere.) I punkt 10 vil jeg ganske summarisk kommentere noen sider ved tekstinnholdet.

Videre er det slik at markørbruken i de lavest rangerte andrespråkstekstene skiller seg mer fra bruken i morsmåls materialet enn de høyest rangerte gjør. Tekstutdraget under kan tjene til å illustrere et tydelig preg av sideordning, enkle tillegg og motsetninger, samt bruk av påstander og kvalifiseringer som understøttes relativt lite av direkte begrunnelser og presiseringer. Stilen det er hentet fra, ble rangert som nummer fem i andrespråks materialet.

"... Jeg tror at det er veldig nyttig for våre barn som får morsmåls lærerens hjelp i begynnelsen av skolegangen. Men dessverre har jeg 10 timer i uka og det er ikke nok for barna. Men det er bedre at de får noe. Hvis elevene får mer hjelp av morsmåls læreren, fungerer det bra for elevene. Og en ting som er veldig viktig er at morsmåls lærere trenger mye samarbeid med lærerne. Et godt samarbeid kan løse mange problemer for de fremmedspråklige elevene.

På den andre skolen jobber jeg med mellomtrinnet.

I større klasser kan elevene være svake i matematikk og o-fag. Noen ganger er jeg sammen med hele klassen og noen ganger er jeg alene sammen med de pakistanske elevene. Jeg synes de jobber veldig bra sammen med meg spesielt i matematikk. Jeg forklarer oppgaver på mitt eget språk. De forstår med en gang og det blir lett for elevene. Men på den skolen har jeg bare 10 timer, og barna våre trenger mer hjelp enn de, har."

(Lærer G)

Tendensen til enkle logiske markører i de svakere evaluerte tekstene var ikke

helt entydig. Den andrespråksteksten som hadde flest konnektiver, ble bedømt som den fjerde beste av disse tekstene. Men flere av konnektivene brukes ikke som forventet:

- Vi, som er tospråklige lærere, støttelærere og som underviser norsk som andrespråk, holder på å planlegge for neste år fordi det prioriteres norsk som andrespråk, som et fag i seg selv. (Lærer A)

Innebærer utsagnet at den nevnte lærergruppa får starte sin planlegging først slik at deres opplegg får konsekvenser for de øvrige lærerne? Eller er det kun det faktum at de får planlegge noe sammen som innebærer en prioritering? Resonnementet klargjøres ikke fullt ut. Muligens kan det også ligge en sammenblanding av årsak og følge/hensikt under her.

Dette er et annet eksempel fra samme tekst:

- ...jeg (er) sikker på at norsk som andrespråk blir tatt alvorlig på vår skole. Det høres veldig bra ut fordi elevene får også i tillegg støtte på morsmålet i alle fagene som jeg har nåværende år.

En ting er at *også* og *i tillegg* er pleonastiske. De er dessuten innføyde som om de står i en helsetning. Likevel er det vel bruken av *fordi* som er mest avvikende: Grunnen til at "det høres veldig bra ut", kan ikke være at "elevene får ... støtte på morsmålet". Det skal heller forstås slik at "det høres veldig bra ut når man vet at elevene i tillegg får støtte på morsmålet". - Dette er også et eksempel der siden kunne vært brukt i en foranstilt leddsetning (jf kommentar etter figur 3): Siden elevene i tillegg får støtte på morsmålet, høres dette bra ut.

Her ser vi en ytterligere vanske ved å bruke konnektiver. De krever ikke bare syntaktiske, sematiske og pragmatiske ferdigheter, men stiller også krav til resonnement og slutninger: Konnektivet *fordi* signaliserer at det er et bestemt logisk forhold mellom innholdet i oversetningen og leddsetningen, og dette bør skriveren etterprøve. Det er klart at denne prosessen er mer krevende på et andrespråk enn på morsmålet, og spesielt når man, som lærer A, skriver ganske avansert og forsøker å bake mye inn i samme periode.

Det fins i det samlede materialet ulike grader av det vi kan kalle sofistisering i bruken av logiske markører: Fra de enkle konjunksjonale som markerer



tillegg og motsetning, over et visst antall subjunksjonaler fra ulike semantiske grupper til variert bruk av konjunksjonale adverbialer og eventuelt leksikalske relasjonsuttrykk. Tekstene med aller best evalueringsresultat har dessuten en bruk av avsnitt der innholdsstrukturen korresponderer med den grafiske avsnittsstrukturen. Et hovedmål med undersøkelsen min var å få vite noe mer om hva som kan gi et noe enkelt preg ved mange tekster av de aktuelle informantene. Jeg mener nå å kunne hevde at i det undersøkte materialet er bruken av uttrykk for logiske relasjoner (og avsnitt) iallfall én av faktorene.<sup>6</sup>

Om lite variert bruk av markører for binding og oppbygging så har sammenheng med innholdsutviklinga i tekstene, er mer usikkert. Man kunne for eksempel tenke seg at innholdet er utviklet gjennom hovedsetninger som fungerer som hovedpåstander, og andre hovedsetninger som semantisk sett er mer underordnet, og som kunne vært transformert til leddsetninger. Jeg berører dette under "Tekstinnhold" i punkt 10. - Sikkert synes det imidlertid at tekstene generelt gir et noe utviklet preg, og at konnektiver og diskursmarkører kunne vært bedre utnyttet.

## 9 Hvorfor et skille i bruken av relasjonsuttrykk?

Den teksten som informantene skrev, kan ses som beslektet med fagteksten, og en skulle forvente en rekke varierte uttrykk for logiske relasjoner. Hva kan være bakgrunnen for at tekstene av de norske lærerne og de som skriver på andrespråket, her skiller seg en god del, enda de sistnevnte har vært lenge i Norge og har jobbet lenge i norsk skole?

Mange mener at voksnes språklæring minner om andre former for læring, der man bygger på det man allerede kan og bruker generelle evner og problemløsningssystemer (Viberg 1987:26 ff). Men derfor er de voksnes resultat særdeles avhengig av en rekke personlige og ytre faktorer, slik som input, kognitiv bearbeiding, utprøving, samhandling, motivasjon, behov og mål, bakgrunn og metaspråklige kunnskaper.

---

<sup>6</sup> De som evaluerte tekstene, er så vidt inne på dette. Det ville ha vært uventet om de hadde gjort noe særlig ut av det ettersom de bare skulle skrive fire til fem linjer om hver besvarelse. To av de tre som evaluerte, har bemerkninger om språkføring. En av dem nevner ett sted tekstbindere spesielt (uten å eksemplifisere): "Språket har god flyt, med noen fine tekstbindere." Dette skjer nettopp i kommentar til den besvarelsen som vedkommende plasserte på topp. For øvrig kommenteres blant annet setningsbygging (klar/god/varierte eller det motsatte) og bruk eller manglende bruk av leddsetninger: "... nødvendige bisetninger mangler". Dessuten er avsnittsbruken noe som trekkes fram flere ganger: "Har svart på alle oppgavene ... god inndeling i avsnitt ... har disponert stoffet jevnt mellom a) og c)." Og "Har avsnitt som gjør fremstillingen lettere å lese", "Denne delen kunne ha vært inndelt i tre avsnitt", "Teksten (er) delt i avsnitt, men momentene kommer hulter til bulter".

## 9.1 Input, språklig samhandling og motivasjon

### Muligheter for egen språkbruk

De aktuelle lærerne var i mange år såkalte "morsmåslærere". De ga først og fremst morsmålsundervisning til minoritets elever. De var ofte knyttet til flere skoler, de fungerte gjerne på siden av det ordinære skolesamfunnet og den faglige kommunikasjonen med andre lærere på skolen var ofte sparsom. De siste årene før undersøkelsen min (1995) hadde de kommet mer inn i vanlig undervisningssammenheng og i ordinære, heterogene klasser. Men de hadde verken status som allmennlærere, faglærere eller klassestyrere. De skulle hjelpe de minoritetsspråklige elevene, og de snakket gjerne dempet med én og én tospråklig elev. De snakket sjelden til hele klassen, og de skrev svært lite på norsk (jf også Myklebust 1993). Den intensive, interaktive språkbruken en gjerne forestiller seg når en tenker på klasseromsarbeid i grunnskolen, og som mange forskere mener gir gode muligheter for språkutvikling, var på ingen måte karakteristisk for disse lærerne og deres arbeidssituasjon. I arbeidssammenheng hadde de fleste av dem fått mest tilgang på norsk gjennom elevenes lærebøker. Men på denne måten hadde de ofte manglet norskspråklig kommunikasjon om språk og innhold.

Blant de personlige faktorer som influerer på språklæring, står innlærerens motivasjon sentralt (Viberg 1987:100 -106). For eksempel går ordlæring atskillig forttere når innlæreren har et veldefinert behov enn når han/hun ikke har det (Gerganov & Rangelova 1993). Når det gjelder å lære logiske markører på et avansert nivå, vil jeg tro at behovet ikke er klart definert. For det ene vil relativt avanserte språkbrukere kunne finne alternative uttrykksmåter, som riktignok kan være enkle og mindre presise. For det andre kan de ha vent seg til å stole på konteksten: Ikke sjelden kan bindingstypen framgå av den tekstlige sammenhengen eller situasjonen, slik at et konnektiv kan anses som unødvendig. Dette gjelder spesielt i samtaler, der partene har et felles her og nå og taleren vet at motparten kjenner samtalefeltet. (Jamfør Tenfjord 1997 som skriver mye om slike "diskurspragmatiske" faktorer, hos henne spesielt knyttet til tempus, som gjør bruk av visse grammatiske kategorier mindre nødvendig for språkinnlæreren.) Også ved lesing vil de ofte kunne støtte seg på innholdsord og kontekst.

Mer indirekte var likevel behovet for språkutvikling der. Flere av informantene nevnte at de ikke brukte norsk slik som nordmenn, og noen var redd for at de uttrykte seg som barn. - Til tross for at mange konnektiver har

liten hyppighet, er det viktig for en yrkesgruppe som lærere å beherske dem. I fagtekster, og heriblant skolebøker, er det relativt høy frekvens av konnektiver, og mine egne stikkprøver viser stor grad av variasjon i bruken. Min undersøkelse viser bare hvordan lærerne selv bruker konnektiver i et skriftlig materiale. Men også lærernes egen språkbruk er selvsagt viktig i skolen. De skal kunne gjøre seg gjeldende i et norskspråklig fagmiljø og vil i praksis fungere som modeller for minoritetsspråklige elever både på morsmålet og på norsk.

I funksjonell grammatikk ses lingvistiske former og distinksjoner som motivert av kommunikative hensikter. I Danmark har Anne Holmen gjennomført undersøkelser der hun har bygd på innsikter fra funksjonell grammatikk. Som oppsummering av en av studiene skriver hun blant annet: "Apparently, an important motivation for change along the continuum (av økende kompleksitet. E.S.) is the amount of information expressed by the learner and their need/wish to put more and more into words in the L2." (Holmen 1993:286) - I punkt 10 i denne denne artikkelen berøres spørsmålet om hvor mye informasjon som kommer til uttrykk i stiler av de tospråklige lærerne.

## **9.2 Logiske markører: frekvens, semantikk og syntaks**

Flere forskere har undersøkt hva slags ord språkinnlærere generelt lærer å beherske først. Blum-Kulka og Levenston (1983) nevner blant annet at ordene (1) har høy frekvens, (2) er ekvivalente i betydning til ord i morsmålet eller annet kjent språk, (3) er semantisk enkle uten flere betydninger og (4) at de er syntaktisk klare.

Disse karakteristikaene ligger fjernt fra mange av de logiske markørene. Heggstads frekvensordbok (1982) viser at konnektivene spenner fra å være blant de hyppigst brukte ordene til de mer sjeldne, og enkelte nevnes ikke engang i Bokmålsordboka (all den stund). - Flere markører tilhører dessuten en typisk skriftlig uttrykksmåte, som i fall, med mindre, følgelig, med det for øye, på denne bakgrunn. Også enkelte av markørene som førstespråkskriverne brukte, er lite frekvente i dagligtale: i og med at, likeledes, primært, ikke minst, foruten.

Vi vet ikke så mye om hvordan de logiske markørene i norsk korresponderer med informantenes morsmål. Selv hadde de den oppfatning at det ofte var vanskelig å finne markører med ekvivalent betydning i de to språkene.

Uttrykkene vil da ha lav grad av transfer. Når flere av uttrykkene i tillegg har lav frekvens i dagligtale, kan vi vente oss at de tas relativt seint opp i andrespråket (Viberg 1993:305 og 1987:52).

Blum-Kulka og Levenston nevnte også at språkinnlærere foretrekker semantisk enkle og syntaktisk klare ord. I punkt 7 i artikkelen forsøkte jeg nettopp å vise hvor sammensatt semantikken i de logiske markørene kan være, og hvor innviklet de syntaktiske reglene er. Derfor kan usikkerhet ha fått andrespråksbrukerne til å unngå en del konnektiver og diskursmarkører eller til å bruke dem kun i det de selv har etablert som en primærfunksjon. En slik unngåelsesstrategi synes ikke unaturlig blant lærere, som selv har elever som stadig vurderes med hensyn til språkriktighet.

Uttrykk for logiske bindinger skiller seg altså fra det vokabularet som læres først, ifølge Blum-Kulka og Levenston. I tillegg til en sammensatt semantikk kommer det at det krever noe tid å utvikle og skrive ned logiske slutninger. I mitt materiale fant jeg for eksempel at kontrolltekstene langt hyppigere enn andrespråkstekstene hadde spesifiserende adverbialer. Men flere av disse uttrykkene er ikke vanskelige, og jeg mener den spinkle bruken peker i retning av at selve utdypingsfunksjonen er noe av årsaken til manglende bruk, idet den altså beslaglegger tid. Så muligens kunne andrespråkskriverne ha brukt flere adverbialer dersom de hadde hatt mer tid.<sup>7</sup>

Videre kan det være en mentalt krevende prosess å utvikle et stoff slik at en bruker konnektiver. De signaliserer et bestemt logisk forhold mellom setninger, og denne logikken bør skriveren etterprøve. Det er klart at det er en mer krevende prosess på andrespråket enn på morsmålet, spesielt om man skriver avansert og prøver å innarbeide mye i en og samme periode eller samme avsnitt. Om skriveren unnlater å etterprøve logikken, kan følgen bli at tekstinnholdet ikke utvikles så godt som ønskelig, eller at slutningene ikke er holdbare, slik som vi så eksempler på i teksten av andrespråkskriver A.

Evensen (1986b:183ff) viste at elever og lærere i norsk skole oppfatter det tekstlingvistiske nivået som et gjennomgående problemområde i skrivning innen både norsk og engelsk. Anvendelse av diskursmarkører, heriblant avsnitt, krever antakelig en tekstoversikt som det er krevende å få, spesielt på at annet språk enn morsmålet. (Jf også siste punkt i artikkelen, om skriveprosessen.)

---

<sup>7</sup> Det er likevel få holdepunkter for å tro at resultatene da ville ha blitt klart annerledes, jf Kroll 1990b.

I Danmark har Lund i en doktoravhandling (1997) etablert meget interessante hypoteser om at andrespråksutvikling er basert på kognitiv teori der semantisk og pragmatisk klarhet spiller en vesentlig rolle. Hun antyder at grammatiske kategorier som virker semantisk umotiverte, kan komme seint i en innlæringsgang og peker på at spørsmålsinversjon læres tidlig, men at inversjon i fortellende setninger kommer seint (jf også Hagen 1995). Jeg mener også at det er relevant å overføre dette på mitt materiale og antyde følgende: At konjunksjonale setningsadverbialer har en annen plass i setningen enn konjunksjonaler og subjunksjonaler og at leddsetningsstruktur er annerledes enn hovedsetningstruktur, kan synes for andrespråksbrukeren å være uten semantisk betydning, og derfor vil disse kategoriene læres seint. Etter min oppfatning kan Lunds hypoteser om sein innlæring av semantisk umotiverte kategorier også ramme konjunksjonal- og subjunksjonalgruppene, siden konteksten her kan tale for seg (jf forrige punkt, 9.1).

I en artikkel om inversjon i norsk hos utenlandske studenter finner Hagen (1992) grunnlag i sitt materiale for å si at regelen om at verbalet inntar andrelassen i setningsskjemaet ikke er komplisert, men at det å tilegne seg prinsippet til bruk i genuin kommunikasjon likevel er vanskelig. Sammenliknet med V2-regelen er de formelle reglene for bruk av logiske markører både omfattende og vanskelige. Å bruke dem i spontan kommunikasjon er uten tvil meget krevende. I tillegg måtte informantene i undersøkelsen konsentrere seg om en relativt omfattende tematisk utgreiing.

## 10 Tekstinnhold

Nå faller det utenfor denne artikkelen å gjennomføre en innholdsanalyse av tekstmaterialet. Av pedagogiske grunner vil jeg likevel antyde litt om innholdsutviklinga i tekstene. For med et godt utviklet tekstinnhold kunne man som lærer for en tilsvarende innlærergruppe konsentrere seg relativt direkte om å innarbeide markører for logiske relasjoner i foreliggende elevtekster. Men er innholdet lite utviklet, vil framgangsmåter som også inkluderer innholdsbearbeiding være mer aktuelle.

Tekstene på norsk som andrespråk er kortere enn de øvrige. Vi skal se litt på hvordan det preger tekstene.

### Oppgavens tre deler

Vi ser her hvor mange av de seks skriverne fra hver gruppe som har besvart hver del:

	del a	del b	del c
Andrespråksskriverne	6	4(+2 usikre)	2
Førstespråksskriverne	6	6	6

Her framgår det at en del av forskjellen i tekstmengde skyldes at andrespråksskriverne ikke har fått besvart den siste delen av oppgaven. Det faller naturlig å trekke den slutning at tiden ikke har strukket til. Også noen andrespråkstekster med en lengde som er over gjennomsnittet for gruppa, mangler noe av del b og hele del c. Dette gjelder blant annet teksten av lærer A, som hadde mange konnektiver.

### Innholdsmomenter og argumenter

Oppgaveformuleringa vil fungere som disposisjon, og en leser vil vente å finne de tre overordnede temaene derfra, med hver sine underordnede temaer. For eksempel første tema: Hvordan undervisningen er lagt opp med underordnede temaer som skoleslag, klassetype, læreplan, innhold, metode, morsmålets plass, lærere - minoritetsspråklige eller ikke, relevant utdanning, samarbeid. De underordnede temaene kan nevnes med ett eller flere momenter.

Det var relativt tydelig at de svakeste andrespråkstekstene viste en knapp behandling av de ulike temaene (jf pkt 8). Men også en næranalyse jeg gjorde av den beste stilen i hver informantgruppe, viste at andrespråksteksten hadde et forholdsvis lavt antall momenter sammenliknet med førstespråksteksten.

I midtpartiet i oppgaven ble det spurt om hva som fungerer bra, dårlig eller mindre bra. Her analyserte jeg også i hvilken grad momentene ble begrunnet eller utdypet. Det er nokså få begrunnelser og utdypninger i andrespråksteksten. Dette blir særlig klart der det framsettes påstander som må ha et sentralt innhold for skriveren. For eksempel utdypes det ikke at de elevene som ikke får hjelp av morsmåls lærer "kjemper med problemer over lang tid", eller at morsmåls lærerne "prøver å hjelpe alle elevene best vi kan". Likevel er det en viss tendens til at en påstand begrunnes i en påfølgende hovedsetning, det vil si uten grammatisk underordning.

En analyse av setningstemaene i stilen ser ut til å peke i samme retning som

påstandsanalysen. For temaene er heller lite utviklet: Ganske ofte er rema i en setning tatt opp som tema i neste setning:

- På vår skole finnes det 2 mottaksklasser (rema)... Hver av disse klassene (tema) har 2 norske lærere (rema). En av disse lærerne (tema) har i tillegg klasseforstanderansvaret.

Det vil si at hvert tema antakelig utbygges noe knapt. I den beste stilen i kontrollgruppa vender skriveren tilbake til hvert tema flere ganger. Det tyder på at innholdet blir godt integrert og utviklet. (Et tilsvarende resonnement er utviklet videre hos Connor og Farmer 1990, som har utarbeidet en revideringsstrategi for studenter bygd på temastrukturanalyse.)

I hoveddelen av denne artikkelen, om bruk av markører for logiske relasjoner, fant jeg at markørbruken i andrespråkstekstene var mindre variert og enklere enn i materialet fra de norskspråklige. Dette synes også logisk ut fra den innholdsgjennomgangen jeg nylig har foretatt. Andrespråkstekstene er kortere enn morsmålstekstene: Dels besvares ikke alle deloppgavene, og den deloppgaven som besvares, er den som krever færrest begrunnelser. Dels ser det ut til at det nevnes relativt få punkter, og at momentene blir noe knapt begrunnet eller utdypet.

## 11 Skrivning på andrespråket

Hastigheten i språkutviklinga, og hvilket nivå man når, er blant annet avhengig av språkbrukerens metaspråklige kunnskaper. Når det gjelder mine informanter, hadde de stort sett kommet til Norge da undervisningen i norsk som andrespråk var dårlig utbygd, og som de fleste arbeidsinnvandrere hadde de fått relativt lite, formell norskopplæring. Stoff om konnektiver og tekstbinding har dessuten vært lite utviklet i språklæringsbøker, og etter det jeg kan forstå, har det også hatt liten plass i undervisningen. Informantene hadde også fått lite formell skriveundervisning i Norge og hadde selv skrevet lite som var faglig orientert. Hvordan man uttrykker seg skriftlig i ulike sjangrer, hva som forventes innholdsmessig, hvordan tekster bygges opp og bruk av avsnitt er da faktorer som de kanskje ikke hadde fått et bevisst forhold til.

I forhold til sine norskspråklige kolleger hadde minoritetslærerne hatt liten skrivetrening på norsk. Dermed hadde de hatt liten anledning til utprøving av og bekreftelse på egne skriveprodukter. Videre hadde det funksjonelle aspektet, den kommunikative hensikten, ved å skrive på norsk vært nesten fraværende,

siden disse lærerne ikke hadde mye kontakt med den norske delen av skole-samfunnet og den norske foreldregruppen. Fra minoritetslærernes side var det også utrygghet forbundet med å skulle kommunisere skriftlig på norsk. Følgelig var noen grunnleggende betingelser for skriveutvikling heller dårlig ivaretatt.

Selve skriveprosessen med tilhørende skrivestrategier er en form for sil som flere bakenforliggende faktorer filtreres gjennom. Spesielt er det undersøkt hva som karakteriserer gode skrivere i forhold til skrivere som får dårlig evaluering av produktene sine. I en oversiktsartikkel om morsmålsskriving nevner Hertzberg (1990) blant annet følgende: Gode skrivere har lengre planleggingsfase enn svake skrivere. De stopper oftere og går tilbake i prosessen. De gjør flere oppdagelser mens de skriver, og de omarbeider mer og på et høyere nivå; det vil ofte si på tekstnivået. De har gjerne mye frivillig lesing bak seg.

Silva (1993) har skrevet en tilsvarende artikkel om andrespråksskrivere i forhold til morsmålsskrivere. Selv om det foreligger noe motstridende resultater, ser det ut til at andrespråksbrukere kan ha skrivestrategier som tilsvarer dem de svakere morsmålsskriverne har. De har kortere planleggingsfase enn morsmålsskriverne, de leser mindre igjennom, reviderer mindre og har mer fokus på grammatikk på ord- og setningsnivå. De skriver også saktere. Disse punktene kan gi noe av forklaringa på at andrespråkstekster har tendenser til å være korte, med færre innholdselementer og svakere struktur og sammenheng enn morsmålstekster, ifølge Silva.

Alle stilene i minoritetslærermaterialet ser ut til å kunne være preget av dette.

- En kan også tenke seg at skrivestrategier som de nevnte kan ha innvirkning på bruken av relasjonsuttrykk: Lite omarbeiding på høyere nivåer kan nettopp resultere i bruk av vanlige logiske markører uten de store syntaktiske og semantiske utfordringene og med begrenset rekkevidde i teksten. Men dermed skulle det ligge et klart potensial for skriveforbedring i å legge opp til andre skrivestrategier i undervisningen, der det først fokuseres på innhold og settes av tid til planlegging, og der det gis rom for tekstforbedring gjennom faser med ulikt fokus.

Undersøkelsen min støtter det syn at det er svært komplisert for voksne andrespråksbrukere å skrive utgreiende og argumenterende på et nivå som er



på høyde med innfødt nivå. De aller fleste som skal bruke norsk skriftlig i arbeidssammenheng, har behov for kvalifisert undervisning over lengre tid.

## Referanser

- Arndt, Hans og Althea Ryan 1989: Fremmedsproglig produksjon - at skrive. I Kasper & Wagner
- Bernhardt, Elizabeth B 1991: *Reading Development in a Second Language*. Ablex. New Jersey
- Berge, Kjell Lars 1988: *Skolestilen som genre*. Landslaget for norsk-undervisning/Cappelen. Oslo
- Blum-Kulka, S & E A Levenston (1983): Universals of lexical simplification. I Faerch, C & G Kasper (red): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman. London
- Bokmålsordboka* 1986. Universitetsforlaget. Oslo
- Connor, Ulla og Mary Farmer 1990: The teaching of topical structure analysis as a revision strategy of ESL writers. I Kroll, Barbara
- Evensen, Lars Sigfred 1985a: Discourse-level interlanguage studies. I Enkvist, Nils Erik (red): *Coherence and Composition*. Åbo Akademi. Åbo
- Evensen, Lars Sigfred 1985b: Discourse markers in student writing: Exploratory analysis. *Trondheimsskrifter i anvendt språkvitenskap*. TRANS 2
- Evensen, Lars Sigfred 1986a: A note on the relationship between theory and application. I Evensen, Lars Sigfred (red): *Nordic Research in Text Linguistics and Discourse Analysis*. Tapir. Trondheim
- Evensen, Lars Sigfred 1986b: *Den vet best hvor sko(l)en trykker...* Avhandling for dr art-graden, Universitetet i Trondheim
- Fossestøl, Bernt 1980: *Tekst og tekststruktur*. Universitetsforlaget. Oslo
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo 1997: *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget. Oslo
- Gerganov, Encho og Krassimira Rangelova 1993: Effect of some motivational factors on foreign language vocabulary acquisition. I Kettemann & Wieden
- Guldal, Reidunn 1977: *Språklige uttrykk for årsaksrelasjoner i et talemålsmateriale*. Hovedfagsoppgave, Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo
- Hagen, Jon Erik 1992: Feilinvertering, overinvertering og underinvertering. I NOA nr 15, s 27-38
- Hagen, Jon Erik 1995: Refleksjoner over syntaktiske strukturfeil i tre voksnes skriftlige performanse. I Thorseth, May (red): *Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet?* SINTEF. Trondheim
- Heggelund, Kjell Tørres 1981: *Setningsadverbial i norsk*. Novus. Oslo
- Heggstad, Kolbjørn 1982: *Norsk frekvensordbok. De 10 000 vanligste ord fra norske aviser*. Universitetsforlaget. Bergen
- Hertzberg, Frøydis 1990: Den prosessorienterte skrivepedagogikken. I Elbro,

- Carsten m fl: *Læsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*. Dafalo forlag. Frederikshavn
- Holmen, Anne 1993: Syntactic development in Danish L2. I Hyltenstam, Kenneth & Åke Viberg (red): *Progression and Regression in Language*. Cambridge University Press. Cambridge
- Haastrup, Kirsten 1989: Fremmedsproglig resection: Lytte- og læseforståelse. I Kasper og Wagner
- Kasper, Gabriele & Johannes Wagner (red) 1989: *Grundbog i Fremmedsprogs-pædagogik*. Gyldendal. København
- Kettemann, Bernhard & Wilfried Wieden (red) 1993: *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*. Gunter Narr Verlag. Tübingen
- Kroll, Barbara (red) 1990a: *Second Language Writing. Research insight for the classroom*. Cambridge University Press. Cambridge
- Kroll, Barbara 1990b: What does time buy? ESL student performance on home versus class compositions. I Kroll 1990a
- Källgren, Gunnel 1979: *Innehåll i text*. Studentlitteratur. Lund
- Lund, Karen 1997: *Lærer alle dansk på samme måde?* Special-pædagogisk forlag. (Herning)
- Myklebust, Randi 1993: Undervisning på to språk. En analyse av den to-kulturelle klassemodellen i Oslo - med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag. *NOA nr 17*
- Sasaki, Miyuki & Keiko Hirose 1996: Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing. *Language Learning* 46:1, s 137-174
- Silva, Tony 1993: Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. I *TESOL QUARTERLY* 27:4, s 657-675
- Tenfjord, Kari 1997: *Å ha en fortid på vietnamesisk*. Avhandling for dr art-graden, Universitetet i Bergen.
- Viberg; Åke 1987: *Vägen till ett nytt språk*. Natur och Kultur. Stockholm
- Viberg, Åke 1993: The acquisition and development of Swedish as a first and a second language: the case of clause combining and sentential connectors. I Kettemann & Wieden
- Wikborg, Eleanor & Lennart Björk 1989: *Sammanhang i text*. Hallgren & Fallgren. Uppsala

## VEDLEGG 1

Beste besvarelse på morsmålsnorsk:

Eg jobbar på X kvinneundervisning, som er ein filial av Y voksenopplæringsssenter. Dette er ein nystarta kvinnefilial, som vart oppretta 1.2.94. Undervisninga har altså pågått i litt over eitt år. Det er ca. 40 elevar ved skulen og 2 lærarar. Alle kvinnene (elevane) kjem frå nærmiljøet - X, som er den minste bydelen i Oslo.(ca.7000 innbuarar). Omlag 1/3 av innbuarane på X er innvandrarar og flyktningar. Kvinnefilialen er eit samarbeidsprosjekt mellom bydelen og Y voksenopplæringsssenter. Bydelen sørger for gratis barnepas Os medan kvinnene deltek på norskkurs. Y dekkar lærarlønn, lokale og materiale.

Rammeplan i norsk med samfunnsfag for voksne fremmedspråklige er vår pedagogiske rettleiing, og den er ganske åpen. Vi har valgt å vinkle undervisninga i forhold til ulike temaer for å styrke damene både i norsk språk og sosiale ferdigheter. Undervisninga går i bolkar med tema som skule - heim - foreldresamarbeid, barnehage - heim - foreldresamarbeid, nærmiljø - borettslag - frivillige organisasjonar, helse - kosthold - sjukdom, arbeidsliv. I og med at alle elevane bur på X, tek vi mykje utgangspunkt i kva som foregår og finst på X i høve til ulike tema. Vi har mykje samarbeid med barne og ungdomskulen, barnehagane, helsesenteret osv. Målet er å lære norsk i ein annan samanheng enn bare gjennom læreboka og strukturerte grammatikkøvingar. Sidan alle bur på X er mange av elevane naboar, har barn i felles klasse, barn i fotballgruppe osv. Vi kan spele mykje på damene sine egne erfaringar og bakgrunn i bumiljøet. Samtidig knyttar kvinnene nye venner i sitt nærmiljø, som fører til at dei vert litt meir mobile og aktive i høve til å ta ansvar for sitt eige og familiens liv.

### Tiltak

- 1) No er det ei ramme på 500 timar eller 750 timar som er satt for tilbudet til norskopplæring. Dette er ikkje noko god ordning og eg håpar at nivåbasert undervisning snart kjem i gang.
- 2) Utdanning av lærarkrefter, og spesielt tospråklige lærarar. Eg tykkjer dette er eit viktig punkt. Særleg blant elevane med ingen eller utan skulegang frå heimlandet, bør lese- og skriveopplæringa foregå på morsmålet. Men òg i forhold til diskusjonar, samtalegrupper og informasjon om det norske samfunnet burde dette foregått på ein forståeleg måte for folk.
- 3) Norskundervisninga for voksne er for tradisjonelle og einsidige. Det burde ha vore fleire innfallsvinkar i opplæringa.

Eg nemner:

- norskopplæring på arbeidsplassen
- blanding av praktisk og teoretisk vinkling
- folk med yrkesutdanning frå heimlandet bør få norskkurs i samband med arbeidserfaring på same type arbeidsplass i Norge.
- morsmålet som grunnlag
- alfabetisering gjennom forming.
- "kompetansesenter" m/ blanding av innvandrar og nordmenn med ulike gruppeinndeling etter interesser.
- og så klart vanlige teoretiske kurs

## VEDLEGG 2

Konnektivene kan deles i følgende semantiske grupper:

additiv	<i>og, også, dessuten, i tillegg...</i>
adversativ	<i>men, derimot, likevel, imidlertid, uansett hva (+ kondisjonal)...</i>
alternativ	<i>eller, verken eller, ellers...</i>
kausalt (omfatter her bare årsak)	<i>for, fordi, i og med at, siden, nemlig...</i>
final (følge og hensikt)	<i>slik at, for at, for å, så, derfor, altså...</i>
temporal	<i>siden, innen, til, før, så, deretter...</i>
kondisjonal	<i>hvis, dersom, i fall, så sant, bare...</i>
konsessiv	<i>skjønt, selv om, om så, enda...</i>
komparativ	<i>som, enn, likeledes, slik. »..</i>
spesifiserende	<i>det vil si, særlig, primært, ikke minst, altså, i den forstand at...</i>

Til den siste gruppa regner jeg også illustrerende adverbialer (*blant annet, eksempelvis, altså...*) samt bruk av kolon og semikolon.

Denne inndeling er tilnærmet lik Evensen (1985), og ligger nær Källgren (1979).

## VEDLEGG 3

Noen substantiv- og verbaluttrykk som fungerer som diskursmarkører:

additiv	<i>i tillegg til at / å</i>
adversativ	<i>i stedet for at / å</i>
kausalt	<i>grunnen til at, av den grunn at, på bakgrunn av at, bakgrunnen for at / å; bakgrunnen er at, grunnen er at, årsaken er at; skyldes, bero på, ha å gjøre med, komme av, være forårsaket av</i>
kondisjonal	<i>på den betingelse at, under forutsetning av at, i det tilfelle at; betingelsen er at, forutsetningen er at</i>
hensikt	<i>med det for øye, hensikten med, i den hensikt, ha til hensikt, ha som mål, målet med; hensikten er at / å, målet er at / å</i>
følge	<i>følgen av, konsekvensen av, resultatet av, virkningen av; følgen er at, konsekvensen er at, resultatet er at, virkningen er at; gjøre at, resultere i, føre til, være med på å, medføre at</i>