

# Innhold

Forord .....	3
Åse Mette Johansen: Fra dobbelt stigma til dobbel stolthet: språkkontakt i Nord-Norge i en ideologisk brytningstid .....	7
Silje Ragnhildstveit: Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk .....	30
Astri Holm: Kommunikativ språkbruk og språkstrategier hos to døve barn i tegnspråklig – og talespråklig miljø .....	56
Bokomtaler Agnete Bueie: Omtale av Torill Strand: <i>Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter.</i> .....	76
Elisabeth Lanza: Omtale av Bull, Tove og Lindgren, Anna-Riitta (red.): <i>De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk.</i> .....	80
Bidragstere .....	87
Abstracts and keywords in English .....	88

## NOA norsk som andrespråk

Tidsskriftet *NOA* publiserer artikler innenfor området norsk som andre- og fremmedspråk tolket i vid forstand. Målgruppe er forskere og studenter som arbeider med dette fagfeltet og med beslektede områder innenfor lingvistikk og fremmedspråksfag ved universiteter i Norge og utlandet. En annen sentral målgruppe er lærere, fra grunnskole til voksenopplæring.

Tidsskriftet har vært utgitt ved Universitetet i Oslo siden 1985, med nåværende Institutt for lingvistiske og nordiske studier som utgiver. Ansvarlige redaktører var Anne Golden, Anne Hvenekilde og Else Ryen.

Fram til 2004 var det utgitt 25 nummer av tidsskriftet. Oversikt over innholdet i disse og bestillingsadresse finnes på

<http://www.mamut.net/novus/shop/>

Fra 2005 utgis tidsskriftet av Novus forlag, for tiden med Kirsten Palm, Institutt for lærerutdanningsfag, Høgskolen i Telemark, Else Ryen, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo og Hilde Sollid, Institutt for språkvitenskap, Universitetet i Tromsø, som redaktører.

Opplysninger og bestillingsadresse

<http://www.novus.no/pages/NOA.html>

## Forord

I den første artikkelen i dette nummeret av *NOA* «Fra dobbelt stigma til dobbel stolthet: språkkontakt i Nord-Norge i en ideologisk brytningstid» tar Åse Mette Johansen for seg den språkideologiske kompleksiteten som preger mange eldre språkkontaktsituasjoner i Nord-Norge. Med utgangspunkt i Olmmaivággi/Mannaldalen i Gáivuona suohkan / Kåfjord kommune i Nord-Troms drøfter Johansen hvordan skiftende språkideologier på makronivå, fra fornorskings- til revitaliseringsideologi, danner en kompleks og motsetningsfull språkideologisk ramme for språkbruk på individnivå. Hovedkonklusjonen er at fornorskingsfasens doble stigmatisering av både samisk språk og «dårlig norsk» er i ferd med å erstattes av en dobbel stolthet på vegne av begge disse varietetene.

«Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk» er tittelen på Silje Ragnhildstveits artikkel. Her drøfter hun om morsmålet påvirker tilegnelsen av det norske genussystemet. I sin kvantitative studie sammenlikner hun realiseringa av genus hos innlærere av norsk som andrespråk som har et genusspråk som morsmål (tysk, nederlandsk, spansk) og hos innlærere som ikke har genusspråk som morsmål (vietnamesisk og engelsk). Studien bekrefter at det er forskjell mellom de ulike informantgruppene, og i følge Ragnhildstveit er det særlig de vietnamesiske innlærerne som har oppsiktsvekkende resultat. Denne gruppa har for det første mest korrekt genustildeling sammenlikna med de andre gruppene. For det andre er det de vietnamesiske innlærerne som i størst grad mangler genus. Ragnhildstveit argumenterer også for at maskulinum er default genus i hennes materiale. Disse resultatene drøftes i lys av funksjonalistisk læringsteori.

I den tredje artikkelen i dette nummeret ser Astri Holm på den kommunikative språkbruken og språkstrategier hos to døve barn på åtte år med cochleaimplantat. Den ene informanten, Stian, bruker norsk tegnspråk i sin dagligtale med barn og voksne på skolen og SFO, mens den andre

#### 4 Forord

informanten, Anna, bruker muntlig norsk når hun snakker med barn og voksne på de samme arenaene. Holms funn viser at valg av språk kan påvirke barnas mulighet til å ta i bruk ulike strategier i samhandling med jevnaldrende. Artikkelen konkluderer med at Stians språklige miljø, som er tegnspråk, gir muligheter for en mer variert og utdypende språkbruk enn Annas språklige miljø, som er muntlig norsk.

Dette nummeret av NOA inneholder også to bokomtaler. I den ene vurderer Agnete Bueie Torill Strands bok *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter*. Den andre er Elizabeth Lanzas vurdering av *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk*, redigert av Tove Bull og Anna-Riitta Lindgren.

## Temanummer om norsk og finsk-ugrisk språkkontakt i Norge

Invitasjon til å sende inn artikler til NOA 1-2011

Det første nummeret av tidsskriftet NOA i 2011 vil være et temanummer som er tilegna den langvarige kontaktsituasjonen mellom norsk og finsk-ugriske språk i Norge, det vil si møter mellom norsk og kvensk, finsk, skogfinsk, nordsamisk, lulesamisk og/eller sørsamisk.

Den gamle kontakten mellom norsk og ulike finsk-ugriske språk går langt tilbake i tid, og geografisk sett strekker den seg fra Finnmark i nord til Hedmark i sør. Begreper som *språklig mangfold* og *flerspråklighet* antyder noe av den språklige kompleksiteten som har vært og som fortsatt gjør seg gjeldende i disse områdene. Språkkontakten har på ingen måte vært statisk i sin karakter, og skiftende sosiale og politiske kontekster har fått konsekvenser for om folkene har bevart en form for flerspråklighet, og også hvordan folkene har vært og er flerspråklige. Mens noen har vokst opp med flerspråklighet som morsmål, har andre tilegna seg ett eller flere av disse språkene som andre- eller fremmedspråk. Atter andre er ikke flerspråklige sely, men er knytta til den flerspråklige historia gjennom sin språklige biografi. Migrasjon fra Finland til Norge i nyere tid har også bidratt til en ny dimensjon ved norsk og finsk-ugrisk språkkontakt i Norge.

Både nye retninger innen andre- og fremmedspråkforskningen og fornya interesse for Norge som flerspråklig samfunn stimulerer til å sette fokus på de gamle kontaktsituasjonene i Norge. NOA inviterer forskere til å sende inn artikler innen det overordna temaet, for eksempel

Språkskifte: Fra flerspråklighet til enspråklighet

Språklig revitalisering: Fra enspråklighet til flerspråklighet

Formelle aspekter ved norsk og finsk-ugrisk språkkontakt

## 6 Temanummer

Funksjonelle aspekter ved norsk og finsk-ugrisk språkkontakt  
Språkideologi  
Språkpolitikk  
Norsk og finsk-ugrisk flerspråklighet i barnehage og skole

Artiklene skal ta for seg ett eller flere av disse temaene. Tidsfrist for å sende inn manus er 1. desember 2010. Artikkelmanus sendes til:

Hilde Sollid  
Institutt for språkvitenskap  
Universitetet i Tromsø  
NO-9037 Tromsø  
E-post: [hilde.sollid@uit.no](mailto:hilde.sollid@uit.no)

# Fra dobbelt stigma til dobbel stolthet: språkkontakt i Nord-Norge i en ideologisk brytningstid

*Av Åse Mette Johansen  
Universitetet i Tromsø*

## **Sammendrag**

Målsettinga med denne artikkelen er å skissere den språkideologiske kompleksiteten som gjelder for mange eldre flerspråkssituasjoner i Nord-Norge, det vil si kontaktsituasjoner som involverer samisk og/eller kvensk og norsk.<sup>1</sup> Datagrunnlaget er henta fra en kvalitativ studie av språkbytte og språkbevaring i den tradisjonelt trespråklige kystbygda Olmmáivággi/Mann dalen i Gáivuona suohkan / Kåfjord kommune i Nord-Troms (Johansen 2009). Skiftet fra en fornorskings- til en revitaliseringsideologi på makronivå danner en mangefasettert og til dels motsetningsfull språkideologisk ramme for språkbruk i Mann dalen, selvsagt diakront, men mindre selvsagt også synkront. Flertydigheten kommer klart til uttrykk på individnivå. Artikkelen tar opp språkideologiske implikasjoner for valget mellom norsk og samisk, men også for bruken av samiske substrattrekk i den norske varietetene på stedet. Hovedkonklusjonen er at fornorskingsfasens doble stigmatisering av både samisk språk og «dårlig norsk» er i ferd med å erstattes av en dobbel stolthet på vegne av begge disse varietetene. I forlengelsen av dette argumenterer jeg avslutningsvis for at dette språkideologiske bakteppet er viktig for den videre forskninga på nordnorske kontaktvarieteter, eller såkalte etnolekter.

*Nøkkelord: språkkontakt, språkideologier, nordnorske etnolekter, språkending, funksjon*

## Kunnskap om språkideologier – hva skal vi med det?

The central point is that language is necessarily used against background sets of assumptions – about what is ”correct”, ”appropriate”, ”well-formed”, ”worth saying”, ”permissible”, and so on, but also about what indexical expression x has as its default meaning (Silverstein 1998) – which vary from one time and place to others, and that these evaluative and prescriptive assumptions are ideological. (Coupland & Jaworski 2004:36)

*Språkideologier* er ulike sett av oppfatninger som ligger til grunn for evalueringer av og retningslinjer for språklig atferd og språklige valg på makro- og mikronivå. De kan gjelde både valg av språk, for eksempel individers valg mellom norsk og samisk i et tospråklig samfunn, og valg av bestemte språklige trekk, eksempelvis bruk av samiske eller kvenske<sup>2</sup> substrattrekk i en nordnorsk kontaktvarietet som har vokst fram i et samisk-og/eller kvensk-språklig område.

Hovedmålsettinga med denne artikkelen er å skissere den språkideologiske kompleksiteten som karakteriserer samlivet mellom samisk<sup>3</sup> og norsk i et nordnorsk språkkontaktsamfunn. Datagrunnlaget er henta fra en kvalitativt og diskursanalytisk orientert studie av *språkbytte* og *språkbevaring* i den sjøsamisk-norske bygda Olmmáivággi/Manddalen i Gáivuotna/Kåfjord i Nord-Troms (Johansen 2009). Studien konsentrerer seg om enkeltmenneskers oppfatninger av forholdet mellom samisk og norsk språk i egen familie og i samfunnet for øvrig. Nærmere bestemt vil *språkideologiers innflytelse på valg av norsk eller samisk* være i brennpunktet i fortsettelsen. Parallelt er de samme språkideologiene nært forbundet med den sosiale motivasjonen for kontaktbetinga variasjon og endring i den norske varietetet i Manddalen. I fortsettelsen er det derfor også et delmål å dra inn dette perspektivet, altså *språkideologier som ramme for bruk av samiske substrattrekk i norsk* i denne bygda. I likhet med utallige språkbrukere lever manddalingene i skjæringspunktet mellom ulike og motstridende språkideologier, i dette tilfellet fornorskings- og revitaliseringsideologiene. Min ambisjon er å klargjøre hvordan dette innebærer at et dobbelt språkstigma og en dobbel språkstolthet *samtidig* gjør seg gjeldende i menneskers forhold til både norsk og samisk språkbruk på plassen.

Tematisk hører denne analysen hjemme innafør språk- og kulturkontaktlinja i norsk andrespråksforskning, det vil si den delen av fagfeltet som



studerer to- og flerspråkssituasjoner som involverer norsk, og som også i størst grad behandler språksosiologiske og sosiolingvistiske problemstillinger (Golden et al. 2007). Likevel bærer nok tilnærminga også preg av å være en litt fremmed fugl i denne sammenhengen, både metodisk på grunn av det sterke metaspråklige fokuset og teoretisk grunna vektlegginga av nettopp språkideologier. Begge deler har sin bakgrunn i at nyere forskning innafor sosiolingvistik og lingvistisk antropologi framhever og anerkjenner en gjensidig og kontinuerlig påvirkning mellom *språk og kontekst* (se f.eks. Duranti & Goodwin 1992). Forholdet mellom *språk og tanke* har riktignok en sentral plass i andrespråksforskninga, ikke minst i studier av kognitive prosesser i språkinnlæring. Desto mer uvanlig er det å vie oppmerksomhet til *tanker om språk* hos språkbrukerne selv, noe som for så vidt kjennetegner språkvitenskapen i sin alminnelighet (Kroskryt 2004: 496). Folks metaspråklige kommentarer og utsagn utgjør imidlertid et viktig empirisk grunnlag når man søker å kontekstualisere språkbruk i det sosiale rommet (jf. Jaworski et al. 2004), og i den forbindelse er *språkideologier* et nøkkelbegrep (op.cit.: 4f.).

Nyorienteringer på det sosiolingvistiske forskningsfeltet leverer ikke i seg selv argumenter for at kunnskap om språkideologier er interessant for norsk andrespråksforskning. Likevel har denne kunnskapen etter mitt skjønn en klar relevans på ulike nivåer i andrespråkssammenheng: For det første er den viktig for alle som trenger å utvide sin forståelse av språk og språkforhold i Nord-Norge generelt, både diakront og synkront. Ikke minst gjelder dette lærere og andre som har tilknytning til skole- og undervisningssektoren, og som skal legge til rette for at elever får utvikle kunnskaper om egen og andres språkbakgrunn og språkbruk. Omfattende språkskifteprosesser fra samisk og kvensk til norsk i perioden 1850–1950 preger ikke bare nordnorsk språkhistorie på samfunns- og individnivå, men også den typen nordnorsk språkvariasjon som møter en på steder der norsk i en viss fase var andrespråk for majoriteten av innbyggerne. I Indre Finnmark var språkskiftet fra samisk til norsk dessuten like omfattende, og her er det vanlig at norsk fortsatt gjelder som andrespråk selv blant yngre språkbrukere. I øvrige revitaliseringsområder er det stadig flere foreldre som ønsker at deres barn skal vokse opp som balansert tospråklige. Det språkideologiske klimaet har endra seg, men språkkontakten lever altså videre i nord, både som et historisk og et moderne fenomen.

For det andre kan heller ikke andrespråksforskninga la være å ta inn over seg at all språkbruk er ideologibefengt, slik vignettsitatet ovenfor

påpeker. Med andre ord tenderer alle språklige samliv mot å innebære asymmetriske maktforhold og «udiskutable» hierarkier på diverse språkbruksarenaer. Dette gjelder selvsagt ikke bare gamle flerspråkssituasjoner i Nord-Norge, men også kontaktsituasjoner av nyere dato både i nord og i øvrige landsdeler (Bull & Lindgren 2009). I så måte bør analysen av språkideologier i Manndalen ha en overføringsverdi til andre forhold. Generelt kan kunnskap og bevissthet om språkideologier i sin tur skape mer kunnskapsrike og bevisste språkbrukere – og dermed nye og mer kunnskapsbaserte og tolerante språkideologier.

For det tredje, og mer spesifikt, er kunnskap og bevissthet om språkideologier viktig når vi oppsummerer det vi per i dag vet – og ikke minst *ikke* vet – om kontaktbetinga variasjon i Nord-Norge. Dette får igjen konsekvenser for vår utforming av nye forskningsspørsmål på et relativt ungt forskningsfelt i stadig utvikling. Dette skal jeg komme nærmere tilbake til mot slutten av artikkelen.

I det følgende vil jeg starte med å presentere språksamfunnet kort før jeg kommer tilbake til språkideologibegrepet og konkretiserer det nærmere med utgangspunkt i min egen empiri. Deretter følger en analyse av hvordan ulike språkideologier kommer til uttrykk på individnivå i materialet mitt. Hensikten er delvis å illustrere kompleksiteten i det språkideologiske feltet i Manndalen i dag, men også å synliggjøre hvor flertydige kontekstene som gjelder for språkbruk, dermed blir. I analysen er det en glidende overgang fra et fokus på valg av språk til en sterkere vektlegging av bruk av samiske substrattrekk i norsk. Avslutningsvis vil jeg på bakgrunn av denne analysen aktualisere forskningsspørsmål som gjelder nettopp nordnorske kontaktvarieteter, også kalt *etnolekter*: Hvilken betydning har det språkideologiske kartet når vi orienterer oss om hvor vi står og hvor vi går i fortsettelsen på dette feltet? Artikkelen avrundes med en kort og oppsummerende kommentar.

### **Språksamfunnet Manndalen i Gáivuotna/Kåfjord i går og i dag**

Språk- og kulturforhold i Gáivuotna/Kåfjord i Nord-Troms er solid rotfesta i det historiske *tre stammers* møte mellom kvener, samer og nordmenn på Nordkalotten. Rundt 1900 var samisk majoritetsspråket i fjorden, framfor alt i Manndalen der over 80 % av befolkninga hadde samisk som førstespråk.

Kåfjordingene har i løpet av en drøy hundreårsperiode vært vitner til og deltakere i to gjennomgripende og politiserte endringsprosesser i sine språklige omgivelser. For det første dreier dette seg om et omfattende språkskifte fra slutten av 1800-tallet og fram til etterkrigstida, hovedsakelig som en følge av kombinasjonen av fornorskning og modernisering i denne perioden. En annen viktig faktor var tvangsevakueringa høsten 1944 da befolkninga ble flytta til norskspråklige samfunn lenger sør under tyskernes tilbaketrekning og gjennomføring av «den brente jords taktikk».

Den andre endringsprosessen er en målretta samisk språk- og kulturstyrking i form av revitaliseringa som starta i det små i 1980-årene og har vokst seg livskraftig etter hvert. Det er to viktige milepæler i disse prosessene: Gáivuotna/Kåfjord ble i 1992 en del av forvaltningsområdet for samisk språk slik at samisk og norsk ble offisielt likestilt i kommunen. I tillegg ble den samiske læreplanen L97S innført i Kåfjord-skolene i 1997. Begge tiltakene resulterte i harde konflikter på alle nivåer, fra rådhuset til kjøkkenbordet. Motsetningene mellom «samer» og «nordmenn» fikk ikke minst mye medieoppmerksomhet, og «skiltskytterkommunen» ble landskjent da motstandere av revitaliseringa gjentatte ganger skjøt på det samiske navnet på kommuneskiltet og gjorde det uleselig. Nå har omstillingene fått modne, og konflikt er erstatta av forsoning (Pedersen & Høgmo 2004, Johansen 2009), noe kommuneskiltene også vitner om: De har fått henge i fred siden 2002.<sup>4</sup>

Manndalen fungerer på mange måter som et sentrum for samisk revitalisering og samepolitisk engasjement, ikke bare i Gáivuotna/Kåfjord, men også i Sápmi generelt. Her finner vi Senter for Nordlige Folk som blant anna huser kommunens språksenter som tilbyr samiskopplæring til voksne både innafør og utafør kommunegrensene. En samiskspråklig barnehage åpna i 2007, og inneværende skoleår får 57 av 84 elever opplæring i nord-samisk som første- eller andrespråk på Manndalen skole. Dette er den klart høyeste andelen samiskelever i de tre Kåfjord-skolene (<http://www.wis.no/stat09>). Vi kommer heller ikke utenom den globale urfolksfestivalen Riddu Riddu, *den lille stormen på kysten* som har funnet sted i bygda hver sommer siden 1991, og som virkelig har bidratt til å sette Manndalen på kartet som ei sjøsamisk bygd (Hansen 2008).

Feltarbeidet som jeg gjennomførte i Manndalen i perioden 2004–2007, handla om personlige erfaringer med å leve i et språksamfunn som er prega av sterke endringer og, ikke minst, sterke politiske føringer bak disse endringene. Studien bygger nærmere bestemt på ti halvstrukturerte inter-

vjuer med seks kvinner og fire menn mellom 25 og 80 år. Som nevnt innledningsvis dreide samtalene seg om språkbytte- og språkbevaringsprosesser i familien spesielt og i språksamfunnet generelt. Jeg gjennomførte selv intervjuene med enkeltinformanter. De har alle norsk som førstespråk, men flere av dem er tospråklige i norsk og samisk ved at de i dag bruker begge språk aktivt både i private samtalesituasjoner og på arbeidsplassen. Intervjuspråket er i alle tilfellene norsk, opptakene varierer i lengde fra ca. 20 minutter til opptil to timer.

Valget om å avgrense arbeidet til Manndalen handla delvis om at jeg kommer fra bygda selv. Langt viktigere var det at den historiske utviklinga gjør at vi finner et særlig sammensatt språklig miljø i bygda. Siden det samiske språkets etnolingvistiske vitalitet i Kåfjorden har vært og på mange måter er sterkest her, er det mye som tyder på at språkbytte- og språkbevaringstendenser har dratt språksamfunnet i hver sin retning samtidig over lang tid. Slik skapes det personlig erfaringer med muligheter og begrensninger på den språklige arenaen, *personlige språkhistorier*, som er verdt å studere nærmere – også i et språkideologisk perspektiv.

### **Språkideologier på makro- og mikronivå**

Det er ikke utvikla noen egen metodologi for studier av språkideologier, men temaet har så langt fått mest oppmerksomhet innafor lingvistisk antropologi (Coupland & Jaworski 2004:37, Kroskritt 2004:500). Irvine & Gal (2000) er kanskje det nærmeste vi kommer et slags teoretisk rammeverk for analyse av språkideologier (Coupland & Jaworski 2004:37). De argumenterer for at bestemte semiotiske prosesser (*iconization*, *fractal recursivity* og *erasure*) er nyttige analytiske verktøy når man skal avdekke hvordan språklig variasjon, i brei forstand, tolkes med utgangspunkt i språkideologier i ulike grupper, på ulike steder og til ulike tider.

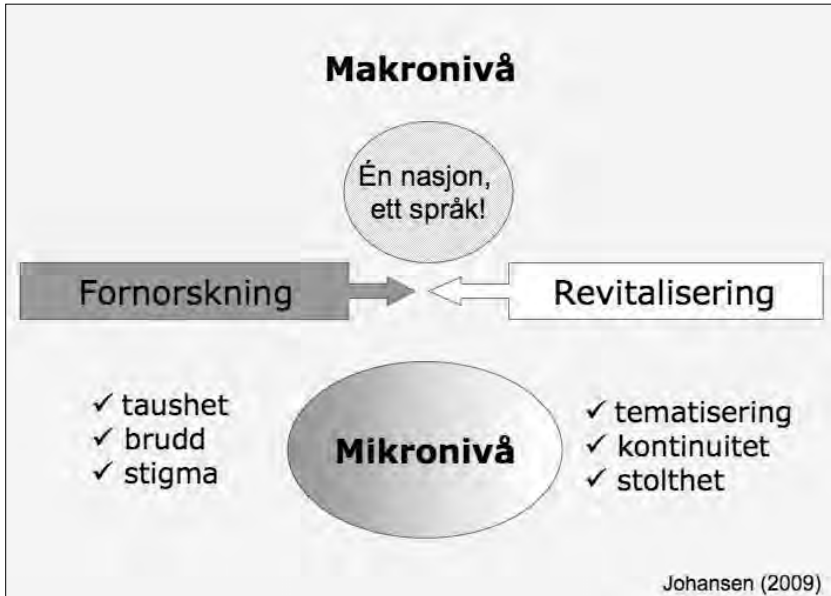
Jeg skal imidlertid ikke gå nærmere inn på disse semiotiske prosessene i min presentasjon av empiri fra Manndalen, men heller dvele ved et viktig skille mellom det relativt oversiktlige språkideologiske feltet på makronivået, her synonymt med det politiske nivået, og den språkideologiske flertydigheten vi finner på mikronivået. På makronivået representerer fornorskning og revitalisering to stikk motsatte ideologier når det gjelder samisk og kvensk språk og kultur. Myndighetenes mål med fornorskningspolitikken var kulturell og språklig assimilering, altså å gjøre

samisk- og kvensktalende samer og kvener til norsktalende nordmenn. Innafor den minoritetspolitiske revitaliseringsdiskursen er samisk og kvensk språk og identitet tvert imot akseptert og verdsatt i det offentlige.

Paradoksalt nok er fornorskings- og revitaliseringsideologiene på ett punkt forbløffende like: De inngår begge i omfattende nasjonsbyggingsprosjekter der henholdsvis norsk og samisk språk løftes fram som et sentralt kultur- og identitetsuttrykk i det følelsesmessige fellesskapet man søker å danne: «En nasjon, ett språk!». Fornorskning og revitalisering har også til felles at begge prosesser legger et usedvanlig sterkt sosiopolitisk press på språkvalg og identitetsforvaltning hos de menneskene de angår. Sterkest har nok dette kommet til uttrykk i norsk og samisk sammenheng, mens kvensk revitalisering mer synes å være inne i en fase av forhandling og etablering av et felles kvensk symbolrepertoar – der språket spiller en sentral rolle.

For å konkretisere dette med utgangspunkt i Manndalen, har innbyggerne her møtt to stikk motsatte krav og forventninger fra politisk hold når det gjelder språkvalg og identitetsforvaltning. Der besteforeldre eller foreldregenerasjonens forhold til samisk språk og identitet gjerne er prega av *taushet*, *brudd* og *stigma*, er barn og barnebarn tilsvarende opptatt av å *tematisere* det samiske, etablere en slags samisk *kontinuitet* i familien og på stedet, og de løfter ikke minst fram en tydelig *stolthet* over å ha samisk bakgrunn. På makronivå representerer altså fornorskning og revitalisering en slags språkideologisk kollisjon. Langs en historisk-politisk utviklingslinje har revitalisering for lengst erstatta fornorskingsstrevet. På mikronivået blir det språkideologiske bildet atskillig mer komplekst ettersom enkeltindivider lever side om side i samme språksamfunn med høyst ulike erfaringer med og holdninger til norsk og samisk språk og identitet. Derfor vil jeg hevde at det er viktig å være oppmerksom på at ikke bare revitalisering og språkbevaring eller -styrking, men også fornorskning og språkbytte inngår i det språkideologiske feltet i språksamfunnet den dag i dag (Johansen 2009, se *figur 1* nedenfor).

Før jeg beveger meg videre til presentasjonen av empirien, vil jeg kort kommentere begrepet *språksamfunn*, som defineres ulikt og er omdiskutert i sosiolingvistikken. Termen viser vanligvis til et geografisk, sosialt eller etnisk avgrensa område som også kan avgrenses språklig, enten gjennom et felles lingvistisk system, felles språknormer og -holdninger eller gjennom psykologisk realitet; medlemmene opplever at de konstituerer et fellesskap (Røyne-land 2008:31ff.). Det er mulig å avgrense språksamfunnet Manndalen med utgangspunkt i alle disse faktorene (Johansen 2009:6ff.).



Figur 1: En skisse over det språkideologiske feltet for språkvalg og identitetsforvaltning i Manndalen

### Mellom dobbelt språkstigma og dobbel språkstolthet

I Johansen (2009) har jeg strukturert analysen av intervjuene etter det jeg oppfatter som tre sentrale utviklingstrekk i språksamfunnet Manndalen i dag (se også *figur 1*): For det første er tematisering av språklige valg i ferd med å erstatte tausheten om de samme valgene. For det andre fins det et dyptfølt og personlig engasjement i bygda for å forhindre et endelig språkskifte, og iherdige krefter arbeider for å sikre samiskspråklig kontinuitet på stedet. I folks bevissthet er stoltheten dessuten i ferd med å vokse seg sterkere enn stigmaet de har levd med gjennom fornorskingsfasen. Mer spesifikt kan dette sies å være en bevegelse fra et dobbelt språkstigma til en dobbel språkstolthet. Jeg skal i fortsettelsen eksemplifisere hvordan dette kommer til uttrykk i datamaterialet mitt.

*Taushet, brudd og stigma*

I Manddalen, som i så mange andre nordnorske kystbygder, var nok språkbyttet det viktigste leddet i en ikke bare kollektiv, men også taus beslutning om å bli norsk. Et trekk i materialet er nemlig at denne overgangen synes å ha blitt generelt akseptert og individuelt praktisert uten noen form for tematisering. I intervjuene spurte jeg om eldre familiemedlemmer noen gang har uttrykt tanker eller følelser rundt språkbyttet fra norsk til samisk. Følgende informantutsagn synes å vise til en utbredt erfaring: «I min ungdom vi diskuterte aldri sånne ting. Det va ikke tema på bordet i det hele tatt.» En annen informant, en ung kvinne, gir uttrykk for at denne tausheten fremdeles er til stede i hennes familie:<sup>5</sup>

Det e heilt et ikke-tema. Det går ikke ant å snakke om det [...] og ser min bestemor også e veldig dårlig å fortelle historia fra gamle daga. Ho fortell veldig lite og fortell sånne «gladhistoria» eller sånn skikkelig på spissen, men språk og samisk e aldri et tema. Dem har måtta stengt det ute eller nokka sånt.

Språkskiftet som ikke-tema må opplagt sees som et resultat av fornorskningssideologiens omdefinering og fortielse av alle kulturtrekk med samisk innhold.

Like opplagt er det at språkbyttet er nært knytta til flere generasjoners forsøk på å bryte med et etnisk og sosiokulturelt innhold som det norske storsamfunnet stempla som utdatert og mindreverdige. Dersom språkskiftet tematiseres i materialet, er det vanlig at informantene sier at besteforeldrene/foreldrene erstatta samisk med norsk i hjemmene for at barna skulle klare seg på skolen og få et best mulig utgangspunkt i livet. Mange av dem som bytta språk, gjorde det på grunnlag av egne nederlagserfaringer fra møtet med det norske skolesystemet:

Mine besteforeldra, dem snakka norsk med ungan sine. Eg har snakka med ho [bestemor, f. i 1920-årene] om det, og det gjor' dem fordi dem følte at det va sånn det sko' være i den tida. Dem snakka norsk med ungan sine, og sånn som eg har forstådd det, for å gjøre det lettare for dem å lære norsk, for bestemor har fortelt at for ho va det veldig tungt å gå på skolen, og følte seg dum kanskje av og til, og det ville jo gjøre det lettere for demmes unga hvis dem lærte seg norsk.

Parallele utsagn dukker opp i Lanes (2010) studie av språkskiftet i Bugøynes, et kvenskpråklig samfunn i Finnmark. Med henvisning til Faircloughs (2001) beskrivelse av *ideologisk makt*, mener Lane at valget av språkbytte som «det beste for barna» i Bugøynes var et resultat av fornorskningssideologien: «This ideology was not made explicit, but it is an example of *ideological power* exercised through *consent*» (Lane 2010:71–72, mine uthevinger). Fairclough skiller nemlig mellom hvordan grupper kan utøve makt enten i form av *coercing*, det vil si en åpen maktpåvirkning, eller gjennom *consent*, det at undertrykte grupper som en konsekvens av en dominant ideologi overtar maktsterke gruppers argumentasjon og gjør den til sin egen, udiskutable diskurs. Lane (2010:72) påpeker at begge prosesser var involvert da bruken av norsk i sin tid ble naturliggjort rundt omkring i skoler og hjem.

I fornorskingsfasen på 1800- og 1900-tallet erfarte de fleste samer og kvener dessuten et dobbelt språkstigma: Det ble ansett som uakseptabelt å snakke samisk og kvensk offentlig, og samtidig skulle det nye norske talemålet deres (et andrespråk/S2 som ble førstespråk/S1 for påfølgende generasjoner, jf. innledninga) helst være tilstrekkelig «god norsk», med andre ord være uten innslag av finsk-ugriske substrattrekk som ga et samisk eller kvensk opphav til kjenne. Antropologen Harald Eidheim var den første som beskrev dette doble språkstigmaet i Norge på basis av feltarbeid i et sjøsamisk samfunn i Finnmark i 1960-årene (Eidheim 1971).

Erfaringer med det samme, tosidige stigmaet kommer til uttrykk i materialet mitt fra Manddalen. Her er et eksempel som en mann i 60-årene trekker fram:

Da eg vokste opp, så [...] man va jo bare lokalt i bygda her, men når man kom ut fra bygda og skulle begynne på realskole, da følte eg jo at eg hadde ikke lært orntli' norsk, og eg hadde ikke lært orntli' samisk, og man blei apt med det språket, med skifte på konsonanta og sånn som man ikke hadde tenkt over før.

Det er interessant hvordan denne mannen beskriver hvordan stigmaet gjorde seg gjeldende da han flytta ut av bygda og kom i kontakt med det norskpråklige storsamfunnet. Like interessant er opplevelsen hans av å ikke kunne noen av språkene «orntli'». Man har for lengst slått fast at tospråklighet er et komplekst fenomen som er bortimot umulig å definere med utgangspunkt i ferdigheter alene (Engen & Kulbrandstad 2004:32f.).



Språkfunksjoner og -holdninger er gjerne like sentrale aspekter ved praksisen til tospråklige individer, og det er nettopp holdninger, eller kanskje rettere sagt en spesifikk ideologi, som kommer til uttrykk i informantsitetet. Informantens erfaring var et resultat av majoritetssamfunnets doble stigmatisering av både samisk språk og et norsk talemål som røpte tilhørighet til en samisk lokalitet. Det var med andre ord ikke manglende språkkompetanse som var problemet, men derimot at hans tospråklige kompetanse ble møtt med manglende aksept i visse kontekster. Utsagnet hans må altså tolkes i lys av språkideologiske forhold og ikke i et kompetanseperspektiv.

Vi ser også her at informanten viser til «skifte på konsonanta» som et stigmatiserende språktrekk. Etter alt å dømme mener han såkalt plosivinterferens der språkbrukeren ikke skiller mellom eller forveksler /p/ og /b/, /t/ og /d/ og /k/ og /g/, særlig ordinitialt, slik at eksempelvis verbet /blåse/ kan høres ut som /plåse/. Dette er et velkjent fenomen fra finsk-ugrisk-norske språkkontaktområder.

Det doble språkstigmaet kommer også til uttrykk et annet sted hos den samme informanten:

Det [å skjule hvor man kom fra] va umulig nesten, og i Nord-Norge kunne du jo ikke legge om dialekten. Når du kom til Oslo, så kunne du jo snakke bokmål, og da kunne du jo gjøomme deg i det da, sånn som eg og mange har gjort. Men i Nord-Norge kunne du ikke snakke bokmål for at da ville jo det og være feil, da skulle man holde sin dialekt, så det va ikke enkelt.

Denne mannen har altså språklig befunnet seg «mellom barken og veden» så å si. Mulighetene for å forhandle identiteten gjennom språklig konvergens var i 1950- og -60-årene større sørpå enn i Nord-Norge. I hovedstaden eksisterte et slags standardtalemål man kunne ty til, men nordpå var ikke denne strategien tilgjengelig. Her skulle man «holde sin dialekt», som informantens sier, på grunnlag av et slags språklig autentisitetideal. Dette tyder på at det, ikke overraskende, fortrinnsvis er i de samisk-norske ferdsels- og bosettingsområdene at det doble språkstigmaet har vært sterkest.

*Tematisering, kontinuitet og stolthet*

Etnoentreprenører og aktivister har for lengst brutt tausheten i Mandalen/Kåfjord og introdusert tematiseringa av samisk språk og identitet som en ny norm og med en stadig sterkere støtte fra det politiske nivået i ryggen. Og samisk språk ikke bare tematiseres, men læres også igjen i hjemmet, i barnehage, på skole og på språkkurs.

De seks yngste informantene i materialet mitt har alle lært samisk på skolen eller i voksen alder, og jeg intervjuer dem om deres motiver for å lære samisk. Instrumentelle og integrative motiver er velkjente fra teori om andrespråklæring, altså motiver som gjelder språkets nytteverdi i samfunnet og identifikasjon med gruppa som snakker språket. I sin undersøkelse av revitaliseringa av samisk språk i Norge i 1990-årene nevner Todal (2002:102ff.) også *kontinuitetsmotivet*. Foreldrenes valg av samiskopp-læring for barn handler ikke bare om integrering i det samiske samfunnet, men er vel så mye et resultat av historiske forhold i slekta og på hjem-plassen. Mange er opptatt av at samisk språk er en del av deres fortid, og noen har også et tydelig framtidsperspektiv bak sine språkvalg; de ønsker at samisk språk og kultur skal overleve. Kontinuitetsmotivet er framtreddende også i mitt materiale. Samtlige informanter nevner at samisk er et språk de føler en nærhet til fordi det har vært snakka i egen familie. Her er det med andre ord først og fremst snakk om kontinuitet bakover i tid.

Tanker om framtida er tydeligere hos tre av informantene, som i likhet med Todals (2002) informantutvalg er foreldre. For disse har det vært helt avgjørende at de har fått barn som de ønsker skal få muligheten til å vokse opp med samisk språk og kultur. En av dem påpeker:

Eg har tenkt tilbake mye på det, ka som virkelig har gjort at eg har tadd det seriøst. Det e når eg sjøl bynte å få unga, altså då ønska eg virkelig at det språket sko' overleve.

I Mandalen er det fremdeles en lang vei å gå før språkovertøringa mellom generasjonar er revitalisert tilstrekkelig i heimmene til å sikre samisk en posisjon for framtida. Samtidig er det i dag igjen yngre menneske i bygda som snakker samisk – en situasjon som er markant annerledes enn den som gjaldt for bare 15–20 år sidan. Dette gir grunn til optimisme tross alt.

Men hva så med samiske språkkontaktfenomenar i norsken i Mandalen? Det sterke sosiale presset rundt bruken av denne typen norsk, kanskje

spesielt utafør bygda, har gitt manndalingene gode grunner til å kvitte seg med språkkontakttrekkene allerede i fornorskningsfasen. Det er likevel fremdeles en lang rekke språkkontaktfenomener å observere på alle lingvistiske nivåer i det norske talemålet i Manndalen i dag, enn så lenge har jeg ikke kartlagt dette inngående og systematisk. Som et eksempel fra fonologien er såkalt plosivinterferens allerede nevnt. Andre eksempler på språkkontakt-trekk som trekkes fram eller opptrer i intervjumaterialet (Johansen 2009:211ff.), og som også er omtalt i øvrig språkkontaktlitteratur (for en oversikt, se Bull 2004), er:

- **leksikalske innslag**, eksemplifisert gjennom følgende informantsitat: For eksempel at vi sir: «Huff, *eg mista no å flire.*» [...] det e rett oversatt fra samisk: «*Mun ribahin boagustit; eg mista å flire.*» Du sko' egentlig ikke ha gjort det, men du kom til å gjøre det.
- såkalt genusveksling i **morfologien**:  
*en ny språkskifte, det derre fornorskningspolitikken*
- manglende inversjon i deklarativer hovedsetninger i **syntaksen**:  
*I min ungdom vi diskuterte aldri sånne ting.*  
*Først mora døde, så ho blei fostra opp ned med kysten.*

Bakgrunnen for bruken av slike trekk i dag er sannsynligvis sammensatt. Språkskiftet gikk tregere i Kåfjord enn i andre Nord-Troms-kommuner, og det gikk tregere i Manndalen enn i resten av Kåfjord. Med andre ord er språkskiftet kanskje så ferskt at det norske talemålet enda ikke har stabilisert seg her. I sin studie av aldersbetinga syntaktisk variasjon i kvenbygda Sappen i Nordreisa kommune, argumenterer Sollid (2005) for at etableringa av det norske talemålet har skjedd i to faser. Den store inter- og intra-individuelle variasjonen fra *dannelsesfasen*, det vil si fasen da språkskiftet skjedde og norsk var S2 for mange, blir mindre i *stabiliseringsfasen*, altså fasen der stadig nye generasjoner har norsk som S1 og den tidsmessige avstanden til språkskiftet øker. Sollids analyse har slektskap med Le Page & Tabouret-Kellers (1985) velkjente framstilling av hvordan *diffuse* språksituasjoner i kreolspråkssamfunn med tida erstattes av mer *fokusert* variasjon.

Men samtidig blir neste spørsmål: Hvorfor gikk språkskiftet tregere i Manndalen? Bosettingshistorie er én relevant faktor: Som nevnt tidligere var godt over 80 % av manndalingene samiskspråklige rundt 1900. Dette er en større andel enn de fleste andre steder i Nord-Troms på samme tid.

Mobilitet er en annen faktor som det må tas hensyn til ettersom Manndalen ikke fikk veiforbindelse før i 1962. Særlig viktig i denne sammenhengen er det kanskje likevel at manndalingene historisk sett har brukt også den norske varietetten på stedet for å generere motmakt og markere (etnisk) identitet overfor norskspråklige som kom til bygda. Fortellinger om slike hendelser i gammel tid dukker opp også i materialet mitt, noe overraskende til og med hos den aller yngste informanten:

Som regel så bruke ho [bestemor] å snakke og fortelle om folk herifra som snakke feil til andre som kommer, altså til andre persona, på en sånn måte at vi flire av det. [...] Ho ser det liksom fra våres perspektiv, ikke fra kors'n dem har oppfatta det [...] sånne eksempla kor lensmannen eller sånne andre embetsmenn fra Lyngseidet<sup>[6]</sup> har kommen hit til Manndalen, ja, og sko' snakke med folk, og det har blidd sånn at dem har ikke kommunisert, eller dem har ikke forstådd kverandre. [...] Det e sånne historia som dem fortell enda i dag og flire.

Det er altså mye som tyder på at også norsk språkbruk i Manndalen har vært brukt for å signalisere motstand mot det norskspråklige storsamfunnet og samtidig uttrykke samisk identitet. I Manndalen er det dessuten spesielt at disse trekkene ikke bare har hatt såkalt skjult, men også en slags *åpen prestisje* og har vært i bruk i mer formelle sammenhenger i møte med øvrighetspersoner, jf. sitatet ovenfor.

Kroskirty (2004) understreker viktigheten av å være oppmerksom på hvor sammensatt det språkideologiske feltet kan være, uansett hvor sterk og uttalt maktsterke grupper ideologi(er) enn er:

Certainly language ideologies are not merely those ideas which stem from the "official culture" of the ruling class but rather a more ubiquitous set of diverse beliefs, however implicit or explicit they may be, used by speakers of all types as models for constructing linguistic evaluations and engaging in communicative activity. (Kroskirty 2004:497)

Den nyetablerte stoltheten over og styrkinga av samisk språk i Manndalen trenger ikke nødvendigvis å stå i motsetning til et visst vedlikehold av språkkontakttrekk i norsken som uttrykk for en lokal – og eventuelt samtidig samisk – identitet. Dermed bør det finnes belegg for å snakke om en slags dobbel språkstolthet i dag. Her er det relevant å understreke at kompetanse

i samisk språk fremdeles er en relativt knapp ressurs i språksamfunnet, og selv om aksepten for samisk er på plass, er det selvsagt en tid- og energi-krevende prosess å gjenvinne språket på individnivå. Den etnopolitiske snuoperasjonen i Sápmi kom dessuten seinere i gang i sjøsamiske samfunn enn i reindriftssamiske samfunn i Indre Finnmark, og de språklige og kulturelle forutsetningene var til dels helt annerledes. I sjøsamiske områder foregår altså fremdeles en søken etter symboler og identitetsuttrykk som har rotfeste i den samiske livsverdenen som gjelder her, og kampen for å vinne det samiske språket tilbake går hand i hand med kampen for å bli anerkjent som fullverdig same uten samisk språk. Den doble språkstoltheten gjør seg ikke bare gjeldende i språksamfunnet, men også på individnivå. En av de yngste informantene i mitt materiale har lært samisk og snakker språket flytende, men hun gir like fullt uttrykk for stolthet over samiske innslag i den norske manndalsvarieteteten. Ikke utypisk for folkelingvistikken trekker hun fram det leksikalske nivået:

Vi har jo masse samiske ord i språket våres, i norsken vårs, som alle veit, alle i fra Manndalen veit ka e for nokka [...] men folk som ikke veit det, dem ane jo ikke ka vi sir [ler]. [...] Manndalingan veit det, og så blir man liksom overraska, at dem som ikke e fra Manndalen, at dem ikke skjønne det, liksom. [ler] [...] Ja, det e jo artig [...]. Og det trur eg, det liksom nokka vi har.

Informanten synes altså at det er litt morsomt når folk fra andre steder ikke skjønner hva de samiske lånordene betyr. Hun legger vekt på at alle manndalinger kjenner dem, og dette gir basis for et «vi»-fellesskap i motsetning til «dem». Med dette in mente skal jeg nå gjøre opp en slags status på forskningsfeltet som gjelder nordnorske kontaktvarieteter à la den vi finner i Manndalen.

### **Forskning på nordnorske etnolekter – ny kunnskap om nye varieteter**

«Det ville være en interessant oppgave mer systematisk å undersøke karakteren og utbredelsen av samiske språkeiendommeligheter i norsk tale i dette området,» skriver Nesheim (1952:128) i en kortfatta, men informativ artikkel som bygger på usystematiske observasjoner av det norske talemålet i Lyngen i Nord-Troms i tidlig etterkrigstid. Selv var han travelt opptatt med

å studere «de utdøende samiske dialekter» (op.cit.:123) i regionen. Gammel flerspråklighet i Nord-Norge og Nesheims oppfordring til tross: Først i 1980-årene begynte et lite miljø ved Universitetet i Tromsø for alvor å studere nordnorske språkkontaktvarieteter. Denne forskningsinnsatsen har langt på vei levert premissene for min tidligere og pågående forskning i Manndalen, og jeg skal derfor kort presentere noen sentrale innsikter herfra (f.eks. Bull et al. 1986; Bull 1991, 1992, 1995; Junttila 1988; Pedersen 1988, 2000; Sollid 2005).<sup>7</sup>

For det første er det veldokumentert at norske varieteter i tradisjonelt samisk og/eller kvenske bosettingsområder inneholder en rekke språkstrukturelle trekk som kan knyttes til den tette kontakten med finsk-ugriske nabospråk. Norsk har trolig vært representert svært lenge i mange nordlige språksamfunn, men det var først etter språkskiftefasen at dette ble majoritetsspråket på bekostning av samisk og/eller kvensk mange steder. I slike språksamfunn må altså norsk talemålsvariasjon i stor grad forstås på denne språkhistoriske bakgrunnen.

For det andre synes disse språkkontakttrekkene å bli utjamna hos yngre språkbrukere. Denne tendensen registreres i ulike studier fra språkkontaktbygder i Nord-Troms (Bull et al. 1986; Junttila 1988; Bull 1992, 1995), men Sollids (2005) nevnte studie av syntaksen i Sappen representerer nok den mest systematiske tilnærminga på området.

For det tredje har flere kontaktforskere argumentert for at det er behov for *etnolektbegrepet* i tilnærminger til nordnorsk talemålsvariasjon i flerspråklige samfunn (se f.eks. Bull 1991, 2006; Johansen 2009; Sollid 2009a, 2009b, 2009c). Etnolekter har følgende kjennetegn:

Ethnolects are varieties of a language which mark speakers as members of ethnic groups which originally used another language. Such varieties may be phonologically, lexically, morphosyntactically, and/or prosodically marked. (Clyne et al. 2002:133)

Vi har per i dag et rimelig godt vitenskapelig grunnlag for å rettferdiggjøre bruken av etnolekttermen på basis av kunnskaper om den språkhistoriske *bakgrunnen* og lingvistiske *strukturen* til nordnorske kontaktvarieteter. Men hva med *funksjonen*?

Man har fortrinnsvis vært opptatt av å beskrive språkkontaktfenomener fra samisk og kvensk i nordnorsk (Bull 2004:185). Årsaken er til dels faghistorisk betinga: Nasjonsbyggingas langvarige grep om norsk dialek-

tologi skapte mildt sagt dårlige kår for utforskinga av etnolekter nordpå. Ved hjelp av de nevnte perspektivene til Irvine & Gal (2000) drøfter Sollid (2009a) den språkideologiske bakgrunnen for dette:

I den tidlige fasen av norsk dialektforskning [...] oppsto det et ikonisk forhold mellom bestemte norske dialekter [som viste arven fra gammelnorsk] og dialektforskninga. Dette ikoniske forholdet bidro til at etnolektene falt utenfor forskningas interessefelt, sammen med andre språklige element som ble definert som ikke-hjemlige. [...] konsekvensen av denne forskningspraksisen er marginalisering av en bestemt type norske talemål og et verdihierarki der de norske etnolektene har hatt relativt lav presisje, både blant nordmenn generelt og blant forskere. (Sollid 2009a:164)

Et viktig poeng her er at lingvisters og dialektologers ståsteder og framstillinger er like språkideologisk ladd som kontekstene for de språklige fenomenene de studerer. Språkvitenskap, hvilken fløy av den det nå enn måtte være snakk om, er altså ingen ideologinøytral sone, men tvert imot et ideologisk posisjonert felt. På sett og vis måtte altså kontaktforskninga i Nord-Norge starte ut med å dokumentere forskningsobjektet og berettige egen eksistens samtidig. Naturlig nok lot forklaringer dermed vente på seg.

I tillegg til å være først ute med å benytte etnolektbegrepet i tilnærminga til et norskspråklig materiale (Bull 1991), er Tove Bull også den kontaktforskeren som i størst grad har beskjeftiga seg med funksjonelle aspekter ved nordnorske etnolekter. Med støtte i sosialpsykologiske teorier om språk og (etnisk) identitet hevder Bull (2006) at bruken av etnolekten på Furuflaten i Lyngen i Nord-Troms har vært etnisk markert, og at den muligens også har fungert kompensere for at samisk gikk tapt i språkskifteprosessen:

Den sosiale strukturen og den alternative sosiale realiteten som språkbrukarane på Furuflaten gav uttrykk for gjennom etnolektiske trekk i norsken sin, representerte såleis ein motstand mot meir einspråklege norske språksamfunn i nabobygdene og ei markering av eigen identitet og etnisitet. Det er òg muleg å tenke seg at språkbrukarane så å seie kompenserte for tapet av samisk ved hjelp av samisk substrat i den norsken dei brukte. (Bull 2006:44)

Dette er en tydelig parallell til det jeg mener å finne når det gjelder norsk språkbruk i Manndalen. Som et eksempel på et stigmatiserende substrattrekk fra samisk i furuflatingenes norsk, løfter Bull (2006:43) fram førsteledds- eller førstestavellesstrykk i navnefraser og prefikserte ord av typen 'Anne Lise, 'tante Lise, 'Ole Henrik, 'fortelle, 'betale og 'gevær. Jeg finner innslag av tilsvarende trykkforhold i intervjumaterialet mitt fra Manndalen ('betale, 'beherska, 'bevisst samt i navnefraser som jeg velger å ikke gjengi av anonymitetshensyn).

Videre lanserer Bull (2006:42) en hypotese om pågående *de-etnolektifisering* eller *dialektifisering* i norske talemål i Sápmi. Hypotesen bygger på «uformelle observasjoner og ikkje systematiske undersøkingar» (op.cit.:45) av norsken hos tospråklige yngre samer i Guovdageaidnu/Kautokeino på begynnelsen av 2000-tallet. Dette talemålet kan ifølge Bull best betegnes som *Finnmarks-dialekt*, og ikke en etnolekt, fordi det er vanskelig å identifisere disse ungdommene som samer på grunnlag av den norske språkbruken deres. Som jeg har antyda tidligere, forstår Sollid (2005) utjamninga av kontaktvariasjonen i Sappen i lys av teorier om andrespråkslæring og kreolspråksdannelse. Til sammenlikning er Bull (2006) i større grad opptatt av at det har skjedd en endring på makronivået til fordel for samisk språk og kultur de siste tiårene, og at dette rett og slett gjør bruken av nordnorske etnolekter som etnisk identitetsuttrykk mindre relevant. Utjamning forstått som de-etnolektifisering er altså et mulig resultat av at samisk språk og identitet, eller kvensk språk og identitet for den del, har blitt akseptabelt i norsk offentlighet.

Én av hovedutfordringene i den videre forskninga på nordnorske etnolekter er å undersøke endringsprosesser nærmere: Hva skjer med den kontaktbetinga variasjonen? Forsvinner alle samisk-kvenske substrattrekk i nordlig norsk hos yngre talere, og hvis ikke, hvilke trekk bevarer? Vi har også i liten grad studert funksjonen til nordnorske etnolekter systematisk. Det er problematisk, iallfall hvis vi skal fortsette å bruke etnolektermen. Slik det framgår av definisjonen til Clyne et al. (2002) ovenfor, er det jo nettopp et grunnleggende kjennetegn ved etnolekter at de fungerer som etniske gruppemarkører, innad i den aktuelle gruppa og i møte med andre grupper. En like stor utfordring i fortsettelsen er altså knytta til kartlegging av den funksjonelle dimensjonen: Hvilken *sosial indeksikalitet* (Eckert 2008) har språkkontakttrekkene i kontekst, eller med andre ord: På hvilken måte er bruken av slike trekk sosialt meningsbærende i dag?

Disse forskningsspørsmålene utgjør fundamentet for PhD-prosjektet



mitt om aldersbetinga språkkontaktvariasjon i det norske talemålet i Mandalen. Prosjektet har arbeidstittelen *Etnolekt eller dialekt? Nordnorske språkkontaktvarieteter som identitetsmarkører* (Universitetet i Tromsø, 2007–2012). Språkstrukturelt orienterer arbeidet seg mot en kartlegging av variasjon i fonologi og prosodi, blant anna førsteledds- eller førstestavelsestrykk som jeg har referert til ovenfor. I denne omgangen er det imidlertid *konteksten*, eller retttere sagt *kontekstene*, for denne typen språklig variasjon som har vært i hovedfokus. Kontekst er her et sammensatt begrep som viser til ulike rammer som denne talemålsvariasjonen må tolkes innafors dersom vi ønsker å få tak i hva den betyr eller hvordan den fungerer. Sosiohistoriske, lokale, situasjonsbestemte og individuelle kontekster representerer til dels sammenfallende, til dels ulike sett av faktorer på makro- og mikronivå som bidrar til å gi *både* valget av samisk eller norsk *og* et språklig tegn, som for eksempel førstestavelsestrykk i *'besøk* (s.), en viss sosial mening.

### **Komplekse ideologier og kulturell tregheit – avsluttende kommentar**

Studier av språkideologier er relevante i seg selv. Ovenfor har jeg argumentert for at en analyse av språkideologisk kompleksitet i et nordnorsk språkkontaktsamfunn danner et ikke bare interessant, men nødvendig bakteppe for å få grep om den sosiale betydninga til den språklige variasjonen som finnes her. Jeg har inntrykk av at de språklige generasjonsforskjellene for bruk av samisk substrat *er* markante i Mandalen, og muligens er de-etnolektifisering et riktig begrep for denne aldersbetinga variasjonen – noe som inntil vidare ikke er kartlagt. Like fullt er det allerede klart at bruken av ett og samme språkkontakttrekk har potensial til å bli vurdert på mange ulike måter i Mandalen avhengig av sosial kontekst. Det samme gjelder valg av språk. Hovedårsaken er at det offentlige minoritets(språk)politiske og -ideologiske kartet og den individuelt erfarte virkeligheten forandrer seg i ulikt tempo. I Mandalen spriker de individuelle diskursene om språk i mange retninger og er avhengige av den enkeltes erfaringer med å leve i et samfunn prega av fornorskning og revitalisering på en gang.

Selv om fornorskninga er historie på makronivå, lever majoriteten av mandalingene fremdeles med konsekvensene av den. Om man forholder seg til disse konsekvensene gjennom aktiv revitalisering av samisk språk eller ikke, er også høyst individuelt betinga. Det er viktig å ha i bakhodet at selv om både fornorskning og revitalisering representerer store politiske og

språkideologiske endringer, har implisitte og eksplisitte lokale diskurser om språk og etnisk identitet vært i stand til å utfordre det politiske nivået i begge faser. Kontekster og ideologier virker altså ikke bare inn på språkbruk, men språkbruk – eller rettere sagt språkbrukere – former også kontekster og skaper delvis nye ideologier (jf. innledninga). Også dette er en del av bakgrunnen for at det på individnivået i Manndalen eksisterer språkideologier med tilknytning til både fornorskning og revitalisering side om side. I dette samspillet mellom faktorer på makro- og mikronivået utformes det lokale settet av språkideologier. I denne brytninga mellom et dobbelt språkstigma og en dobbel språk stolthet blir språklige valg og språklig variasjon meningsbærende.

## Noter

1. Artikkelen bygger på foredraget med tittelen «Fra dobbelt stigma til dobbel stolthet? Norsk talemål i et språkkontaktperspektiv» som jeg holdt på *Den 3. forskerkonferansen om norsk språk som andrespråk* i Drammen i oktober 2008. Takk til Hilde Sollid for diskusjoner og innspill i forbindelse med konferansen – og ellers. Takk også til Tove Bull og to anonyme fagfeller for kommentarer og forbedringsforslag. Eventuelle feil og mangler er mine alene.
2. Mens samene har *urfolksstatus*, utgjør kvenene en *nasjonal minoritet* i Norge. *Kvensk* fikk i 2005 status som *nasjonalt minoritetsspråk*. Kvenenes forfedre kom fra Tornedalen i Sverige/Finland og øvrige deler av Nord-Finland. I den etnopolitiske diskusjonen insisterer enkelte på å benytte termene *finnskætta* om gruppa og *finnsk* eller *norskfinnsk* om språket, men i tråd med offisiell norsk minoritetspolitikk bruker jeg her betegnelsene *kvenner* og *kvensk*.
3. *Samisk* er her synonymt med *nordsamisk*. Det finnes tre samiske språk i Norge (*nord-*, *lule-* og *sørsamisk*) og sju øvrige samiske språk i svenske, finske og russiske deler av Sápmi (<http://saamidocnet.uit.no>). Det nordsamiske området dekker Troms og Finnmark på norsk side.
4. Innslaget av kvenner har vært betydelig i Kåfjorden, også til dels i Manndalen, men er dårlig belagt i kilder etter 1900. I intervjuene var informantene ikke opptatt av kvensk språk og identitet i Manndalen, og tematikken behandles derfor heller ikke i analysen. Jeg kjenner ikke til at kvensk snakkes i bygda i dag. Det betyr selvsagt ikke at kvenenes og kvenskens historie her dermed er marginal eller uinteressant (se f.eks. Vangen 2009).
5. Jeg har brukt en normalortografisk, men noenlunde talemålsnær transkripsjon.
6. Lyngseidet var et administrativt sentrum i Lyngen-området i fornorskningstiden.
7. Studier av norske språkkontaktvarieteter er per i dag nesten utelukkende fra Nord-Troms, men det er selvsagt mulig å gjøre liknende studier i Finnmark og Sør-Troms, og også i det lulesamiske området i Nordland. I et pågående PhD-prosjekt kartlegges strukturen og funksjonen til den norske (og ev. svenske) etnolekten i det sørsamiske området i midtre og sørlige deler av Norge (Nordland, Trøndelag og Hedmark) og Sverige (Johansen 2008).

## Litteratur

- Bull, Tove 1991. Språklig identitet i ei nordnorsk fjordsamebygd. *Danske folkemål 33*. København: Institutt for dansk dialektforskning. C.A. Reitzels forlag, 23–35.
- Bull, Tove 1992. A contact feature in a language contact area in Northern Norway. I E.H. Jahr (red.). *Language Contact, Theoretical and Empirical Studies*. Berlin: Mouton de Gruyter, 17–36.
- Bull, Tove 1995. Language contact leading to language change: The case of Northern Norway. I J. Fisiak (red.). *Linguistic Change under Contact Conditions*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 15–34.
- Bull, Tove 2004. Samisk-nordisk språkkontaktforskning – eit statusoversyn. I J. Kusmenko (Hrsg.). *The Sámi and the Scandinavians. Aspects of 2000 years of contact*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 183–198.
- Bull, Tove 2006. Språkkontakt, etnolekt og asymmetriske maktforhold. Norsk på samisk grunn. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2006, årg. 1 nr. 1, 37–50.
- Bull, Tove & Anna-Riitta Lindgren 2009: Einspråklegheit kan bøtast. I T. Bull & A.-R. Lindgren (red.). *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus forlag, 7–25.
- Bull, Tove, Jorid Hjulstad Junttila & Aud-Kirsti Pedersen 1986: Nominalfrasen i skibotnålet i Troms. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 1986, 1/2, 83–94.
- Clyne, Michael, Edina Eisikovits & Laura Tollfree 2002. Ethnolects as ingroup varieties. I A. Duszak (ed.). *Us and Others. Social identities across languages, discourses and cultures*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 133–157.
- Coupland, Nicolas & Adam Jaworski 2004. Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology. I A. Jaworski, N. Coupland & D. Galsinski (eds.). *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter, 15–51.
- Eckert, Penelope 2008. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 2008, 12/4, 453–476.
- Eidheim, Harald 1971. *Aspects of the Lappish Minority Situation*. Oslo Occasional Papers in Social Anthropology. No. 14. Oslo: Universitetsforlaget, Universitetet i Oslo.
- Engen, Thor Ola & Lars Anders Kulbrandstad 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fairclough, Norman 2001. *Language and power*. 2nd ed. Harlow: Longman.

- Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad & Kari Tenfjord 2007. Norsk andrespråks-forskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2007, årg. 2 nr. 1, 5–41.
- Goodwin, Charles & Alessandro Duranti 1992. Rethinking context: an introduction. I A. Duranti & C. Goodwin (ed.). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language No. 11. Cambridge: Cambridge University Press, 1–42.
- Grunnskolenes Informasjonssystem (GSI). <http://www.wis.no/stat09/>
- Hansen, Lene (2008): *Storm på kysten*. Tromsø: MARGbok.
- Irvine, Judith T. & Susan Gal 2000. Language Ideology and Linguistic Differentiation. I P. Kroskrity (ed.). *Regimes of Language*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 35–84.
- Jaworski, Adam, Nikolas Coupland & Dariusz Galasinski 2004. Metalanguage: Why now? I A. Jaworski, N. Coupland & D. Galsinski (eds.). *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter, 3–8.
- Johansen, Inger 2008. Sørsamisk språkvariasjon. Foredrag den 21.11.08 på UPUS/SONE-konferansen «Språkvariasjon og identitet» ved Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Johansen, Åse Mette 2009. «Velkommen te' våres Norge». *En kvalitativ studie av språkbytte og språkbevaring i Manndalen i Gáivuotna/Kåfjord*. Oslo: Novus forlag.
- Junttila, Jorid Hjulstad 1988. *Språkval og språkbruk på Skibotn: Kven blir forstått av kven?* Hovedfagsoppgave i nordisk språk. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Institutt for språk og litteratur.
- Kroskrity, Paul 2004. Language Ideologies. I A. Duranti (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 496–517.
- Lane, Pia 2010. "We did what we thought was best for our children": a nexus analysis of language shift in a Kven community. *International Journal of the Sociology of Language*, 2010, 202, 63–78.
- Le Page, Robert & Andrée Tabouret-Keller 1985. *Acts of Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesheim, Asbjørn 1952. Samisk og norsk i Lyngen. *Sameliv. Samisk Selskaps Årbok 1951–1952*. Oslo, 123–129.
- Pedersen, Aud-Kirsti 1988. *Stadnamnlån. Fonologi og ortografi i lydlig lånte stadnamn med eit oversyn over fonologien i norsk på Skibotn og i*

- Kvenangsbøtn*. Hovedfagsoppgave i nordisk språk. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Institutt for språk og litteratur.
- Pedersen, Aud-Kirsti 2000. Norsk talemål i eit språkkontaktområde – målføreprøve frå Skibøtn. *Talatrusten*. Oslo, Norsk målførearkiv: Universitetet i Oslo, 20–37.
- Pedersen, Paul & Asle Høgmo 2004. *Kamp, krise og forsoning. Evaluering av samepolitiske tiltak i Kåffjord*. Tromsø: NORUT Samfunnsforskning AS. Rapport nr. 4/2004.
- Røynealand, Unn 2008. Språk og dialekt. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy. *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. 2. utg. Kap. 1. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 15–34.
- Saami Documentation and Revitalization Network.  
<http://saamidocnet.uit.no>.
- Silverstein, Michael 1998. The uses and utility of ideology. I B. B. Schiefelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (eds.). *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, 123–145.
- Sollid, Hilde 2005. *Språkdannelse og -stabilisering i møtet mellom kvensk og norsk*. Oslo: Novus forlag.
- Sollid, Hilde 2009a. Utforskning av nordnorske etnolekter i et faghistorisk lys. *Maal og Minne*, 2009, hft. 2, 147–169.
- Sollid, Hilde 2009b. Etnolekter i Norge. I T. Bull & A.-R. Lindgren (red.). *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus forlag, 153–162.
- Sollid, Hilde 2009c. Nordnorske etnolekter. I A.-R. Lindgren, M. A. Hauan, E. Niemi, L. Niiranen & T. Thuen (red.). *Kvener i fortid og nåtid. Speculum Boreale*, nr. 11. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Institutt for historie og religionsvitenskap, 47–63.
- Todal, Jon 2002. «...jos fal gáhttet gollegielat». *Vitalisering av samisk språk i Noreg på 1990-talet*. Avhandling til dr.art.-graden. Tromsø: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Vangen, Lisa 2009. Kvensk i Manndalen. *Menneske og miljø i Nord-Troms*. Årbok for Nord-Troms 2009. Tromsø: Lundblad, 12–17.

# Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk

*Av Silje Ragnhildstveit  
Universitetet i Bergen*

## **Sammendrag**

Artikkelen presenterer noen resultater fra masteravhandlingen min der jeg undersøkte om morsmålet påvirker tilegnelsen av genus i norsk som andrespråk. Jeg undersøkte genustildelingen i mellomspråket til tyske, nederlandske, spanske, vietnamesiske og engelske innlærere som har tatt *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere*. Det mest oppsiktsvekkende resultatet er at de vietnamesiske innlærerne, som har et morsmål uten genus, har mest korrekt genustildeling sammenlignet med de andre morsmålsgruppene. En mulig forklaring på dette resultatet er at morsmålet påvirker andrespråksinnlæringen slik at det fører til ulike måter å lære genus på. Videre presenterer jeg et resultat som viser at den vietnamesiske morsmålsgruppen mangler genustildeling i større grad enn de andre morsmålsgruppene. Dette kan kanskje skyldes egenskaper ved klassifikatorsystemet i vietnamesisk. Jeg presenterer også et resultat som viser at innlærerne bruker maskulinum som defaultgenus.

*Nøkkelord: andrespråklæring, genus, transfer, funksjonalistisk læringsteori.*

## **Innledning**

Denne artikkelen er basert på min masteravhandling fra 2009 med tittelen *Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk. En korpusbasert studie*. (Ragnhildstveit 2009). Masteravhandlingen er en del av

*ASKeladden-prosjektet – Morsmålstransfer i norsk innlærerspråk. En korpusbasert metode*, ved Universitetet i Bergen.<sup>1</sup> Jeg valgte genus som språklig emne for det første fordi jeg som lærer har opplevd det som vanskelig å undervise i genus for andrespråksinnlærere, og for det andre fordi det synes å være bred enighet om at genus er en vanskelig kategori for andrespråksinnlærere å tilegne seg. Et mål for masteravhandlingen var derfor å komme nærmere en forståelse av hvilke utfordringer andrespråksinnlærere står overfor i innlæringen av genus, og samtidig kaste lys over hvordan morsmålet eventuelt påvirker denne prosessen.

Ved bruk av *ASK – norsk andrespråkskorpus*<sup>2</sup> har jeg undersøkt innlærernes genustildeling i testbesvarelser som er skrevet av innlærere som har tatt *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere*. For å kunne påvise eventuell morsmålstransfer har jeg brukt Jarvis' metode (2000) og sammenlignet genustildelingen i mellomspråket til morsmålsgrupper med morsmål som er ulike når det gjelder genussystem. De utvalgte morsmålsgruppene og forskjellene mellom dem ser vi i tabell 1.

**Tabell 1: Utvalg av morsmålsbakgrunner**

	Målspråk	Morsmål				
Språk	Norsk <sup>3</sup>	Tysk	Nederlandsk	Spansk	Vietnamesisk	Engelsk
Genus-system	<i>Maskulinum</i>	<i>Maskulinum</i>	<i>Fellesgenus</i>	<i>Maskulinum</i>	—	—
	<i>Femininum</i>	<i>Femininum</i>		<i>Femininum</i>		
	<i>Nøytrum</i>	<i>Nøytrum</i>	<i>Nøytrum</i>		<i>Klassifiktorspråk</i>	

Denne artikkelen redegjør for noen av resultatene fra masteravhandlingen. Jeg vil særlig ta opp at det er den vietnamesiske morsmålsgruppen som skiller seg fra de andre. Dette er kanskje ikke så overraskende, men det som imidlertid er svært oppsiktsvekkende og interessant, er at de skiller seg fra de andre morsmålsgruppene ved å ha mest korrekt genustildeling. På grunnlag av funksjonalistisk teori om andrespråkslæring og forholdet mellom funksjonsdrevet og formdrevet læring, basert på Bates og MacWhinney (1989), presenterer jeg blant annet en hypotetisk forklaring på dette resultatet. Jeg tar også opp at den vietnamesiske morsmålsgruppen mangler genustildeling i større grad enn de andre morsmålsgruppene. Dette kan muligens skyldes egenskaper ved klassifiktorsystemet i vietnamesisk.

Videre presenterer jeg et resultat som viser at innlærerne bruker maskulinum som defaultgenus, noe som kan knyttes til teori om genus basert på Trossterud (2001).

## **Teoretisk utgangspunkt**

### *Genus som grammatisk kategori*

Genus er en kompleks kategori som kan defineres på ulike måter. Franceschina (2005) viser et utvalg av genusdefinisjoner og grupperer dem under fire definatoriske grunnlag ut fra hvilken egenskap ved genus som er vektlagt (Franceschina 2005:70-71):

1. type av grammatisk fenomen:  
”gender is an exhaustive classification of all nouns” (Nichols 1992:135).
2. manifestasjon:  
”[gender is] a system in which the class to which a noun is assigned is reflected in the forms that are taken by other elements syntactically related to it” (Matthews 1997:248).
3. funksjon:  
”[grammatical gender] has an important role in signaling grammatical relations between words in a sentence” (Crystal 2003:197).
4. tildeling:  
”[...] in many (and perhaps most) languages the gender assignment of nouns is semantically arbitrary except that of animate nouns or for human nouns gender is predictable from sex [...]” (Nichols 1992:125).

Ifølge det første definatoriske grunnlaget, og Nichols definisjon (1992), kan altså genus sees på som et grammatisk fenomen som klassifiserer substantiv i ulike genuskategorier. I et diakront perspektiv kan genus ha oppstått på grunnlag av menneskets klassifisering av substantiv ut fra semantikk. Klassifiseringen kan ha skjedd ut fra skillet mellom levende og ikke-levende, der levende vesener av mannlig art ble tildelt maskulinum og levende vesener av kvinnelig art ble tildelt femininum, mens ikke-levende vesener ble tildelt nøytrum. I den påfølgende språkutviklingen har det så foregått en grammatikaliseringsprosess som har ført til at genus har mistet kontakten



med sitt semantiske utgangspunkt (Hagen 2002:63). I et synkront perspektiv i dag fremstår derfor genustildelingen for det meste som arbitrær, slik Nichols (1992) påpeker i sin definisjon av genus under det fjerde definatoriske grunnlaget. Den arbitrære genustildelingen er årsaken til at genus i dag gjerne karakteriseres som ”historisk skrap” (Dahl 2004:197), fordi det er vanskelig å fastslå hvilken funksjon genus har når grunnlaget for genus’ tilstedeværelse tilsynelatende er borte. Definisjonen til Matthews (1997) fremhever at genus manifesterer seg i ord som står i forbindelse med substantivet, og under det tredje definatoriske grunnlaget påpeker Crystal (2003) at genus’ funksjon er å signalisere en grammatisk relasjon mellom ord i en setning. Dette kommer jeg tilbake til senere. Først skal vi se nærmere på genustildeling i norsk.

### *Genustildeling i norsk*

Slik jeg oppfatter det, er det er stor grad av konsensus om at det er tilfeldig hvilket genus substantivene er tildelt i norsk. Men det finnes også dem som mener at det ikke er tilfeldig. På grunnlag av studier av genus i mange forskjellige språk mener Corbett (1991) at det finnes regler for hvordan substantivene tildeles genus, og Trosterud (2001) argumenterer for at genustildelingen i norsk er regelstyrt. Ifølge Corbett har alle genussystem en semantisk kjerne (Corbett 1991:8), og dette synet fører Trosterud videre: ”Det norske genussystemet har, som alle andre genussystem som er analysert til no, ein semantisk kjerne” (Trosterud 2001:35). Den semantiske kjernen viser seg spesielt der det er sammenfall mellom genus og biologisk kjønn i norsk. For resten av substantivene i norsk kan det virke nokså tilfeldig hvilket genus de har, men ifølge Corbett overtar formelle regler, av både morfologisk og fonologisk art, i språk der semantiske regler for genustildelingen kommer til kort (Corbett 1991:32). Dobrin (1997, referert i Trosterud 2001:32) mener at genustildelingsreglene danner et hierarkisk system der semantiske regler overstyrer morfologiske regler, og morfologiske regler overstyrer fonologiske regler:

semantikk >> morfologi >> fonologi

Når et substantiv for eksempel har fonologiske egenskaper som tilsier at det skulle vært femininum, men blir tildelt maskulinum, skjer det fordi det finnes en semantisk regel som sier at det skal være maskulint (Trosterud 2001:33). Men genustildelingen i norsk er ikke styrt av semantikk og bryter

med dette hierarkiet, for eksempel er ordet *mamma* maskulint, fordi det har *-a* som final vokal (ibid). Basert på Steinmetz (1986) foreslår derfor Trosterud at maskulinum er defaultgenus i norsk, og at det er genuskategoriene som danner et hierarkisk system, ikke tildelingsreglene:

norsk: m >> f >> n

Dette betyr at norske substantiv er maskuline, men dersom en regel krever et annet genus enn maskulinum, da får substantivet det genuset regelen krever. Dersom det er regelkonflikter, vinner maskulinum som står øverst i genushierarkiet (ibid). Denne tilnærmingen kan forklare hvorfor *mamma* blir tildelt maskulinum.

Det at maskulinum er defaultgenus i norsk, jamfør Trosterud (2001), er interessant i et andrespråkslæringsperspektiv, fordi man kan spørre seg om også andrespråksinnlærere bruker maskulinum som defaultgenus når de lærer seg norsk.

#### *Funksjonalistisk språklæringsteori*

Innledningsvis nevnte jeg at det synes å være bred enighet blant fagfolk om at genus er vanskelig å tilegne seg for andrespråksinnlærere. Følgende sitater fra henholdsvis Hyltenstam (1992), sitert i Philipsson (2004), og fra Dahl (2004) viser dette synet: "... genus är en struktur som kan vålla problem även på mycket avancerade behärskningsnivåer" (Philipsson 2004:133).

As is well known, second-language learners have great problems with grammatical gender, both learning to apply agreement rules and learning the genders of individual words (Dahl 2004:200).

Ifølge DeKeyser (2005:3-4) er det to faktorer som gjør språklige strukturer vanskelige å lære. Den første faktoren er liten grad av gjennomsiktighet mellom form og innhold, og den andre faktoren er redundans. Begge disse faktorene gjelder for genus, fordi det er liten semantisk gjennomsiktighet mellom substantivets genus og substantivets semantiske innhold, og fordi genus er kommunikativt redundant og tilsynelatende bare tilfredsstillende et grammatisk krav i språket.

Ifølge funksjonalistisk språklæringsteori skjer språkutviklingen ved tilordning mellom form, innhold og funksjon, på grunnlag av kommuni-

kativt behov. I et funksjonalistisk språklæringsperspektiv vil man derfor vente læringsproblemer når det gjelder genus, nettopp fordi det er liten semantisk gjennomsiktighet mellom substantivets genus og substantivets innhold, og fordi genus ikke har noen tydelig kommunikativ funksjon. Tilordning mellom form, innhold og funksjon kalles gjerne en grammatikaliseringsprosess,<sup>4</sup> fordi det skjer en tilvekst av grammatiske former som tidligere ikke var en del av språkkompetansen. Berggreen og Tenfjord (2003) uttrykker seg slik om utvikling av grammatiske former som bare tilfredsstillende et grammatisk krav i språket:

Grammatikalisering som bare tilfredsstillende et grammatisk krav i språket, vil i mindre grad utvikles via kommunikasjon enn grammatikalisering som uttrykker et selvstendig innhold (Berggreen og Tenfjord 2003:329).

Funksjonalistisk språklæringsteori kan dermed ha problemer med å forklare hvordan språkinnlærere tilegner seg kategorier som genus som ikke har en tydelig semantisk og pragmatisk funksjon. Men funksjonalistene Bates og MacWhinney påpeker at det er en misforståelse at læring av formelle mønstre uten kommunikativt innhold ikke støtter det funksjonalistiske synet på språkutviklingen. De skriver:

The emphasis on function-driven learning and the relative neglect of form-driven learning in some of our writings has resulted in some misunderstandings that we would like to begin to rectify (Bates og MacWhinney 1989:27).

For å rette opp denne misforståelsen poengterer de at språkutvikling er både funksjonsdrevet og formdrevet (ibid).

Når det gjelder det å lære seg genus, mener Bates og MacWhinney at det er en type formbasert læring som dreier seg om å avdekke et mønster (Bates og MacWhinney 1989:26). Dette er i tråd med kognitiv lingvistikk og kognitiv språklæringsteori som antar at språklæring blant annet dreier seg om "determination of patterns" (Ellis og Robinson 2008:3). Det er interessant at det å avdekke et mønster kan settes i sammenheng med den funksjonen genus har ifølge Crystals definisjon: "[grammatical gender] has an important role in signaling grammatical relations between words in a sentence" (Crystal 2003:197). Vi vet at genus manifesterer seg i ord som står i forbindelse med substantivet. I norsk gjelder det determinativer og

adjektiv, og kaster man et blikk på et utvalg av genusmanifestasjoner i norsk, ser man at de skaper et sammenhengende syntaktisk mønster:

Maskulinum: **en, den, min, din, sin, -en**

Femininum: **ei, den, mi, di, si, -a**

Nøytrum: **et, det, mitt, ditt, sitt, -et**

Kongruensordene skaper et *-n*-mønster for maskulinum, *-i*-mønster for femininum og *-t*-mønster for nøytrum. Dette syntaktiske mønsteret er muligens noe andrespråksinnlærere legger merke til og som kanskje kan være til hjelp i læringsprosessen. Når mønsteret er avdekket, kan innlærerne støtte seg på såkalte "cues", eller nøkler, i innlæringen. Bates og MacWhinney (1989:30) påpeker at selv om denne typen læring er formbasert, så støtter den seg på at det eksisterer et klart syntaktisk forhold mellom substantivet og kongruensmarkørene. Det betyr at innlærerne kan lære seg "vertikale" korrelasjoner mellom form og funksjon – samtidig som de lærer seg "horisontale" korrelasjoner mellom grammatiske former, for eksempel korrelasjoner mellom kongruensmarkører (Bates og MacWhinney 1989:28). Slik sett er språklæringen både funksjonsdrevet og formdrevet. Men hva kan være motivasjonen bak det å lære seg genus, når man kan uttrykke et kommunikativt budskap uten? Bates og MacWhinney har følgende svar på det spørsmålet:

Language is precious stuff indeed, providing the key to successful participation in a society. This is surely enough motivation even for such a daunting task as the acquisition of German gender (Bates og MacWhinney 1989:32).

Ut fra dette sitatet kan man forvente at innlærerne er opptatt av å lære seg genus for å kunne snakke et språk som er formriktig fordi det er viktig for å kunne delta i språksamfunnet. Uten eksplisitt fokus på genus, uttrykker Tenfjord samme syn som Bates og MacWhinney:

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

frekvens og saliens, og ho kan vere styrt av t.d. motivasjon for å uttrykke seg korrekt (Tenfjord 2006:195).

Motivasjonen for å uttrykke seg korrekt vil trolig variere fra individ til individ, og kanskje også fra morsmålsgruppe til morsmålsgruppe.

### *Morsmålstransfer*

Morsmålets rolle i andrespråksinnlæringen har vært et omstridt spørsmål i andrespråksforskningens historie, og synet på transfer har skiftet i takt med ulike teoretiske tilnærminger til språklæringsprosessen (Gass og Selinker 1994:53). På 1940- og 1950-tallet, så man innenfor behavioristisk læringsteori på transfer som selve forklaringen på hvordan andrespråkslæringen foregår. Men etter den såkalte chomskyanske revolusjon, da det læringsteoretiske perspektivet skiftet fra behaviorisme til kognitivisme, ble man opptatt av at andrespråkslæringen heller følger universelle mekanismer og at morsmålet ikke spiller noen vesentlig rolle i læringsprosessen. På 1970-tallet ble det igjen satt fokus på morsmålets rolle i andrespråksinnlæringen, men i stedet for å se på transfer som en forklaring på hvordan andrespråkslæring foregår, så man på transfer som et fenomen som selv trenger forklaring. Dette representerer derfor et fundamentalt skifte i synet på transfer, og man ble for eksempel opptatt av å predikere når transfer vil forekomme og ikke forekomme og hvordan transfer manifesterer seg.

I dag vet vi at transfer er et komplekst fenomen som kan forekomme både ved likheter og ulikheter mellom morsmål og målspråk. Det er derfor vanskelig å predikere både når transfer vil forekomme og når det ikke vil forekomme. I stedet for predikasjon er målet for transferforskningen å forstå og forklare hvordan ulike språk interagerer med hverandre i hjernen (Jarvis og Pavlenko 2008:111). I arbeidet med å forstå denne interaksjonen er begrepene *lingvistisk transfer* og *konseptuell transfer* viktige. Jarvis og Pavlenko beskriver skillet mellom lingvistisk- og konseptuell transfer slik:

The distinction between types of transfer that are examined primarily in relation to linguistic forms and structures versus types of transfer that are analyzed in relation to the mental concepts that underlie those forms and structures (Jarvis og Pavlenko 2008:61).

Når jeg diskuterer resultatene fra mine undersøkelser senere i denne artikkelen, kommer jeg til å kommentere om vi kan ha med lingvistisk- eller konseptuell transfer å gjøre.

Når det gjelder konseptuell transfer i forhold til genus, kan den komme til uttrykk på ulike måter avhengig av hvilken morsmålsbakgrunn innlærerne har. De vietnamesiske og engelske innlærerne har ikke genus som grammatisk kategori i sine morsmål. Deres oppgave er derfor å *skape* en helt ny kategori i sitt andrespråk. Ifølge Jarvis og Pavlenko kan konseptuell transfer vise seg i deres produksjon ved for eksempel manglende genustildeling og bruk av defaultgenus (Jarvis og Pavlenko 2008:135). Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonen av resultatene. De tyske, nederlandske og spanske innlærerne har morsmål med genus-system. Men genussystemene varierer, og ekvivalente ord kan ha ulike genus i førstespråket og i andrespråket. De må derfor foreta en *restrukturering* av sine systemer og konseptuell transfer kan for eksempel vise seg i deres produksjon ved at innlærerne overfører morsmålets genus til ekvivalente ord i målspråket. Denne formen for konseptuell transfer diskuterer jeg ikke nærmere i denne artikkelen. Dette fordi dataene i masteravhandlingen er hentet fra innlærernes naturlige språkbruksproduksjon og på grunnlag av disse dataene var det ikke mulig for meg å avgjøre om overføring av genus fra morsmålet er konseptuell eller strukturell. Dette må derfor undersøkes nærmere ved bruk av eksperimentelle data. For ytterligere redegjørelse av dette, se Jarvis og Pavlenko (2008:136) og Raghildstveit (2009:114-115).

Når det gjelder lingvistisk transfer og språkene i mitt datamateriale, så ligner artikkelsystemet i både tysk, nederlandsk, spansk og engelsk på det norske med tanke på lingvistisk form og struktur. Det kan derfor tenkes at innlærerne med disse morsmålene har visse fordeler fremfor de vietnamesiske som ikke har artikler i sitt morsmål, ved at de kan dra nytte av sitt eget artikkelsystem når de skal bruke de norske artiklene. Det kan i så tilfelle vitne om lingvistisk transfer. Dette kommer jeg også tilbake til i diskusjonen av resultatene.

### **Tidligere forskning på genus og andrespråklæring**

Noen resultater fra tidligere studier om genus og andrespråklæring kan relateres til resultater fra min masteravhandling. I dette avsnittet refererer

jeg resultater fra to studier, for å så trekke dem frem igjen i diskusjonen rundt resultatene fra min studie.

Den eneste norske studien jeg kjenner til når det gjelder genus og andrespråklæring, er Uri (2001). Hun undersøkte hvordan innlærere med tyrkisk som morsmål markerer genus. Tyrkisk har ikke genussystem. Uri fant at 95,3 % av substantivene var markert med korrekt genus. Videre fant hun liten grad av umarkerte substantiv og avskriver derfor unnvikelsesstrategi og morsmålstransfer (Uri 2001:37). Uri brukte reglene i Trosterud (2001) for å forklare innlærernes genustildeling, og hun fant blant annet at innlærerne bruker maskulinum som defaultgenus (Uri 2001:40).

I forbindelse med spørsmålet om innlærerne bruker kongruensmønsteret som "cue", utførte Taraban og Kempe (1999) en eksperimentell studie hvor andrespråksinnlærere av russisk leste setninger på en dataskjerm. Innlærerne ble så bedt om å velge ett av to bøyde verb<sup>5</sup> som enten var i overensstemmelse med substantivets genus i substantivfrasen, eller ikke. Halvparten av substantivfrasene hadde substantiv med gjennomiktig form i forhold til genus, den andre halvparten hadde ikke det. Disse to typene av substantivfraser var så delt i to, der den ene halvparten hadde adjektiv som kongruerte med genus, den andre halvparten hadde ikke det. Taraban og Kempe (1999) fant at kongruensmarkører kan fungere som "cues" til korrekt genustildeling, fordi det viste seg at innlærerne valgte raskere korrekt verb når substantivfrasen allerede hadde et adjektiv som kongruerte med genus, men de brukte lengre tid når substantivet hadde en form som ikke var gjennomiktig i forhold til genus. Dette mener Taraban og Kempe tyder på at innlærerne bruker adjektivet som "cue" for å fastsette genus på ugjenomsiktige substantiv og for å velge korrekt verbform i forhold til genus. Resultatene fra denne studien tas derfor til inntekt for at den syntaktiske forbindelsen de ulike genusene skaper mellom kongruensordene, kan være noe andrespråksinnlærere støtter seg på.

## Metode

### *Jarvis' metode for påvisning av morsmålstransfer*

Jeg har brukt Jarvis' (2000) metode for påvisning av morsmålstransfer. Jarvis spesifiserer tre effekter av morsmålstransfer. Den første effekten av morsmålstransfer kan påvises når innlærere med minst to *ulike morsmål* bruker samme målspråk på *ulike måter*. Den andre effekten finner man når

innlærere med *samme morsmål* bruker målspråket på *samme måte*. Den tredje effekten av morsmålstransfer finner man når det er likheter mellom morsmålet og mellomspråket. Disse effektene omtaler Jarvis (2000:253) som:

1. "Inter-L1-group heterogeneity in learners' IL performance"
2. "Intra-L1-group homogeneity in learners' IL performance"
3. "Intra-L1-group congruity between learners' L1 and IL performance"

Disse tre effektene må påvises empirisk, helst med statistisk signifikans. Likevel skriver Jarvis følgende:

In principle, the emergence of any one of these effects could be sufficient to reveal the presence of L1 influence in learner data. [...] Of course, identifying all three effects would be even more convincing, but the ubiquity of conditions that can obscure L1 effects renders the three-effect requirement unrealistic in many cases (Jarvis 2000:255).

Det ideelle vil altså være å påvise alle tre effektene, mens det realistiske vil mange ganger være å påvise bare én eller to av dem. Dette vil jeg komme tilbake til i presentasjonen av resultater fra min masteravhandling.

#### *ASK – norsk andrespråkskorpus*

Jeg har brukt ASK-korpuset som grunnlag for min transferstudie, noe det egner seg godt til fordi man har mulighet til å sammenligne språkproduksjonen til innlærere med ulike morsmål. I innledningen nevnte jeg at jeg har undersøkt genustildelingen i tekster skrevet av innlærere som har tatt *Språkprøven* i norsk. På dette testnivået er det 100 tekster fra hver morsmålsgruppe i ASK-korpuset. Det betyr at jeg har undersøkt genustildelingen i til sammen 500 innlærertekster.

Jeg har gjort en kvantitativ registrering av korrekt og ukorrekt genustildeling i hver morsmålsgruppe ut fra fire hovedsøk i ASK-korpuset, nærmere bestemt på ubestemte artikler, demonstrativer, possessiver og bestemt form singularis av substantivet. Jeg har valgt å regne bestemt form singularis av substantivet som en genusmanifestasjon i norsk, men dette er ikke helt uproblematisk, fordi det er i konflikt med Hocketts definisjon av genus "genders are classes of nouns reflected in the behaviour of associated words" (Hockett 1958:231). For en diskusjon rundt denne problematikken



og begrunnelse for mitt valg, se Ragnhildstveit (2009:12-15).

Jeg har avgrenset masteravhandlingen til å handle om *genustildeling* i isolasjon. Det betyr at jeg ikke har undersøkt *genuskongruens* i utbygde substantivfraser. Jeg har derfor for eksempel registrert *en fint hus* som ukorrekt genustildeling ved bruk av ubestemt artikkel selv om adjektivet er korrekt.

De fire hovedsøkene ga store datamengder å analysere. Jeg bestemte meg derfor for å bruke søket på de ubestemte artiklene som grunnlag for mer kvalitative undersøkelser og for å finne svar på forskningsspørsmålene. Artiklene egner seg imidlertid godt som grunnlag for undersøkelse av genustildeling, siden det i *Norsk referansegrammatikk* står at: ”De viktigste kjennetegnene på substantivets genus er artiklene” (Faarlund, Lie og Vannebo 1997:150).

Resultatene jeg viser og diskuterer i denne artikkelen, er avgrenset til genustildeling gjort ved bruk av ubestemte artikler. I den tyske morsmålsgruppen er 714 substantiv tildelt genus ved bruk av ubestemte artikler, i den nederlandske morsmålsgruppen 697 substantiv, i den spanske morsmålsgruppen 565 substantiv, i den vietnamesiske morsmålsgruppen 466 substantiv og i den engelske morsmålsgruppen er 698 substantiv tildelt genus ved bruk av ubestemte artikler. Det betyr at jeg har undersøkt genustildelingen ved til sammen 3140 ubestemte artikler, der 2817 substantiv er tildelt korrekt genus ved bruk av ubestemt artikkel, mens 323 substantiv er tildelt ukorrekt genus.

## Resultater og diskusjon

I masterhavhandlingen min, som er en eksplorativ studie, undersøkte jeg en rekke forskningsspørsmål og endte opp med relativt mange resultater. I denne artikkelen har jeg valgt å presentere et utvalg av resultatene.

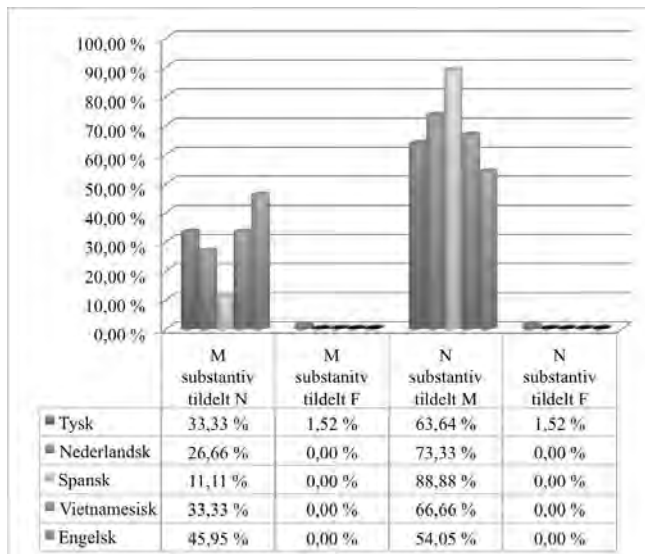
De resultatene jeg presenterer og diskuterer i denne artikkelen er at innlærerne bruker maskulinum som defaultgenus, at den vietnamesiske morsmålsgruppen har mest korrekt genustildeling, at innlærerne korrigerer seg selv i språkproduksjonen og muligens bruker kongruensmarkører som ”cues”, og at den vietnamesiske morsmålsgruppen mangler mer genustildeling enn de andre morsmålsgruppene.

I masteravhandlingen foreslo jeg en rekke mulige og ikke mulige forklaringer på de ulike resultatene. I denne artikkelen diskuterer jeg bare

et utvalg av disse fordi det vil bli for omfattende å diskutere alle. For resultater i absolutte tall, se vedlegg.

### *Bruk av maskulinum som defaultgenus*

Det er totalt 323 ukorrekte genustildelinger i de 500 innlærertekstene. Ett interessant spørsmål er hvordan innlærernes ukorrekte genustildelinger fordeler seg på de tre genusene i norsk. Figur 1 er en oversikt over ukorrekt genustildeling ved ubestemte artikler, og som vi ser, handler flertallet av tilfellene om at nøytrumssubstantiv blir tildelt maskulinum.



Figur 1: Fordeling av ukorrekt genustildeling ved bruk av ubestemte artikler

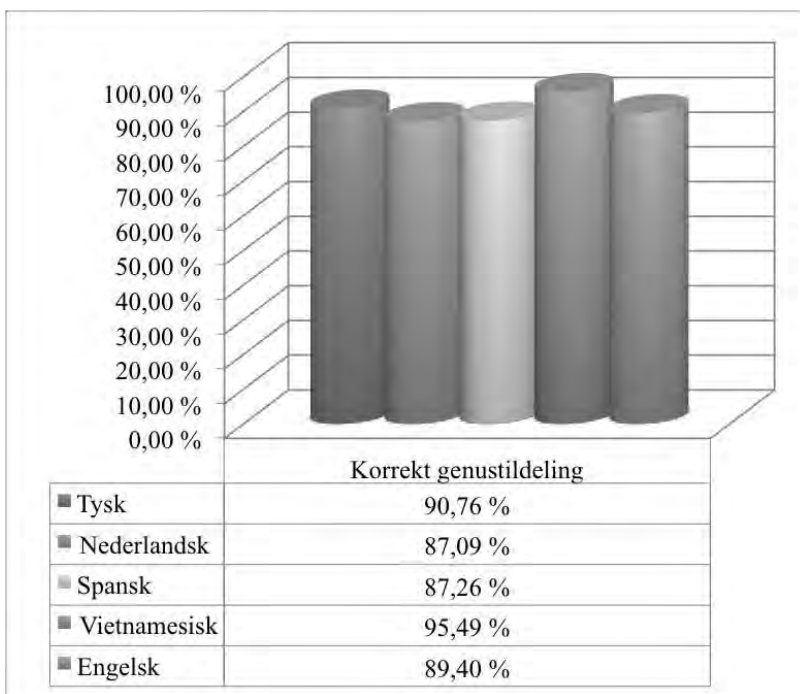
Dette resultatet tyder på at innlærerne bruker maskulinum som defaultgenus, i likhet med Uris funn fra 2001. En årsak til dette kan være at innlærerne oppfatter genustildelingen i norsk som lite gjennomsluktig og derfor satser på å bruke maskulinum når de ikke kjenner substantivets genus, fordi det som oftest vil føre til korrekt genustildeling, jf. defaultregelen om at ”alle norske ord er m” (Trosterud 2001:35). Ifølge Jarvis og Pavlenko (2008) kan bruk av defaultgenus være et resultat av konseptuell transfer for innlærere som har et morsmål uten genus, fordi de ikke kategoriserer substantivene på ulike genuskategorier i morsmålet (Jarvis og Pavlenko 2008:135). Jeg

mener derfor at bruk av defaultgenus kan forklares både ut fra egenskaper ved det norske genussystemet som innlærere av norsk erfarer og med konseptuell transfer fra morsmålet.

*Den vietnamesiske morsmålsgruppen har mest korrekt genustildeling*

Det mest oppsiktsvekkende resultatet er etter min mening at den vietnamesiske morsmålsgruppen har mer korrekt genustildeling enn de andre morsmålsgruppene. Her diskuterer jeg dette med særlig fokus på forskjeller mellom den vietnamesiske morsmålsgruppen og den tyske morsmålsgruppen.

Figur 2 viser at den vietnamesiske morsmålsgruppen har mer korrekt genustildeling enn de andre morsmålsgruppene. Figuren viser også at Jarvis' første effekt av morsmålstransfer, inter-gruppeheterogenitet, er til stede. Ifølge khikvadrattesten er forskjellen mellom den vietnamesiske morsmålsgruppen og de andre morsmålsgruppene signifikant på .01-nivå.



Figur 2: Korrekt genustildeling ved bruk av ubestemte artikler

Ser vi nærmere på den vietnamesiske gruppen, er det stor grad av intra-gruppehomogenitet. Dette kan vi se i diagram 1 som viser at de fleste innlærerne har 100 % korrekt genustildeling.

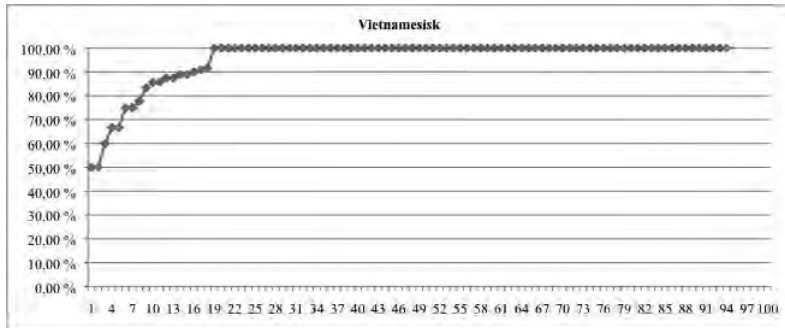


Diagram 1: Korrekt genustildeling ved bruk av ubestemte artikler

Sammenlignet med den vietnamesiske morsmålsgruppen er det mindre homogenitet innenfor den tyske morsmålsgruppen. Dette kan vi se i diagram 2 som viser at det er færre tyske innlærere som oppnår 100 % korrekt genustildeling.

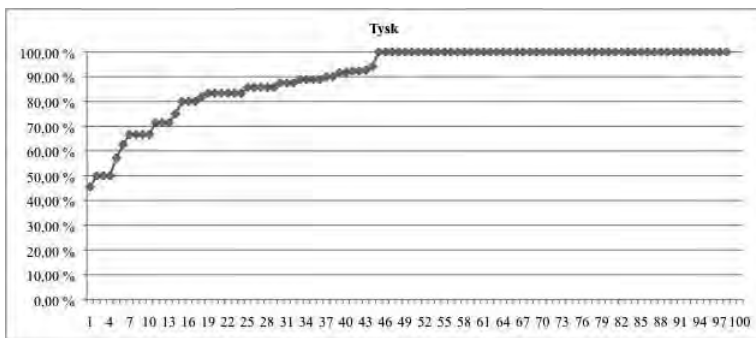


Diagram 2: Korrekt genustildeling ved bruk av ubestemte artikler

Dermed er korrekt genustildeling påvist både ved inter-gruppeheterogenitet og intra-gruppehomogenitet for den vietnamesiske morsmålsgruppen sammenlignet med den tyske morsmålsgruppen.

Når det gjelder Jarvis' tredje effekt av morsmålstransfer, altså likhet mellom morsmålet og mellomspråket, så er ikke den påvist her. Dette fordi vietnamesisk ikke har genus og dermed kan ikke deres høye grad av korrekt genustildeling sies å være en likhet mellom morsmålet og mellomspråket. Et rimelig spørsmål i denne sammenhengen er derfor om vi har med transfer å gjøre. Som nevnt tidligere, mener Jarvis at én av effektene i prinsippet er nok til å påvise transfer, men at transfer er påvist med større sikkerhet dersom man kan påvise alle effektene, noe han mener er urealistisk i mange sammenhenger (Jarvis 2000:255). Ifølge Jarvis og hans kriterier kan derfor transfer være påvist i dette tilfellet, men ikke med største grad av sikkerhet.

I sammenheng med at den tredje effekten ikke er påvist, vil jeg påpeke at det er problematisk å finne likheter mellom morsmålet og mellomspråket når morsmålet og målspråket er svært forskjellig fra hverandre fordi det er lite som kan overføres fra morsmålet til andrespråket. Men selv om det ikke er mye som kan *overføres* fra morsmålet til andrespråket, kan trolig morsmålet *påvirke* andrespråksinnlæringen uten at det nødvendigvis resulterer i at man finner likheter mellom morsmålet og mellomspråket.

Jeg har derfor en hypotese om at morsmålet *påvirker* andrespråksinnlæringen på en måte som fører til ulike måter å lære genus på. Jeg vil presisere at denne hypotesen er én av flere mulige forklaringer på hvorfor den vietnamesiske morsmålsgruppen har mer korrekt genustildeling enn de andre morsmålsgruppene. De vietnamesiske innlærerne har et morsmål som er svært forskjellig fra målspråket. Vietnamesisk er et isolerende<sup>6</sup> språk uten bøyning og er dermed uten kongruens, vietnamesisk har heller ikke artikler, og heller ikke genus. De andre innlærerne i min studie har et morsmål som har flere likheter med målspråket. Tysk, nederlandsk, spansk og engelsk er syntetiske språk med kongruens, tysk, nederlandsk, spansk og engelsk har artikler og tysk, nederlandsk og spansk har genus.

Min hypotese er derfor at de vietnamesiske innlærerne, som ikke har noe å støtte seg på i morsmålet, kanskje lærer seg genus ved hjelp av enhetslæring.<sup>7</sup> Det betyr at de ser på substantivet og den ubestemte artikkelen som en enhet og dermed lærer seg substantivets genus samtidig som de lærer seg substantivets innhold. Denne måten å lære seg genus på kan føre til stor grad av korrekt genustildeling. De andre innlærerne som har et morsmål med artikler, ser kanskje ikke på substantivet og artikkelen som en enhet, men som et substantiv og en artikkel. Enhetslæring er kanskje derfor mindre utbredt hos disse innlærerne. I stedet for prøver de kanskje å resonnerer seg frem til genus på andre måter, for eksempel ved å bruke kongruensmønsteret

som "cue", slik studien til Taran og Kempe (1999) viser. Denne måten å lære seg genus på er svært krevende og forutsetter bevisst kontroll over genuskongruensen i substantivfrasen i produksjonsøyeblikket, og fører derfor nødvendigvis ikke til stor grad av korrekt genustildeling.

Hypotesen om at innlærerne bruker kongruensmønsteret som "cue" bygger på språklæringsteori i tråd med Bates og MacWhinney (1989) og Ellis og Robinson (2008) som jeg viste til i avsnittet om funksjonalistisk læringsteori, og den bygger på funn i mitt datamateriale som kan tyde på at innlærerne bruker kongruensmønsteret som "cue":

- 1) ~~dette~~ denne utviklinge t n
- 2) et anne ~~n-t~~ land

I disse eksemplene ser vi at innlærerne har korrigeret seg selv i språkproduksjonen, og det er mulig at korrigeringene i eksempel 1 er gjort for å få det syntaktiske *-n*-mønsteret for maskulinum til å stemme. Mens korrigeringene i eksempel 2 kan være gjort for å få det syntaktiske *-t*-mønsteret for nøytrum til å stemme. Denne strategien brukes kanskje mest av innlærere som har kongruensmønstre i morsmålet. Jeg har nemlig ikke funnet slike korrigeringer i det vietnamesiske datamaterialet, mens jeg har funnet det både hos de tyske, de nederlandske og de engelske innlærerne, men ikke hos de spanske innlærerne.

En annen mulig forklaring på mye korrekt genustildeling kan være at motivasjonen for formdreven læring, eller det å uttrykke seg korrekt, er større hos de vietnamesiske innlærerne enn hos innlærerne i de andre morsmålsgruppene. Et moment i forbindelse med dette er at form kanskje blir fokusert mer på dersom man lærer et andrespråk som er helt forskjellig fra førstespråket:

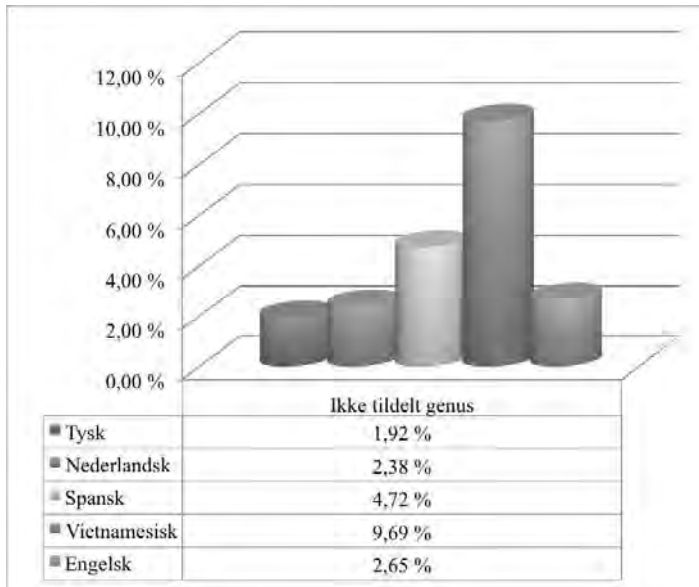
Both typologically distant and typologically close languages may provide learning problems. It should be added that when the languages are closely related, insufficient learning is of less significance, since it is still often possible to communicate and reach mutual understanding. The conclusion is therefore that if the goal of language learning is only communication, typological nearness helps, but this conclusion is more uncertain if the aim besides that is what is sometimes called grammatical correctness (Ringbom 1987:68).

Stor typologisk distanse mellom morsmålet og målspråket kan altså kanskje virke fasiliterende på andrespråksinnlæringen dersom grammatisk korrekthet er et mål. Årsaken til dette kan være at innlærere som har et morsmål som er svært forskjellig fra målspråket ikke kan støtte seg på verken kognatord eller grammatiske strukturer i morsmålet for å oppnå kommunikative mål. De blir derfor kanskje nødt til å fokusere på og avdekke målspråksgrammatikkens strukturer. Dette kan dermed føre til grammatisk korrekthet i mellomspråket.

Videre kan man spørre seg om de vietnamesiske innlærerne oppnår høyere grad av korrekt genustildeling enn de tyske innlærerne fordi de vietnamesiske innlærerne har mindre variasjon i ordforrådet og bare bruker noen få substantiv som de med sikkerhet vet genuset på. Men jeg vil påpeke at den relative frekvensen når det gjelder variasjon i ordforrådet, er den samme i den vietnamesiske morsmålsgruppen og den tyske morsmålsgruppen i forhold til hvilke substantiv som er tildelt genus ved bruk av ubestemte artikler. I den vietnamesiske morsmålsgruppen er totalt 466 substantiv tildelt genus ved bruk av ubestemte artikler, mens de har tildelt genus til 198 ulike substantiv. Det gir en relativ frekvens på 0,42. I den tyske morsmålsgruppen er totalt 714 substantiv tildelt genus ved bruk av ubestemte artikler, mens de har tildelt genus til 298 ulike substantiv. Det gir også en relativ frekvens på 0,42. Høy grad av korrekt genustildeling i den vietnamesiske morsmålsgruppen kan derfor ikke forklares med at de har et lite variert ordforråd.

### *Manglende genustildeling*

Jeg undersøkte også om det kan være slik at den vietnamesiske innlærergruppen oppnår stor grad av korrekt genustildeling fordi de i noen tilfeller utelater bruk av ubestemt artikkel i obligatoriske kontekster. Resultatet fra denne undersøkelsen viser at den vietnamesiske morsmålsgruppen utelater flere artikler enn de andre morsmålsgruppene. Det kan vi se i figur 3 (neste side) som i likhet med figur 2 viser inter-gruppeheterogenitet mellom den vietnamesiske morsmålsgruppen og de andre morsmålsgruppene.



Figur 3: Manglende genustildeling ved bruk av ubestemte artikler

Khikvadrattesten viser at forskjellen mellom den vietnamesiske morsmålsgruppen og de andre morsmålsgruppene er signifikant på .01-nivå.

Når det gjelder manglende genustildeling ved bruk av ubestemte artikler på individnivå, finner vi intra-gruppehomogenitet innenfor den vietnamesiske morsmålsgruppen i form av at de vietnamesiske innlærerne utelater



Diagram 3: Manglende genustildeling ved artikler



artikler, og gjør det i større grad enn individene i den tyske morsmålsgruppen. Innenfor den tyske morsmålsgruppen finner vi intra-gruppe-homogenitet i form av at de ikke utelater artikler, og gjør det i mindre grad enn de vietnamesiske innlærerne. Dette kan vi se i diagram 3 og 4.

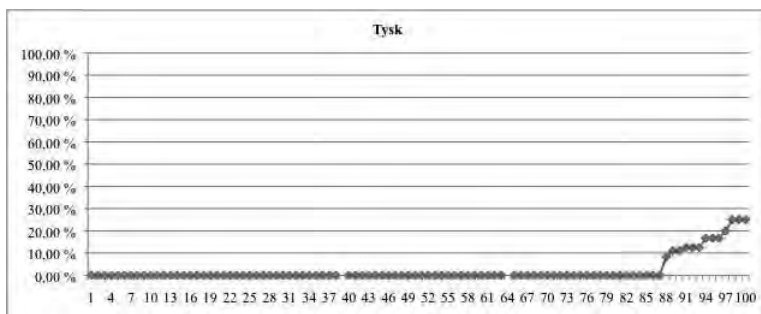


Diagram 4: Manglende genustildeling ved artikler

En mulig forklaring på at den vietnamesiske morsmålsgruppen utelater artikler kan kanskje finnes i egenskaper ved selve klassifikatorsystemet i vietnamesisk. Genus er som nevnt et fenomen som klassifiserer substantiv på ulike genuskategorier. Klassifisering ved bruk av klassifikatorer, som i vietnamesisk, er en annen form for nominal klassifisering (Unterbeck og Rissanen 2000:xi). Vi vet at genus manifesterer seg i form av kongruens og er et morfosyntaktisk fenomen. Denne formen for nominal klassifisering finner vi derfor i syntetiske språk. Klassifikatorer manifesterer seg ikke i form av kongruens og er et leksikalsk-syntaktisk fenomen. Denne formen for nominal klassifisering finner vi derfor i analytiske språk.

Klassifikatorer har to hovedfunksjoner: 1) en klassifiserende funksjon, og 2) en individuerende funksjon (Rosén 2001:28). I klassifikatorspråk er klassifiseringen av substantivene basert på semantikk: form og størrelse osv. For eksempel er *trái* klassifikator for runde ting, *đóa* klassifikator for blomster og *con* klassifikator for levende vesener (Rosén 2001:28-29).

I vietnamesisk skiller man ikke mellom tellelige og ikke-tellelige substantiv, derfor refererer substantivene til egenskaper, ikke til individer (Rosén 2001:29). Klassifikatorenes viktigste funksjon er derfor den individuerende funksjonen, fordi den gjør substantivene tellelige ved å ”plukke ut” individer fra egenskapene, noe som gjør spesifikk referanse mulig:

3) **mọt chó**

en hund  
'en type hund'

4) **mọt con**

en klassifikator for levende vesener  
'et spesifikt individ av typen hund'

**chó**

hund

I eksempel 3 viser tallordet *mọt* at det er ett eksemplar det er snakk om, derfor kan klassifikatoren oppfattes som unødvendig for å gjøre *chó* tellelig, men da ender man opp med å telle typer av hunder, slik vi gjør i eksempel 3, ikke individer av hunder (Dyvik 1987:6). Klassifikatoren er derfor viktig for at man skal kunne referere til spesifikke individer, slik vi gjør i eksempel 4. Kort fortalt betyr dette at man *uten klassifikator* refererer til én eller flere typer, og ikke spesifikke individer, mens man med klassifikator refererer til ett eller flere spesifikke individer av en bestemt type.

På bakgrunn av dette har jeg en hypotese om at de vietnamesiske innlærerne utelater artikkelen når substantivet i ubestemt form singularis ikke har spesifikk referanse. I datamaterialet mitt har jeg funnet eksempler som støtter hypotesen. I eksempel 5 og 6 viser streken at artikkelen er utelatt.

5) Spesifikk referanse: "Jeg ønsker at alle kan snakke **et** bestemt språk for eksempel: Engelsk, fransk eller norsk". (Innlærer A)

Ikke-spesifikk referanse: "I framtida kan \_ vanlig mann gå til himmelen uten problemer". (Innlærer A)

6) Spesifikk referanse: "Jeg vil begrense oppgaven i **et** område; ski terreng". (Innlærer B)

Ikke-spesifikk referanse: "Når man er veldig flink til å gå på ski kan man delta i \_ ski konkurranse". (Innlærer B)

I eksempel 5 har innlærer A tatt med artikkelen ved spesifikk referanse til *ulike språk*, men utelatt den der referansen ikke er spesifikk og refererer til *en mann* som kan være hvem som helst. I eksempel 6 har innlærer B tatt med artikkelen ved spesifikk referanse til et bestemt område, *skiterreng*, men utelatt den der referansen ikke er spesifikk og refererer til en ubestemt *skikonkurranse*.

Siden utelatelsen av artiklene i mellomspråket kan være styrt av den mentale representasjonen av spesifikk og ikke-spesifikk referanse i morsmålet, kan denne formen for transfer være konseptuell. I og med at dette resultatet viser en mulig likhet mellom morsmålet og mellomspråket kan kanskje Jarvis' tredje effekt av morsmålstransfer være påvist i dette tilfellet.

De andre morsmålsgruppene utelater, som nevnt, artikler i mindre grad enn den vietnamesiske morsmålsgruppen. Vi vet at bruken av artikler i norsk, tysk, nederlandsk, spansk og engelsk har mye til felles, og det er mulig at denne strukturelle likheten mellom morsmål og målspåk virker fasiliterende på andrespråksinnlæringen. En forklaring på lite utelatelse av artikler i morsmålsgruppene tysk, nederlandsk, spansk og engelsk kan derfor være morsmålstransfer i lingvistisk forstand (Jarvis og Pavlenko 2008: 94). Dette resultatet viser også en likhet mellom morsmålet og mellomspråket, derfor kan kanskje Jarvis' tredje effekt av morsmålstransfer være påvist også i dette tilfellet.

## **Avslutning**

Innledningsvis nevnte jeg at jeg ønsket å komme nærmere en forståelse av hvilke utfordringer andrespråksinnlærere står overfor i innlæringen av genus. I og med at innlærerne ser ut til å bruke maskulinum som defaultgenus, kan det tyde på at den største utfordringen er å oppnå korrekt genustildeling på nøytrumssubstantiv. I undervisningssammenheng kan det derfor muligens være nyttig å sørge for frekvent innputt av nøytrumssubstantiv. Samtidig kan det kanskje være nyttig å hjelpe innlærerne å legge merke til det syntaktiske mønsteret genuskongruensen skaper, siden funn i min studie antyder at innlærerne støtter seg på dette mønsteret.

Studien min viser ved statistisk signifikans at morsmålstransfer er til stede i innlærernes genustildeling. Begrepene lingvistisk transfer og konseptuell transfer er som nevnt viktige i dagens transferforskning for å forstå og forklare hvordan ulike språk påvirker hverandre på det kognitive nivået. Jeg har påpekt at bruk av defaultgenus kan være et resultat av konseptuell transfer i den vietnamesiske morsmålsgruppen og den engelske morsmålsgruppen fordi de ikke er vant til å klassifisere substantiv på ulike genuskategorier i morsmålet, og at de derfor benytter seg av én genuskategori dersom de er i tvil om hvilket genus substantivet har. Jeg har også vært inne på at manglende genustildeling i den vietnamesiske morsmåls-

gruppen kan forklares med konseptuell transfer på grunn av egenskaper ved klassifikatorsystemet i vietnamesisk. Videre har jeg antydnet at liten grad av manglende genustildeling ved bruk av artikler i morsmålsgruppene tysk, nederlandsk, spansk og engelsk kan tyde på lingvistisk transfer. Jeg har også satt frem en hypotese om at morsmålet påvirker andrespråksinnlæringen på en måte som fører til ulike måter å lære genus på, og at det kan være en mulig forklaring på hvorfor den vietnamesiske morsmålsgruppen har mer korrekt genustildeling enn de andre morsmålsgruppene.

Jeg startet arbeidet med masteravhandlingen med en rekke spørsmål. Selv om jeg har funnet mulige svar på noen, kom nye spørsmål til underveis. Jeg vil derfor avslutte denne artikkelen med noen spørsmål som det er verdt å forske videre på når det gjelder genustilegnelse i norsk andrespråkslæring. Jeg har allerede påpekt at mine data må suppleres med eksperimentelle data for å undersøke om overføring av genus fra morsmålet kan være konseptuell transfer. I tillegg til dette må min studie som handler om *genustildeling* kompletteres ved å undersøke *genuskongruens* i utbygde substantivfraser. Resultatet fra masteravhandlingen min som viser at den vietnamesiske morsmålsgruppen har mest korrekt genustildeling har nemlig trigget en ny hypotese. Den hypotesen er at de vietnamesiske innlærerne som har et isolerende morsmål uten kongruens ikke mestrer genuskongruens i utbygde substantivfraser like bra som innlærere som har et syntetisk morsmål med kongruens.

## Noter

1. <https://www.uib.no/fg/askeladden>
2. <http://www.ask.uib.no>
3. *Språkprøven* er tatt av innlærere fra hele Norge, derfor kan innlærerne ha forholdt seg til ulike dialekter og genussystem i andrespråkslæringsprosessen. I hvilken del av landet de ulike innlærerne har tatt *Språkprøven*, finnes det ikke informasjon om i ASK. Hvilket genussystem innlærerne har som målspråkssystem vet jeg derfor ikke, men alle skriver på bokmål. Derfor har jeg valgt å la tregenussystemet i bokmål, med kategoriene maskulinum, femininum og nøytrum, være målspråksutgangspunkt i min studie. De mer kompliserte forholdene når det gjelder genus i de ulike norske dialektene redegjør jeg derfor ikke for.
4. Begrepet grammatikalisering brukes vanligvis for å beskrive diakron språkending, et eksempel er, som tidligere nevnt i denne artikkelen, at genus har mistet kontakten med sitt semantiske utgangspunkt og i dag bare tilfredsstiller et grammatisk krav i språket. Innenfor andrespråksforskningen brukes grammatikaliseringsbegrepet for å beskrive og forklare hvordan mellomspråk utvikler og endrer seg. Se Tenfjord (2009) for en redegjørelse av at grammatikaliseringsbegrepet, som stammer fra

- teorier om språkendring, egner seg godt i studier av mellomspråksutvikling.
5. Verb kongruerer med genus i russisk.
  6. Et isolerende språk er et analytisk språk i reneste forstand fordi alle ord er monomorfematiske.
  7. 'Rote learning' på engelsk.

## Litteratur

- Bates, Elizabeth og Brian MacWhinney 1989. *Functionalism and the Competition Model*. I E. Bates og B. MacWhinney (red.). *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. New York: Cambridge University Press, 3-73.
- Berggreen, Harald og Kari Tenfjord 2003. *Andrespråklæring*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Corbett, Greville 1991. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David 2003. *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell.
- Dahl, Östen 2004. *The Growth and Maintenance of Linguistic Complexity*. Vol. 71, *Studies in Language Companion Series (SLCS)*. Amsterdam og Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DeKeyser, Robert M. 2005. What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, 2005, årg. 55, nr.1 supplement, 1-25.
- Dobrin, Lise 1997. The morphosyntactic reality of phonological form. *Yearbook of Morphology*, 1997, 59-81.
- Dyvik, Helge 1987. Classifiers and individuation. Unpublished conference paper.
- Ellis, Nick C. og Peter Robinson 2008. An introduction to cognitive linguistics, second language acquisition, and language instruction. I N. C. Ellis og P. Robinson (red.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York og London: Routledge, 3-24.
- Faarlund, Jan Terje; Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo 1997. *Norsk Referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Franceschina, Florencia 2005. *Fossilized Second Language Grammars. The acquisition of grammatical gender*. Amsterdam og Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gass, Susan og Larry Selinker 1994. *Second Language Acquisition. An Introduction Course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hagen, Jon Erik 2002. *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hockett, Charles F. 1958. *A Course in Modern Linguistics*. New York: The Macmillan Company.
- Hyltenstam, Kenneth. 1992. Non-native features of near-native speakers. I: R. J. Harris (red.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers. 351-368.
- Jarvis, Scott 2000. Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 2000, årg. 50, nr. 2, 245-309.
- Jarvis, Scott og Aneta Pavlenko 2008: *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York og London: Routledge.
- Matthewes, Peter Hugoe 1997. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford: OUP.
- Nichols, Johanna 1992. *Linguistic Diversity in Space and Time*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Philipsson, Anders 2004. Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I K. Hyltenstam og I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Författarna och Studentlitteratur, 117-151.
- Ragnhildstveit, Silje 2009. *Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk. En korpusbasert studie*. Masteravhandling ved institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen.
- Ringbom, Håkan 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Rosén, Victoria 2001. *Vietnamesisk. En kontrastiv og typologisk introduksjon*. 2 utg. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinmetz, Donald 1986. Two principles and some rules for gender in German: Inanimate nouns. *Word* 37, 1986, 189-217.
- Taraban, Roman og Vera Kempe 1999. Gender processing in native and nonnative Russian speakers. *Applied Psycholinguistics*, 1999, årg. 20, nr. 2, 119-148.
- Tenfjord, Kari 2009. Grammatikalisering og andrespråkstilegnelse. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. 2009, årg. 4, 7-30.
- Tenfjord, Kari 2006. Kva er "god nok norsk" for å delta i det norske samfunnet? I *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*,

- redigert av Sandøy og Tenfjord. Oslo: Novus Forlag, 187-213.
- Trosterud, Trond 2001. Genustilordning i norsk er regelstyrt. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 2001, årg. 19, 19-58.
- Unterbeck, Barbara og Matti Rissanen 2000. Preface. *Trends in Linguistics*, 2000, årg. 124, ix-xiv.
- Uri, Helene 2001. Genusmarkering og hemmelighetskremmeri. I A. Golden og H. Uri (red.). *Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*, Unipub forlag, 30-44.

# **Kommunikativ språkbruk og språkstrategier hos to døve barn i tegnspråklig – og talespråklig miljø**

*Av Astri Holm*

*Høgskolen i Sør-Trøndelag*

## **Sammendrag**

Denne artikkelen tar for seg den kommunikative språkbruken og språkstrategier hos to døve barn på åtte år med cochleaimplantat. Den ene informanten, Stian, bruker norsk tegnspråk i sin dagligtale med barn og voksne på skolen og SFO, mens den andre informanten, Anna, bruker muntlig norsk når hun snakker med barn og voksne på de samme arenaene. Gjennom deltagende observasjon og videoopptak er det fremskaffet data som er analysert ved hjelp av dialoganalyse. Funnene viser at valg av språk kan påvirke barnas mulighet til å ta i bruk ulike strategier i samhandling med jevnaldrende.

Artikkelen konkluderer med at Stians språklige miljø, som er tegnspråk, gir muligheter for en mer variert og utdypende språkbruk enn Annas språklige miljø, som er muntlig norsk når hun er integrert i en kommunal skole.

*Nøkkelord: Samhandling, cochleaimplantat, norsk tegnspråk, muntlig norsk, kommunikative prosjekt*

## **Innledning**

Cochleaimplantat heretter forkorta til CI, er et avansert høreapparat som er en viktig nyvinning for hørselshemmede. Mange oppslag og omtale i media



vitner om at dette oppleves som imponerende, og høreapparatet oppfattes av mange å være en erstatning for tegnspråk. Selv om CI er et teknisk avansert høreapparat som mange døve kan ha stor nytte av, er det vanskelig å sammenlikne oppnåelsen av hørsel via et høreapparat med et språk.

Implantatet kan i en del språksituasjoner fungere bra, men dette vil være avhengig av brukerens hørselsrest, og ikke minst bakgrunnsstøy (Grønlie 2005).

Fra medisinsk hold har det også blitt hevda at opplæring i tegnspråk ikke er ønskelig hvis barnet som har fått implantatet, skal oppøve optimal hørsel (<http://nhi.no/sykdommer/ore-nese-hals/behandling/cochlea-implantat-5603.html>). Denne tilnærminga står i motsetning til forskningsresultater både nasjonalt og internasjonalt som i løpet av de siste tjuefem åra viser at barn som blir utsatt for to språk tidlig, oftest blir mer språkbevisste enn barn som vokser opp i miljø hvor det bare brukes et språk (Cummins, 2000; Engen og Kulbrandstad, 2004).

Etter læreplanreformene i 1997 fikk døve barn i Norge tilegne seg en slik tospråklig kompetanse på norsk tegnspråk og norsk talespråk, noe som også er nedfelt i Opplæringslovens § 2-6 med tilhørende forskrifter i 1998. Tospråklig kompetanse i tegnspråk og talt språk ble den gang sett på som det som skulle sikre døve barns rett til deltakelse i samfunnet på linje med alle andre.

Et sentralt språkvitenskapelig perspektiv for arbeidet som presenteres her, er å få vite mer om hvordan kommunikasjonen blant døve barn med cochleaimplantat foregår når de snakker med hørende, og når døve barn kommuniserer på tegnspråk med andre døve barn i reelle situasjoner. Fins det forskjeller i den kommunikative språkbruken og språkstrategier hos døve barn som kommuniserer på norsk tegnspråk i forhold til de som bruker muntlig norsk i hørende miljø? I denne artikkelen søker jeg å finne svar på denne problemstillinga ved å bruke en kassustudie hvor to informanter på åtte år deltar. Begge har innoperert cochleaimplantat. Stian går på døveskole og bruker tegnspråk i dagligtale med andre barn på skole og SFO, mens Anna går sammen med hørende barn i en klasse sammen med minoritets-elever som bruker norsk talespråk.

For å finne ut av hvordan den kommunikative språkbruken til informantene foregår, er det foretatt observasjoner i miljøene hvor de to informantene har deltatt i reelle språkbrukssituasjoner. Relevant språkbruk er filma og deretter transkribert i forhold til analyseverktøy som beskrives seinere i artikkelen.

## **Materialet som artikkelen bygger på**

Artikkelen presenterer funn fra to empiriske undersøkelser; en pilotundersøkelse hvor materialet ble samla inn i løpet av 2003-2004 og presentert i Kermit, Holm og Mjøen (2005): ”Cochleaimplantat i et tospråklig og etisk perspektiv”, og en hovedstudie med innsamla materiale fra 2006, presentert i en artikkel i doktoravhandlingen til Patrick Kermit ved NTNU i 2010: ”Etikk etter cochleaimplantering av døve barn”.

I pilotundersøkelsen deltok to informanter, mens det var seks informanter med i hovedstudien. Informantene var fra fire til åtte år, og alle hadde ett eller to cochleaimplantater. Informantene var valgt ut av pedagogisk fagpersonell fra de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene for hørselshemmede. Disse hadde kjennskap til det enkelte barnet, og vurderte at det hadde hatt godt utbytte av implantatet.

En av informantene fra pilotundersøkelsen brukte stort sett tegnspråk i sin kommunikasjon med jevnaldrende på skolen og i SFO, mens de andre sju fra pilot- og hovedstudien stort sett brukte norsk talespråk i kommunikasjon med de hørende barna på skolen og SFO. Dette ga tilgang på et interessant materiale som gjorde det mulig å sammenlikne kommunikativ kompetanse på norsk tegnspråk og på norsk talespråk.

De to informantene som er med i denne artikkelen er Stian og Anna. Begge er åtte år, og har innoperert cochleaimplantat. Stian som også deltok i pilotstudien, bruker til daglig norsk tegnspråk når han kommuniserer med andre. Anna bruker norsk muntlig når hun kommuniserer med andre barn på skolen og SFO, men hun kan også norsk tegnspråk.

Det som skiller hovedstudien fra pilotstudien er i tillegg til antall informanter som deltok, en utvidelse av analysekategoriene. Mens pilotstudien stort sett så på dialogaktivitet knytta til initiativ- og responsbruk hos informantene, ble kommunikative prosjekter tatt med i hovedstudien. Disse kategoriene ga grunnlag for å se mer på hvilke kommunikative prosjekter informantene benytta seg av, og hvordan de posisjonerte seg i samtalen.

Ut fra det som er presentert ovenfor, er følgende problemstilling valgt:

*Fins det forskjeller i den kommunikative språkbruken og språkstrategier hos døve barn som kommuniserer i et tegnspråklig miljø på tegnspråk versus i et talespråklig miljø hvor norsk tale er hovedspråket?*

## Metode og utvalg av informanter

Det er benyttet deltagende observasjon hvor alle informantene ble fulgt gjennom to hele skoledager, samt under opphold på skolefritidsordning (SFO). Det viktigste fokuset har vært å filme samhandlingssituasjoner informantene deltok i sammen med andre barn, og hvor det foregikk språklig aktivitet. Videoopptakene ble seinere transkribert og analysert i forhold til analysekategoriene som bygger på en interaksjonistisk dialoganalysemodell (Linell og Gustavson 1987, Feilberg 1991, Matre 1997) som beskrives seinere i denne artikkelen.

I tillegg til videoopptak, bygger funnene på observasjon og feltnotater. Stort sett har to forskere vært til stede under filmopptak og observasjoner. Til sammen er Stian filmet i 2 timer og 48 minutter, og av dette er 32 minutter transkribert og analysert. Av Anna er det tatt opp 4 timer og 43 minutter på video, og av dette er 50 minutter transkribert og analysert.

De to informantene som er valgt ut i denne artikkelen, er som tidligere nevnt rekruttert fra de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene for hørselshemmede, der lærere med hørselsfaglig og pedagogisk kompetanse har vurdert at Stian har middels grad av utnyttelse av sitt implantat. Anna er imidlertid vurdert til å ha høy utnyttelse av sitt implantat. Vurderingene bygger også på tester ved Rikshospitalets Øre-Nese-Hals avdeling. Anna er også valgt ut som informant i denne artikkelen, fordi hun er den blant de seks informantene fra hovedstudien som deltok i flest språkbrukssituasjoner, og hadde mest språkproduksjon å vise til.

## Transkripsjon og oversettelse

Det er et forskerteam som består av en språkviter, en filosof og en tolk, som har gjennomført transkripsjonene i begge studiene som denne artikkelen bygger på. To av forskerne har også faglig kompetanse som tegnspråktolker. Det er disse som har stått for oversettelsene fra tegnspråk til norsk. Oversettelsene er utarbeidet *med målet om ekvivalent gjengivelse av originalutsagnet* som rettesnor. Målsettinga om ekvivalens innebærer at den som leser oversettelsen skal få en mest mulig nøyaktig versjon av originalen. Norsk talespråk og norsk tegnspråk har ulik grammatikk og syntaks. Oversettelsene gjengir derfor ikke ord for ord, men meninga i det som blir sagt (Kermit, Holm og Mjøen 2005).

*Stian*

Stian gikk i småskoletrinnet på døveskole hvor han hadde opplæring etter Opplæringslovens § 2-6, og han hadde fått cochleaimplantat før han var 3 år. Han hadde ikke delt skolegang mellom hjemmeskole og døveskole, og han var dermed ikke i skolesammenhenger hvor han møtte hørende barn. På døveskolen var han sammen med kortidselever som ellers var integrerte på sine hjemmeskoler. Disse elevene hadde mer moderate hørselstap, og de brukte både norsk tegnspråk, norsk talespråk og blandingsformer mellom disse to.

På skolen brukte Stian mest norsk tegnspråk. Han benytta bare norsk talespråk i forbindelse med norskundervisning og taletrening. Vi observerte få ganger at Stian brukte norsk talespråk spontant. Det var når han ville ta kontakt med andre, og da ropte han navnene deres.

Stian var i løpet av observasjonsperioden involvert i en rekke ulike samtaler. Det var samtaler med lærere/voksenpersoner i undervisningssammenheng og i uformelle situasjoner i friminutt og på SFO. Stian hadde mange venner på skolen, og han deltok i mange samtaler med medelever i undervisningssammenheng og i uformelle situasjoner. Han hadde to kamerater på skolen som han var mer sammen med enn andre. Ellers spilte han mye fotball i friminuttene som de fleste andre elevene.

*Anna*

Anna gikk på en mottaksskole hvor mange språklige minoriteter var representert. I klassen til Anna var det 20 elever. Elevene satt i grupper, og på hver pult hadde hver elev sitt flagg som viste hvilket land de kom fra. I klasserommet var det en måler forma som et øre som målte lydvolument i klasserommet. Alle elevene hadde anledning til å bruke teleslynge som var plassert på alle bordene til alle gruppene. Lærerne hadde også teleslynge. Noen lærere brukte tegn til støtte for tale når de snakket.

Anna så ut å greie seg veldig bra i skolehverdagen og på SFO. Hun deltok aktivt i den formelle undervisninga, hvor hun så ut til å forstå og høre det som ble sagt. I tillegg svarte hun på spørsmål, og var svært aktiv i fysiske aktiviteter både i undervisning og i friminuttene.

I løpet av de to dagene vi filma og observerte Anna, la vi imidlertid merke til at hun stort sett var sammen med Andreas i friminuttene og på SFO. Andreas var hørende og hennes beste venn som hun hadde gått i barnehage sammen med. De var mye sammen på fritida også. Vi så aldri at hun snakka med jenter som var yngre, eller på hennes egen alder.

## Teori og analyseverktøy

Studien bygger på en sosiokulturell språkforståelse som tar utgangspunkt i at språket er viktig for å utvikle kognitive evner, og at språket utvikles i samhandling med andre mennesker (Vygotsky 1978). Den sosiokulturelle språkforståelsen legger vekt på at språk består av forskjellige områder som form, innhold og bruk (Bloom og Lahey 1988). For å ha en utvikla språk-kompetanse, er det viktig å ha kompetanse på alle disse områdene. Det betyr at kompetanse i hvordan språket brukes, dvs. en pragmatisk kompetanse, er veldig viktig for å utvikle kognitive ferdigheter og også sin egen identitet og sitt eget selvbilde (Lahey 1988, Mead 1912 og 1913). Mennesker som ikke får brukt sitt eget språk i samhandling med andre, kan med andre ord bli fratatt muligheter til å utvikle sine kognitive evner på en adekvat måte.

I dag legger man vekt på språkteorier som først og fremst fokuserer på at barn lærer språk gjennom meningsfulle aktiviteter i naturlig samspill med barn og voksne i sine omgivelser (Vygotsky 1978, Bakhtin 1981, Dysthe 1997, Matre 2000). Forskning viser også at samtaler mellom barn kan ha en helt sentral betydning for å utvikle barns språk og kognitive evner (Matre 1997).

## Analyse kategorier

For å analysere språklige samhandlingssituasjoner trengs et analyseverktøy, som i denne artikkelen er basert på arbeidene til Linell og Gustavsson (1987), Feilberg (1991) og Matre (1997).

Målet har vært å se på informantenes pragmatiske kompetanse som hos Matre også blir betegnet som *muntlig tekstkompetanse*. I muntlig tekstkompetanse vektlegges blant annet følgende (Matre 1997: 26):

- evne til å ta initiativ til nye tema
- evne til å utvikla tema ved å føya til ny relevant informasjon, - åleine eller i fellesskap med andre, altså innanfor eigne replikkar eller mellom replikkar i eit samspel. Tekstkompetanse handlar følgeleg om å kunna ta ansvar i kommunikasjon og føra temaet vidare, og om å kunna gjera det i forhold til mange forskjellige slags tema
- evne til å avslutta eit tema
- evne til å knyta ytringar saman på ein meiningsfull og funksjonell måte
- evne til å ta med passande mengde informasjon slik at mottakaren ut

frå sin ståplass skjønar kva ein ønskjer å formidla, med andre ord å tilpassa seg til mottakaren

- evne til å produsera velforma ytringar
- evne til å bruka ulike språklege og litterære virkemiddel
- evne til å produsera og avkoda ulike typar tekstar eller sjangrar

### **Kommunikative prosjekt**

Matre (1997) har funnet støtte i Halliday (1975) og Barnes (1992) og gjør følgende kategorisering av kommunikative prosjekt (1997:83):

- Eksplorerande : finna ut av ting, forstå samanhengar, forstå verda  
Ordnande : skapa orden, finna system, få ting på plass  
Bearbeidande : bearbeida opplevingar/eller tankar – for å ufarliggjera, roa ned, finna ei akseptabel forklaring eller løysing
- Leikande med spenningar og/ eller følelser : snakka om og gjenskapa spenningslada opplevingar og tenkte spennings situasjonar
- Konkurrerande : kivast om at ein sjølv, folk ein kjenner eller noko ein er opptatt av, er flinkare, betre, tøffare enn samtalepartnaren eller noko/n presentert av han/ho
- Overbevisande : overtyda andre og/eller seg sjølv om noko
- Underhaldande : få fram latteren, overraska. Det primære med teksten er å vera vittig eller å få mottakaren til å sperra opp augo
- Sosialt : deltakarane brukar dialogsekvensen til å plassera seg i forhold til andre, til å erobra eller endra rolle i gruppa. Eit sosialt prosjekt vil til dømes vera å markera at vi er venner, me har noko saman

### **Språklige handlinger**

For å utføre de ulike kommunikative handlingene som er presentert ovenfor, trengs det et repertoar av språkhandlinger. Matre (1997) har et sett av språkhandlinger som hun har brukt i sin analyse av muntlige tekster produsert av barn fra 5 -8 år.

*Å beskrive* er en språkhandling som går ut på å klassifisere og beskrive ting. En aktivitet som plasserer fenomener etter hverandre i temporale og/eller kausale relasjoner, *forklarer*. Dette er en språkhandling som krever en annen kompetanse enn *å instruere*, hvor aktiviteten ordner rekkefølgen av handling eller atferd. Skal avsenderen overbevise mottaker til å godta et argument eller saksforhold, må han/hun *argumentere*. *Å fortelle* er en aktivitet som plasserer folk/levende vesen og hendelser etter hverandre i tid og rom, mens *å evaluere* er en aktivitet som går ut på å vurdere handlinger, aktivitet og relasjoner. *Leke med språket* er en språkhandlingskategori som omfatter bruk av setninger, ord og lyder som leketøy. Aktivitet som søker svar på noe, noe som er uklart eller en ikke vet eller skjønner, krever språkhandlinga *å spørre* (Matre 1997).

## Dialoganalyse

For å fram initiativ- og responsstrukturene i samtalene som er transkribert, er følgende kategorier benytta: Globalt initiativ, lokalt initiativ, ikke-fokalt initiativ, respons, tur, ytring og dialogkjede. (Linell og Gustavsson 1987, Feilberg 1991, Matre 2000).

Et *globalt initiativ* representerer et nytt fokus for interaksjonen. Sagt på en annen måte har et globalt initiativ den egenskapen at det kan endre temaet i dialogen. Brudd oppstår når taleren bryter premissene i et sterkt initiativ i den foregående turen. I denne analysen vil disse bruddene komme til uttrykk gjennom et globalt initiativ. Et *lokalt initiativ* er knytta til et emne som tematisk allerede er etablert, men det kan også ha responsegenskaper. *Ikke-fokalt initiativ* kjennetegnes av at taleren delvis ikke følger opp temaet i den forrige turen til samtalepartneren. Mange ikke-fokale initiativ fører ikke til direkte tematisk brudd i samtalen, men som regel til dårlig flyt og lite utdyping av det etablerte temaet. En *respons* peker tilbake på tidligere ytringer eller tema i samtalen. Den blir oftest brukt til å peke tilbake på den siste turen i dialogkjeden. *Ei ytring* kan bestå av ett eller flere ord, eller av kroppsspråk som uttrykker mening, mens *en tur* kan bestå av en eller flere ytringer. Taleren har sin tur så lenge samtalepartneren ikke tar over. *Ei dialogkjede* består av turer som tematisk hører sammen. Her fins det imidlertid gråsoner når det gjelder tematisk samsvar.

## Resultater og funn

I denne delen presenteres resultater og funn basert på samtaler som informantene deltok i med jevnaldrende på henholdsvis skoler og SFO i løpet av de to dagene observasjonene ble gjennomført.

Informantene blir presentert hver for seg. Til slutt oppsummeres og sammenliknes den kommunikative språkbruken og språkstrategiene hos de to henholdsvis brukt i et tegnspråklig og et talespråklig norsk miljø.

### Stian

#### Samtalesituasjon 1:

Utsnittet som presenteres nedenfor, er henta fra en dialogsituasjon fra en kunst- og håndverkstime der 1. – 3. klassingene er sammen. Elevene lager bilder fra eventyret ”Østenfor sol og vestenfor måne”, ved hjelp av ei papplate, filt og strie. Stian er konsentrert om oppgaven, men tar også språklige initiativ ovenfor de andre elevene.

All samtale foregår på norsk tegnspråk. Utsnittene nedenfor er oversettelser gjennomført av forskerne i teamet med tolkefaglig kompetanse.

Dialogutsnittet nedenfor er hentet fra en transkripsjonssekvens som dekker 14 minutter av timen.

Dialogutsnittet på neste side er ganske typisk for samtalestrukturen og deltakelsen fra Stian også fra andre transkripsjoner fra denne timen. Som vi ser, bruker Stian her forskjellige språkhandlinger gjennom å spørre, rose og forhandle om løsninger. Han benytter seg av flere kommunikative prosjekter som er sosiale, eksplorerende og bearbeidende.

#### Utsnitt 1 Stian, Finn og Grete

Person	Tur og ytringer	Kontekst
(S1)Stian	Den er min!	Tar et ferdigklippet filtstykke.
(F1)Finn	Mm...	
(S2)Stian	Ser du vi lager blå himmel... Det var han [Finn] som fant på det og sa det til meg, det var bra! Vi lager blå himmel og så kan vi legge på sånn...	Henvendt til Grete.  Legger en hvit sky på det blå.
(G1)Grete	Mm...	Anerkjennende.



(S3)Stian	Vil ikke du også ha sånn?	
(G2)Grete	Her...?	Trekker på det og ser på bildet sitt der store figurer allerede opptar mesteparten av plassen der himmel eventuelt kunne vært.
(S4)Stian	Enn en stjerne da?	
(G3)Grete	Ikke i bildet...	Skeptisk.
(S5)Stian	Hvorfor ikke?	Eller mer idiomatisk oversatt: "Hva er i veien med det?" Grete svarer ikke direkte, men holder opp bildet så Stian kan se.
(G4)Grete	Her skal det være en stol!	Peker på høyre side av platen ved siden av den største figuren (kongen).
(S6)Stian	Morsomt med sånne...	Peker på kongens lange svarte strømper (som tidligere har vært tema).
(G5)Grete	De skal være svarte! Jeg har sånne. De er svarte når han skal gå ut!	
(S7)Stian	Åh!	Nikker forstående.

#### *Oppsummering av situasjon 1 (14 minutter transkripsjon)*

- *Dialogkjeder*: Typiske trekk ved samtalesekvensene fra kunst – og håndverkstimen, er at hovedvekta av turene som produseres, består av lange dialogkjeder. Den lengste dialogkjeden er på 45 turer. 94 % av turene som produseres i denne samtalen, består av responser, hvor det er Stian som står for de fleste.
- *Utviding av tema*: Funnene indikerer en forholdsvis symmetrisk deltakerstruktur, hvor det er respons til de andre som deltar som er mest framtreddende. Dette tyder på at samtalepartnerne har meget god språkkompetanse som lyttere, men også som bidragsytere når det gjelder å utvide og utdype samtalen.
- *Kommunikative prosjekt*: Stian fremstår som en aktiv lytter og responsgiver i alle dialogsekvensene. Han gir direkte ros, stiller spørsmål, og viser en litt nysgjerrig og undrende holdning til andres innspill i samtalen. Han benytter seg av kommunikative prosjekt som både er sosiale, lekende og underholdende.

#### *Situasjon 2: Stian og fem medelever i et spisefriminutt*

Seks barn fra småskoletrinnet sitter sammen rundt bordet med matpakkene sine i spisefriminuttet. To lærere er til stede, men sitter tilbaketrasket og ikke i kretsen.

Samtalen rundt bordet dreier seg i hovedsak om å sammenlikne tall som befinner seg i bunnen av melkekartongene som elevene drikker av.

All samtale foregår på norsk tegnspråk. Unntakene er når barna bruker stemme for å påkalle en medelev med navn. Dialogutsnittet nedenfor er fra en transkripsjon på 17 minutter.

*Utsnitt 2 Stian, Daniel og Trond*

<i>Person</i>	<i>Tur og ytringer</i>	<i>Kontekst</i>
(S1)Stian	Du henger i med filminga!	Dette er henvendt til kameramannen. Oversettelsen kan høres litt veslevoksen ut, noe som er misvisende. Stian bruker et tegn som er et mer aldersadekvat uttrykk for en litt overlegen, halvt spydig kommentar.
Kamera-mann	Joda...	Inviterer ikke til samtale, og Stian følger nå med på samtalen mellom Greta og Trond som sammenligner nummer på melkepakken.
(S2)Stian	Skal du spise? Kom og sitt her!	Til Daniel som står på andre siden av bordet.
(D1)Daniel	[Responsen oppfanges ikke av kamera]	
(S3)Stian	Ja, bare sitt her! Vær så god!	Det går ca 10 sekunder, så kommer Daniel med en stol. Her bruker Stian det høflige tegnet en voksen ville brukt overfor en gjest. Han overdriver tegnet og anlegger dermed en undertone av ironi og humor som Daniel spiller videre på i sin respons.
(D2)Daniel	Skal jeg sitte her?	Også litt lunt avmålt og formelt.
(S4)Stian	Ja, så er vi sammen.	Her brukes en intern slang, så oversettelsen får ikke fram den mer intime formuleringen mellom kompiser. Daniel setter seg ned og gjør spøkefullt et poeng av å prøve å borre skjeen sin gjennom lokket på yoghurten sin. Så involverer han seg i samtale med Grete. Stian følger med, men henvender seg så til Trond.

(S5)Stian	Du Trond! Det er ikke noe tøft å ha klokka utenpå genseren langt oppover armen!	I uttalen av navnet bruker Stian stemme i tillegg til tegnet for å påkalle oppmerksomhet, for han vet at Trond vil oppfatte gjennom sin CI.  (Stian overdriver når han lokaliserer langt oppe på sin egen overarm.)
(T1)Trond	Sånn her?	
(S6)Stian	Det er best å ha den her! Det bruker jeg!	Lokaliserer ved håndleddet.
(T2)Trond	Pøh!	(En mer bokstavelig oversettelse er "Du er morsom du!")
(S7)Stian	Jo da! Å ha den oppå armen ser jo helt sløvt ut!	Her benyttes slang for sløvt/teit. Dette er tegn voksne ikke vil bruke.
(T3)Trond	Men...	Trond begynner, men blir avbrutt.
(S8)Stian	Det var den du fikk til gebursdagen din?	
(T4)Trond	Jo, [kamera fanger ikke opp resten]	

Utsnittet over er representativt i forhold til funnene fra hele kommunikasjonen i spisefriminuttet. Her er lange dialogkjeder med utdyping av tema, i tillegg til bruk av flere språklige virkemidler og kommunikative prosjekter.

#### *Oppsummering av situasjon 2 (17 minutter transkripsjon)*

- *Dialogkjeder*: Typiske trekk ved kommunikasjonen i spisefriminuttet er at hovedvekta av turene som produseres, er en del av forholdsvis lange dialogkjeder (8 -19 turer).
- *Responser*: Det er også et klart trekk ved dialogkjedene at de inneholder mange responser (8 2 % av alle turene).
- *Utviding av tema*: Dialogmaterialet vi har presentert, viser at alle aktørene som deltar forholder seg til tidligere responser i samtalen, og alle greier å utvide tema som er lansert
- *Initiativ og respons*: Selv om Stian er meget aktiv i de fleste dialogsekvensene vi har filmet, viser hans deltakelse at han greier rollen som både initiativtaker og responsgiver meget godt.
- *Sjangerbruk*: Stian benytter seg av forskjellige sjangere som bl.a. ironi og humor. I tillegg viser han at han har et utviklet ordforråd.

- *Kommunikative prosjekter*: Han benytter seg av flere kommunikative prosjekter som både er sosiale, eksplorerende, underholdende og bearbeidende.

### **Oppsummering av kommunikativ språkbruk og språkstrategier hos Stian**

Et framtreddende trekk ved Stians samhandlingsmønster i materialet, er at han er aktiv både som taler og lytter. Han tar mange initiativ som fører til lange dialogkjeder hvor tema utvikles i fellesskap med de andre samtalepartnerne. Her er dialogkjeden på 45 turer viktig å trekke fram, fordi den viser at de som deltar er dyktige til å lytte, og til å holde flyt og tematisk sammenheng i en samtale over en forholdsvis lang periode. Dette viser at de tegnspråklige barna som deltar, har en muntlig tekstkompetanse og et samhandlingsmønster som er godt utviklet. Stian er flink til å gi ros, foreslå og argumentere. Han greier å skape interesse for det han skal fortelle om, og benytter både humor og ironi for å få mottakerne til å bli interessert. Stian inngår kontinuerlig i relasjoner med jevnaldrende og har gode betingelser for å utvikle sin tekstkompetanse og sine kommunikative ferdigheter. Så lenge han er på arenaer med jevnaldrende som bruker norsk tegnspråk, har han ingen spesielle utfordringer verken med å oppfatte det som blir sagt, eller med å uttrykke seg. Han kan uanstrengt inngå i relasjoner med jevnaldrende og dermed sikre en viktig betingelse for utvikling av identitet og evner (Kermit, Holm, Mjøen 2005:52). Han er i stand til å benytte seg av både sosiale, bearbeidende, konkurrerende, eksplorerende og leikende kommunikative prosjekter (Matre 1997).

#### *Anna*

##### *Situasjon 3*

Situasjonen som er utgangspunktet for dialogen som er filma og transkribert, er et pararbeid. Det skal lages et bilde av materialer som elevene har funnet ute i naturen. Det er læreren som har bestemt hvem som skal være i par, og Anna har kommet sammen med Axel som er hørende. Det har hun uttrykt misnøye med, fordi hun helst vil være sammen med Andreas som er hennes beste venn og hørende. Elevene sitter fire stykker ved et gruppebord, men bare to jobber sammen om å lage bildet. Papir, saks og lim ligger på hvert bord. Dialogutsnittet under er henta fra et transkribert materiale på ti minutter.

## Utsnitt 3 Anna og Axel

<i>Persone</i>	<i>Tur og ytringer</i>	<i>Kontekst</i>
Anna	Æsj, mange av dem var stygge (1 sekund pause) Den foreksempel, og den... er også stygg (kort pause) Her da, og her da (kort pause) Ferdig! (1 sekund pause) Øhrn, øhrn ! (5 sekunder pause) Æsj! (1 sekund pause) Se, se, et blad som er festa til (kort pause) et blad til (kort pause) Ellers så er det ødelagt	Anna og Axel sitter ved bordet. Anna plukker bladene som de har vært ute og hentet ut av posen og legger dem framfor seg. Ser i retning av Axel. Napper av to blader fra en stilk. Legger to blader på arket. Smiler i retning av Axel. Tar opp ett blad og holder det framfor munnen. Har tatt opp et nytt blad. Axel bøyer seg fram for å se.
Axel	Ellers så er det ett (ikke hørbart på opptaket) som er ødelagt (kort pause) Det tror jeg	
Anna	(ikke hørbart på opptaket) (7 sekunder pause) Slik? Eller slik? (kort pause) Se, se den danse ballett! (kort pause) Ja, den veien, eller den veien (2 sekunder pause) Vi har fått med en stor... en stor en	Lukter på et blad og smiler. Trekker litt på skuldrene, og trekker bladet bortover arket. Trekker på skuldrene igjen. Ingen blikk-kontakt fra Anna sin side. Ser på Axel. Beveger to blader mot hverandre og smiler mot Axel. Axel smiler også. Begge blir oppmerksomme på noe som ikke oppfanges av kamera. Legger et stort blad på arket, og lager trutmunn mot Axel.
Axel	Den der plukka Jeg, den (ikke hørbart på opptaket)	Lener seg framover. Anna tar et nytt blad fra posen som ligner på det første bladet.

Utsnittet over viser at Anna tar mange initiativer som Axel ikke gir respons på. Det er Anna som er den førende i samtalen, og hun er også den som bestemmer hvordan bildet de skal lage felles skal se ut. Anna stiller flere

spørsmål i løpet av denne samtalesekvensen, men istedenfor å vente på svar, svarer hun selv, eller fortsetter å snakke uten å bry seg om Axels reaksjon. ”Se, den danse ballett” er et utsagn som kan karakteriseres som et kommunikativt underholdende/lekende prosjekt.

#### *Oppsummering fra situasjon 3 (transkripsjon på 10 minutter)*

- *Dialogkjeder:* Ca. 70 % av dialogkjedene i denne kommunikasjonsekvensen er på én til tre turer. Dette er en klar indikasjon på at samtalen preges av hyppige temaskifter, og lite utdyping.
- *Språkproduksjon:* Av totalt antall utsagn som er produsert, står Anna for ca. 70 %.
- *Globale initiativ:* Anna står også for ca. 70 % av de globale initiativene.
- *Responser:* Begge produserer stort sett likt med responser.
- *Ikke-fokale ytringer:* Anna har like mange ikke-fokale ytringer som responser.
- *Monologer:* Anna har flere steder mange ytringer i en tur, det meste er 13 ytringer. Dette kan sees på som monologer i dialogen. Disse monologene innbyr ikke Axel til deltakelse i dialogen, men bidrar mer til å holde han utenfor.
- *Språkhandlinger:* Anna stiller flere spørsmål til Axel i løpet av denne kommunikasjonsekvensen. Problemet er at hun ikke venter på svar fra Axel, men svarer selv, eller fortsetter å snakke uten å ta notis av Axel sin reaksjon. Anna benytter seg også av direktiver når hun bl.a. avviser Axels forslag til løsning flere steder
- *Kommunikative prosjekt:* Det mest karakteristiske i denne sekvensen er de ordnende kommunikative prosjektene. Selv om ”Se, den danse ballett” er et utsagn som kan karakteriseres som et underholdende/lekende prosjekt, blir ikke dette fulgt opp av samtalepartneren.

#### *Situasjon 4*

Denne sekvensen utpilles også på SFO, men nå er det fire aktører med. I tillegg til Anna, Andreas og Aleksander, har Adam, som er hørende, også kommet med. Leken går nå ut på å mime dyr og yrker. Det er Anna som administrerer leken, og hun har derfor en annen rolle enn de andre. Gjennom rollen som leder, er det hun som bestemmer hva som kan godtas av forslag som de andre presenterer. Dialogutsnittet er henta fra et transkribert materiale på ca. 20 minutter.

## Utsnitt 4 Anna, Andreas, Adam og Aleksander

Person	Tur og ytringer	Kontekst
Andreas	JEG VET, JEG VET! (Kort pause) MÅSE!	Roper veldig høyt.
Aleksander	Nei (Kort pause) Nei, nei!	Aleksander ser veldig fornøyd ut.
Anna	(I munnen på Aleksander) Nei.	Anna samler sammen lappene som er blitt spredt utover etter flaksingen til Aleksander. Andreas har reist seg og tar hurtige skritt fra den ene siden til den andre.
Aleksander	Sh- h – ouæh!	Springer en runde i klasserommet og flakser med armene.
Anna	Det er noe som er i eventyr!	Aleksander later som han skal ete Andreas.
Adam	DRAGE!	
Aleksander	Riktig!	
Anna	(I munnen på Aleksander) Riktig!	Slår ut med armene i en begeistret gest. Adam rekker opp hånda.
Aleksander	Åh! Jeg ville han skulle rekke opp hånda!	
Adam	Jeg glemte det!	
Aleksander	Okei, da må jeg trekke på nytt.	
Anna	Okei, da må han trekke på nytt, fordi han rakk ikke opp hånda	

Som utsnittet viser, deltar Anna i lange samtalekjeder med lokale initiativer og responser som er tematisk koherente. Rollen Anna inntar, er annerledes enn rollene til Andreas, Adam og Aleksander og den gir henne mulighet til å utøve kontroll.

## Oppsummering av situasjon 4 (transkripsjon 20 minutter)

- *Dialogkjeder*: Ca. 55 % av dialogkjedene i denne sekvensen er på én til tre turer.
- *Initiativ og responser*: Globale initiativ, lokale initiativ og responser er relativt likt fordelt på de fire som er med.
- *Kommunikative prosjekt*: Ca. 35 % av dialogkjedene er på fra 8 til 33 turer. De lange kjedene består hovedsaklig av mange forslag på det som blir mimet. Kjedene fører imidlertid ikke til noen utdyping av tema. De kan ikke sies å være en del av et eksplorerende, lekende eller argumenterende kommunikativt prosjekt. Her er det her-og-nå-

situasjonen og den regelstyrte leken som bidrar til at det utvikles lange dialogkjeder. Anna har en slags voksenrolle i denne leken, siden hun ikke deltar, men organiserer. Kommunikasjonssekvensen preges av at guttene som er med, utfolder seg og prøver å utfordre reglene for leken. Anna bidrar til å opprettholde ”ro og orden”, og må tåle mye støy og bråk underveis. De kommunikative prosjektene som Anna benytter seg av i denne sekvensen er for en stor del ordnende og konkurrerende.

### **Oppsummering av kommunikativ språkbruk og språkstrategier hos Anna**

I de situasjonene vi har filmet Anna i, ser vi at over 50 % av samtalen hun deltar i, bare består av én til tre turer. Dette fører til lite utdyping av samtalen. De lange samtalen hun er med i, preges ofte av at de støtter seg på her-og-nå-situasjonen og regelstyrte leker. Anna tar mange globale initiativer i samtalen hun deltar i, og et karakteristisk trekk er at hun snakker mye mer enn den hun snakker med. Dette fører til lite oppfølging fra samtalepartneren, og ofte flere ytringer fra Annas side som ikke krever noen oppfølging. I materialet fremstår disse sekvensene som monologer i dialogen.

I materialet fins det få eksempler på kommunikative prosjekter av eksplorerende, lekende, bearbeidende eller av underholdende karakter. Anna inngår i kommunikative prosjekter hvor hun inntar en dominerende og/eller administrerende rolle. I alle situasjonene virker det som hun er opptatt av å ha kontroll. Dette er muligens en mestringsstrategi for å unngå å komme opp i uforutsigbare situasjoner, som krever mer av henne som både avsender og lytter.

Anna er bare sammen med gutter i den tida hun kan bestemme hvem hun skal være sammen med, og hun tar en rolle som ”voksen” som skal se til at leken går riktig for seg. Hun er stort sett sammen med den samme bestekameraten Andreas i uformelle kontekster på skolen og SFO.

### **Kommunikativ språkbruk og språkstrategier hos Stian og Anna**

I vårt materiale ser vi at Stian får brukt språket i mange ulike situasjoner med mange barn. Dialogene som er transkribert, viser mange lange dialog-



kjeder med utdypinger av tema. I tillegg ser vi at i mange ulike kontekster er det mange kommunikative prosjekt som er eksplorerende, lekende, overbevisende, underholdende og sosiale. Stian er en aktiv språkbruker, og vi har flere eksempler på at han er en god lytter. Han har også et stort repertoar når det gjelder språkhandlinger. Han roser, forteller, spør, argumenterer og beskriver. Han fremstår i ulike språkbrukssituasjoner som en språkbruker med autoritet, humor og ironi.

Anna deltar i flere samtaler med forskjellige kommunikasjonspartnere. Det er imidlertid et gjennomgående trekk i de situasjonene vi har analysert, at over 50 % av dialogkjedene er på én til tre turer. Dette indikerer lite utdyping av samtalene. Der hvor dialogkjedene er lengre, går det igjen at samtalen ofte skjer i forbindelse med regelbundne leker eller her-og-nå-situasjoner som gjør at det er lettere å forfølge og holde på et tema. De kommunikative prosjektene disse situasjonene preges av, er ordnende, konkurrerende og sosiale. Et annet trekk som går igjen hos Anna, er at lengre dialogkjeder kan knyttes til egne monologer. Her forfølger hun selv tema, men har ingen dialogpartnere.

## Konklusjon

Problemstillinga for denne artikkelen var:

*”Fins det forskjeller i den kommunikative språkbruken og språkstrategier hos døve barn som kommuniserer i et tegnspråklig miljø på tegnspråk versus i et hørende miljø hvor norsk muntlig er hovedspråket”?*

Ut fra det empiriske materialet som denne artikkelen bygger på, er det holdbart å si at språkstrategiene til de to informantene som er beskrevet i denne artikkelen, er forskjellige. Stian, som bruker tegnspråk i et tegnspråklig miljø på døveskolen, deltar i flere utdypende samtaler, og får brukt et større repertoar av språklige virkemidler og kommunikative prosjekter enn Anna gjør i sitt hørende språkmiljø hvor det snakkes norsk.

Både Anna og Stian benytter seg av mange samhandlingsstrategier. Anna bruker ofte disse til å unngå brudd i dialogen, mens Stian kan bruke ressursene til å utvikle kommunikative prosjekter og en variert bruk av språklige handlinger.

Årsaken til denne forskjellen trenger ikke å bunne i at Annas faktiske kommunikative kompetanse er dårligere enn Stians. Anna ser imidlertid ut til

å delta i samhandlingssituasjoner som hun føler hun behersker gjennom å ta kontroll, administrere og selv ta initiativ til hva samtalene skal dreie seg om. Et annet trekk ved Annas kommunikasjonsstrategi ser ut til å være å snakke mye, uten å vente på svar. Dette fører til at samtalepartneren har vanskelig for å følge opp Annas initiativer, og Annas bidrag blir stående som en monolog i dialogen. Begge strategiene som er nevnt ovenfor, gjør at hun ikke får brukt et bredt repertoar når det gjelder spesielt språkhandling og kommunikative prosjekter. Det kan se ut som hun velger de nevnte strategiene fordi hun hører for dårlig. Hun tar ikke sjansen på å bli med i samtaler som kan føre til uforutsigbare situasjoner der hun mister kontrollen. Gjennom å snakke mye, har hun også mer styring, og slipper å lytte så mye til samtalepartneren. Grønlie (2005) er inne på det samme, der hun referer til sterkt tunghørte ungdommer som forteller at de snakker mye, for å slippe å lytte. De er redde for å bli avslørt fordi de hører for dårlig. Mestringsstrategiene som Anna bruker, er ikke nye for tunghørte. Det som er nytt i denne studien, er at døve som bruker CI ser ut til å ta i bruk de samme strategiene i kommunikasjon med hørende som tunghørte alltid har benytta seg av.

Funnene det pekes på i denne artikkelen viser at det trengs mer forskning på hvordan døve barn utvikler sin kommunikative kompetanse i reelle situasjoner både på tegnspråk og norsk.

## Litteratur

- Bakhtin, Mikael 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. Bakhtin*. Austin: University of Texas press.
- Bloom, Louis og Lahey, Margret 1988. *Language Disorders and Language Development*. New York: Macmillan.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in crossfire*. Bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dyste Olga 1995. *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Feilberg, Julie 1991. "To må man være: mor-barn dialoger i et utviklingsperspektiv". Doktoravhandling. Trondheim: Universitetet i Trondheim.

- Grønlie Sissel 2005. *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kermit, Patrick, Holm, Astri og Mjøen, Odd Morten 2005. *Cochlea-implantat i et tospråklig og etisk perspektiv* (Rap. No. 14). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
- Kermit, Patrick, Mjøen, Odd Morten og Holm, Astri 2009. Habilitering av barn med cochleaimplantat i et etisk perspektiv - en pilotstudie. I Hansen, Åse Lyngvær, Garm, Nina og Hjelmervik, Ellinor (red.). *Hørsel - Språk og Kommunikasjon. En Artikkelsamling*. Trondheim: Møller, 48-54.
- Kermit, Patrick og Mjøen, Odd Morten og Holm, Astri 2010. Cochlea-implanterte barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne – en kvalitativ studie av seks barn med cochleaimplantater i alderen 4 til 8 år. Artikkel i doktoravhandlinga til Patrick Kermit *Etikk etter cochleaimplantering av døve barn. En undersøkelse med fokus på anerkjennelse, identitet og språk*. NTNU 2010:37.
- Kunnskapsdepartementet 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Linell, Per og Gustavsson, Lennart 1987. *Initiativ och respons: om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: SIC: University of Linköping studies in communication.
- Matre, Synnøve 1997. *Munnlege tekstar hos barn: ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Dr. art. avhandling. Trondheim: NTNU.
- Matre, Synnøve 2000. *Samtalar mellom barn; Om utforsking, formidling og leik i dialoger*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Mead, George Herbert 1912. The Mechanism of Social Consciousness. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*. Artikkel oversatt i Vaage, Sigrun (red.) 1998. *Å ta andres perspektiv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Mead, George Herbert 1913. The Social Self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 10. Artikkel oversatt i Vaage Sigrun (red.) 1998. *Å ta andres perspektiv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vygotsky, Lev 1978. *Mind and Society*. Cambridge, Mass & London: Harvard University Press.

## Bokomtaler

Torill Strand: *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter*. Universitetsforlaget 2009. 208 sider.

Av Agnete Bueie  
Høgskolen i Buskerud

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Boka *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter* har fokus på litteraturens betydning i forhold til dette, særlig litteraturens betydning for identitetsutvikling. I boka reises spørsmålet om hvilken litteratur man bør lese i flerkulturelle klasserom for at litteraturen skal få betydning for alle elevers identitetsarbeid.

Boka har fokus på ”migrasjonslitteratur”, definert som litteratur som tematiserer kulturmøter, migrasjonsopplevelser og integreringsprosesser. I boka omtales en rekke tekster, hovedsakelig skjønnlitterære tekster for barn og ungdom. Man vil kunne finne eksempler på tekster til bruk på alle trinn i skolen, men flest for mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole. Tilnærmingen til teksteksemplene i boka er leserorientert. Forfatteren ønsker å vise ”hvilke didaktiske muligheter som ligger i en leserorientert tilnærming og hvordan litteraturen kan få betydning for den enkeltes identitetsarbeid og dannelsesprosjekt” (s. 8).

*Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter* henvender seg til lærerstudenter, lærere i grunnskolen og videregående skole, og til kulturformidlere. Boka er dels basert på forfatterens egne erfaringer både som lærer og lærerutdanner, og dels på skriftlige oppgaver, litterære samtaler og intervjuer med både elever, lærerstudenter og morsmåls lærere.

Boka består av åtte kapitler. Alle kapitlene har teksteksempler. Noen av tekstene behandles grundig, andre mindre grundig. De fleste kapitlene tar utgangspunkt i teksteksemplene, for deretter å trekke teori inn underveis eller i slutten av kapitlene.

Det første kapitlet handler om romanen *Bortførelsen* av Mette Newth. Kapitlet beskriver et fire ukers arbeid med romanen på ungdomstrinnet, først og fremst med en leserorientert tilnærming, men forfatteren drøfter også mulighetene som ligger i en historisk-biografisk tilnærming. Gjennom arbeidet med romanen skrev elevene dialogisk journal, og dette gir innblikk i deres resepsjon av romanen. Kapitlet viser hvordan det er individuelle forskjeller, men også en rekke likheter i elevenes resepsjon, og det gir ideer til en arbeidsmåte som kan overføres til andre skjønnlitterære tekster.

Kapittel to behandler tre tidlige migrasjonsromaner, nemlig *Pakkis* (Khalid Hussain), *Izzat. For ærens skyld* (Naim Karim) og *Peder Sejer* (O. E. Rølvåg). I første del av kapitlet går forfatteren inn på hva migrasjonslitteratur er, og hvordan litteraturen har betydning som identitetsfortellinger. Deretter drøftes de tre romanene i lys av dette, hvordan identitet gjenspeiles i disse romanene. De to første romanene, *Pakkis* og *Izzat. For ærens skyld* handler om unge personer som har emigrert til Norge, mens *Peder Sejer* handler om en ung norsk gutt som emigrerer til USA på 1920-tallet. Denne romanen har forfatteren tatt med for å vise at vi kan finne igjen de samme konfliktene i romaner om norsk utvandring til Amerika som vi ser i nyere migrasjonslitteratur.

I kapittel 3, ”Språk er makt”, går forfatteren inn på en del begreper knyttet til innvandring og integrering. I tillegg tar hun opp forestillinger om ”den andre” i litteraturen. Kapitlet er basert på Edward Saids teorier om orientalismen og Michael Foucaults analyser av maktrelasjoner.

Kapittel fire tar for seg romanen *Svart Elfenben* (Arne Svingen). Første del av kapitlet er basert på diskusjoner i en gruppe studenter i videreutdanningskurs i norsk, samt en semesteroppgave skrevet av tre av disse studentene. Studentene drøfter bokas identifikasjonsmuligheter og hvordan romanen kan brukes for å oppøve lesekompetanse i ungdomsskolen. Romanens hovedpersoner er ifølge studentgruppa mulige identifikasjonsfigurer, og den følelsen av manglende tilhørighet som disse hovedpersonene opplever, kan være noe leseren kan kjenne seg igjen i. Dermed kan romanen bidra til å stimulere identitetsutvikling hos elevene. I siste del av kapitlet drøfter Strand hvordan barnelitteraturen reproducerer koloniale holdninger og stereotypier om Afrika, og hun ser også romanen i et intertekstuell

perspektiv ved å vise hvordan Svingens roman er preget av romanen *Mørkets hjerte* av Joseph Conrad.

Det femte kapitlet omhandler Jonas Hassen Khemiris romaner *Et øye rødt* og *Montecore. En unik tiger*. Kapitlet er basert på klasseromsdiskusjoner knyttet til romanene, både i klasserom i grunnskolen og på lærerskolen, intervjuer av elever og en bacheloroppgave om *Et øye rødt*. Vi får først en nokså grundig gjennomgang av romanen, deretter forslag til et leseprosjekt med vekt på både tekstforståelse og språkoppgaver.

Bokas sjettede kapittel tar for seg romanene *Drageløperen* og *Tusen strålende soler* (Khaled Hosseini). Kapitlet er basert på et intervju med en tjue år gammel jente med afghansk bakgrunn. Hun kom til Norge som 12-åring. Kapitlet forteller først om handlingen i de to romanene, deretter får vi innblikk i resepsjonen av romanen når den er lest av en som har erfaringer fra Afghanistan.

To romaner om Iran er utgangspunkt for det neste kapitlet, nemlig romanen *Kall det hva faen du vil* (Marjaneh Bakhtiari) og tegneserie-romanen *Persepoils* (Marjane Satrapi). Kapitlet bygger på diskusjoner i en gruppe lærerstudenter med fordypning i norsk for ungdomstrinnet og en semesteroppgave skrevet av tre av disse studentene. Fokus for diskusjonene er hvilke virkelighetsbilder som skapes av Iran.

Jenter i migrasjonslitteraturen, og hvorvidt disse framstår som ofre eller helter, er tema for det siste kapitlet i boka. I kapitlet nevnes flere barne- og ungdomsromaner, de fleste skrevet av forfattere som selv har erfaring med migrasjon og integrering. I dette kapitlet ligger fokus på hvordan konfliktene mellom individ og familie framstilles, særlig spørsmål knyttet til kvinneundertrykkende holdninger. Kapitlet avsluttes med en drøfting av hvordan tekster med slike temaer kan brukes i skolen.

Boka følger opp intensjonen om å drøfte hvilken litteratur man bør velge å lese og hvordan man skal jobbe med migrasjonslitteratur i flerkulturelle klasserom, slik at litteraturen får betydning for alle elevers identitetsarbeid. Den kombinerer det teoretiske med det didaktiske, og gir mange eksempler på hvordan man kan arbeide med litteratur i klasserommet, og hvordan en leserorientert tilnærming kan bidra til identitetsutvikling. Disse eksemplene på hvordan man kan arbeide med bestemte tekster i klasserommet kan lett brukes også på andre tekster, og har dermed overføringsverdi til andre tekster enn de som er nevnt i boka. Ved å bruke samtaler, intervjuer og studentoppgaver, kommer flere stemmer enn forfatterens til orde, og vi får innblikk i ulike resepsjoner av en del skjønnlitterære tekster. Boka har en

rekke teksteksempler og gir dermed nyttige ideer til hvilke tekster som kan egne seg for bruk på ulike årstrinn i skolen.

Som pensumbok for lærerutdanningen, kunne jeg imidlertid ønske at det teoretiske i boka var noe klarere presentert. Slik boka er nå, trekkes teorien inn i tilknytning til teksteksempler. Det er i og for seg et godt prinsipp å knytte relevant teori til tekstene, men dersom man ikke har anledning til å legge opp hele boka som pensum, vil man kunne miste viktige teoretiske aspekter. Det er ikke helt tydelig av innholdsfortegnelsen hvilken teori som behandles i de ulike kapitlene. Jeg kunne ønske meg et innledende kapittel som presenterte noe av det teorigrunnet som brukes gjennom boka, for eksempel drøfting av begrepet migrasjonslitteratur og Foucaults og Sauts teorier om makt og ”den andre, slik at dette er tydelig presentert før det knyttes til teksteksempler.

Boka har en litteraturliste over skjønnlitteraturen som er omtalt og en liste over faglitteraturen det er vist til. Jeg finner noen referanser som mangler i litteraturlisten, blant annet er det vist til Kongslien 2002, 2005 og 2008 (s. 46-47), mens bare Kongslien 2002 er angitt i litteraturlisten bak i boka. På side 68 er det en referanse til Witoszek 2008 (s. 68) som jeg ikke finner i litteraturlisten.

Alt i alt vil jeg konkludere med at dette er en nyttig bok i forhold til de målgruppene den retter seg mot. Dette er så vidt meg bekjent, den første boka i Norge som behandler temaet flerkulturell litteratur, og således er boka et viktig bidrag innenfor norsk litteraturdidaktikk. I et samfunn preget av stadig større mangfold, mener jeg, som Torill Strand, at det er viktig at norskfaget tar i bruk tekster som gir alle elever muligheter for gjenkjenning og identifikasjon og som gir mulighet for å få innblikk i andres liv. Strands bok presenterer mange slike tekster, og den er også en didaktisk guide til arbeid med migrasjonslitteratur i skolen.

*Bull, Tove og Lindgren, Anna-Riitta (red.): De mange språk i Norge. Fler-språklighet på norsk.* Novus forlag 2009. 241 sider

*Av Elizabeth Lanza  
Universitetet i Oslo*

### **”Einspråklegheit kan bøtast”**

Med dette uttrykket åpner redaktørene artikkelsamlingen om de mange språk i Norge og ”flerspråklighet på norsk”. Målet med boken er å gjøre Norges språklige og kulturelle mangfold synlig og ”å vise det fram i all sin variasjon og fargerikdom” (s. 10). Dette mangfoldet er for stort til å kunne gi stemme til alle språkene som finnes i landet, men det lykkes å gi en interessant oversikt over bredden av språk gjennom tolv kapitler som spenner fra innvandrespråk til nasjonale minoritetsspråk, innbefattet norsk tegnspråk, til norsk som førstespråk og andrespråk og til slutt til engelsk i Norge og engelsk i norsk.

Redaktørenes innledende kapittel forankrer nåtiden i Norge med fortiden ved å gi innblikk i positive refleksjoner hos en reisende norsk geolog fra 1800-tallet, som allerede den gang skrev om sitt møte med flerspråklige mennesker i Nord som levde i fred og ”at det å kunne meir enn eitt språk verkar intellektuelt stimulerande” (s. 9). Hans budskap blir trukket frem fordi forfatterne mener han har noe å fortelle oss i dag, at han fortsatt har noe å lære oss – at flerspråklighet ikke er noe nytt fenomen i landet og at dette er et gode. Det er viktig å bli minnet om den innsikten som fantes før fornorskningspolitikken gjorde landet blindt.

Redaktørene ønsker gjennom boken å gjøre leseren bevisst om sitt eget språk, og andres, i vårt samfunn i dag, hvor globaliseringsprosesser bidrar til å redusere betydningen av grenser og avstand og understreker nødvendigheten av å betrakte det lokale i forhold til det globale. ”Fleirspråklighet er muleg for alle; einspråklegheit kan reparerast” understreker redaktørene (s. 23).

Alle språk er like mye verdt, men som redaktørene fremhever, ”det betyr slett ikkje... at dei er likeverdige” (s. 11). Det finnes nemlig et hierarki blant språkene i ethvert land, og dette er knyttet til hvilke lovfestede rettigheter man har som brukere av disse språkene. De som er vokst opp med norsktalende foreldre, har krav på lese- og skriveopplæring på morsmålet norsk gjennom hele skolegangen. Men selv blant norsktalende finnes det et *de facto* hierarki gjennom forholdet mellom bokmål og nynorsk. Samisk ble



erklært likestilt med norsk gjennom den norske sameloven av 1987, men stilles likevel ofte etter norsk. I Norge finnes det tre ulike samiske språk – nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk – og blant dem finner man også en slags innbyrdes rangering etter størrelse. Offisielt har Norge dessuten fem nasjonale minoriteter: kvener, romanifolket (de reisende, taterer) og romer (sigøynere), jødene og skogfinnene. Assimilasjonspolitikken har nok bidratt til språkskifte blant skogfinnene og jødene, men språkene til de andre gruppene lever fortsatt i Norge, i varierende grad. I det språklige hierarkiet følger de nasjonale minoritetenes språk etter samisk, i og med at samene oppfattes som urbefolkning. Norsk tegnspråk er enda et språk i landet med historisk og kulturbærende funksjon og fyller således kravene som nasjonalt minoritetsspråk, i samsvar med Europarådets konvensjon for regionale og minoritetsspråk. Likevel regnes ikke norsk tegnspråk og andre europeiske tegnspråk som nasjonale minoritetsspråk. Og til slutt på ranglisten finner vi gruppene som ikke har historiske røtter i landet, nemlig dagens innvandrere og deres språk. Denne drøftingen av språkene i Norge gjennom et hierarki eller en pyramide fra de som har lovfestede rettigheter til de som ikke har rettigheter i det hele tatt, gjenspeiles i strukturen av artiklene i samlingen, men i motsatt rekkefølge av presentasjonen i innledningen.

### **En pyramide av lovfestede rettigheter (eller et språkhierarki)**

I kapittelet om innvandrerspråkene i Norge beskriver Marjatta Norman situasjonen nederst på pyramiden for de som har færrest rettigheter når det gjelder sine språk. Gjennom dette kapittelet får leseren godt belyst hvor mangeartet innvandrerbefolkningen i Norge er, de forskjellige grunner til innvandring og en del tall i innvandrerstatistikken. Dessuten er noen sentrale begrep i forbindelse med innvandringen tatt opp, f.eks. hvor lenge er en innvandrer innvandrer? Innvandrernes språklige situasjon er også behandlet ved en gjennomgåelse av hvilken offisiell språkstøtte de får. Avslutningsvis er morsmålets plass i språkundervisningen drøftet, og som forfatteren påpeker er det ”en diskrepans mellom forskningsresultat på den ene siden og språkpolitikk og pedagogisk praksis på den andre” (s. 41).

To kapitler er viet til den flerspråklige praksis blant innvandrere i landet, begge bygger på doktoravhandling om flerspråklige barn i Oslo. Bente Ailin Svendsens kapittel om flerspråklige filippinere tar for seg språklig praksis i familier hvor det ikke bare dreier seg om norsk og ett annet språk,

men snarere om flere filippinske språk og engelsk, som er et offisielt språk på Filippinene. Engelsk brukes ofte av filippinere i diaspora som et fellespråk, i tillegg til tagalog som er grunnlaget for nasjonalspråket filipino. Ved en dybdestudie av fem filippinske familier i Oslo får vi innsikt i variasjonen som ligger i deres språkbruksmønstre i hjemmet og i hvilken grad språkbevaring skjer innenfor denne gruppen innvandrere. En undersøkelse av barnas språklige praksis i skolen viser hvordan barna aktivt bruker sine språk til å posisjonere seg vis-à-vis sine samtalepartnere. Finn Aarsæther tematiserer også veksling mellom flere språk i løpet av samme samtale (kodeveksling) i sitt bidrag om flerspråklig praksis i det pakistansk-norske miljøet i Oslo, hvor både urdu og panjabi har en sterk posisjon. Den flerspråklige sosialisering i det pakistansk-norske hjemmet hvor både urdu, panjabi og norsk brukes i samtaler, drøftes også. Gjennom en dybdestudie av samhandlingssituasjoner i skolen blant tospråklige pakistansk-norske barn, viser forfatteren at kodeveksling er systematisk og at vekslingen har en diskursorganiserende funksjon. Kodeveksling er en samtaleressurs i de flerspråklige barnas språkpraksis.

Arnfinn Muruvik Vonens kapittel om norsk tegnspråk og døves språksituasjon i Norge er et velkomment bidrag i en bok om flerspråklighet. I internasjonal forskningslitteratur om flerspråklighet har denne gruppen språkbrukeres språksituasjon lenge vært en integrert del, mens her i landet er et tospråklig perspektiv på språksituasjonen til de døve et forholdsvis nytt fenomen. Siden det ofte oppstår misoppfatninger om språket, drøfter Vonen hva norsk tegnspråk er og ikke er, og hvem som bruker det. At tegnspråk er et fullverdig språk med egen grammatikk, har ikke alltid vært majoritetens tradisjonelle syn på døve og deres språk. Forfatteren understreker språkets andre viktige funksjoner som identitetsmarkør, og ”dets betydning som vitnesbyrd om en del av vår kulturarv” (s. 95). En historikk er presentert om tegnspråket i Norge frem til de senere årenes arbeid for styrking av tegnspråksbrukernes rettigheter i det norske lovverket. Det drøftes også noen særegne tospråklige praksiser og utslag av språkkontakt mellom norsk tale-/skriftspråk og norsk tegnspråk. Avslutningsvis stilles det spørsmål om i hvilken grad norsk tegnspråk bør betraktes som et utrydningstruet språk med utgangspunkt i nyere medisinsk-teknisk utvikling, nemlig cochleaimplantat.

Minoritetene som historisk har vært offer for målrettet fornorskningpolitikk – en nasjonalistisk assimilasjonpolitikk – er kvenene og samene. Kvener er en nasjonal territoriell minoritet i Nord-Norge som fikk sitt språk

offisielt anerkjent som et minoritetsspråk i Norge først i 2005. Anna-Riitta Lindgrens kapittel tar for seg kvenenes situasjonen i Norge. Det er fra 1500-tallet at kvener er dokumentert i landet gjennom de eldste dansk-norske skattemanntallene. Som forfatteren påpeker, har denne minoriteten befunnet seg mellom to majoriteter – med norsk som majoritetsspråk i eget land og med standardfinsk som et slags ideal som kvensk alltid har vært sammenlignet med. Men i senere tid har det skjedd en etnisk renessanse og en vitalisering av et truet minoritetsspråk. Vitalisering og revitalisering, eller gjenoppliving av språket kjennetegner også språksituasjonen for samene. Nils Øivind Helanders kapittel om samisk språk og samiske språkforhold legger særlig vekt på nordsamisk, mens Jon Todal tar for seg sørsamisk og lulesamisk. Gjennom Sameloven har urbefolkningen fått egne bestemmelser for bevaring og styrking av samisk språk i samfunnet. Men som Helander påpeker, selv om tospråklighet er en uttrykt målsetting i de samiskspråklige områdene ”i realiteten betyr det at de aller fleste samiskspråklige blir funksjonelt tospråklige, mens de fleste norskspråklige ikke lærer seg samisk” (s. 136).

I den siste delen av boken beveger vi oss mot toppen av pyramiden med flere kapitler som behandler det norske språket i sin fulle variasjonsbredde og i kontakt med engelsk. Hilde Sollid skriver om etnolekter i Norge. En etnolekt har majoritetsspråket som sin språklige ramme, med innslag eller trekk fra minoritetsspråket. Tradisjonelt har etnolektbegrepet også vært brukt om varietetene som har oppstått i møtet mellom norsk, samisk og/eller kvensk, selv om vi i dag vil forbinde uttrykket med norsk i møte med innvandrespråk. Sistnevnte etnolekter er ofte betegnet som multietnolekter siden det er innflytelse fra flere minoritetsspråk. Mange kjenner sikkert til forskjellige merkelapper for etnolekter som ”kebabnorsk” og ”å snakke gebrokkent”. En etnolekt er altså en varietet som har et eget språkssystem, som også viser til den sosiale og etniske sammenhengen varietetten forbindes med.

Når vi klatrer opp bokens hierarki, kommer vi til selve faget norsk som andrespråk. Golden, Kulbrandstad og Tenfjord (2007) har belyst faghistorien i form av tre utviklingslinjer: forskning om innlærerspråk, didaktisk forskning og forskning om språk- og kulturkontakt. Anne Brautasets kapittel har fokus på de to første siden ”sentralt innafor andrespråkforskninga står spørsmål av lingvistisk og læringsteoretisk art...” (s. 163). Basert på tall på hovedfags- og doktorgradsarbeider var utviklingslinjen om innlærerspråk på topp i 2005 (Golden *et al* 2007), selv om det var en klar stigning av arbeider i språk- og kulturkontakt. Brautaset redegjør for noen sentrale

begrep, en del typiske trekk ved språkinnlærerens språk, og noen trekk ved det norske språkssystemet som er problematiske for svært mange som lærer seg norsk som andrespråk. Avslutningsvis drøftes det ny norsk forskning om korrekthetskrav og om innlæreres norsk.

Helt øverst i hierarkiet blant språkene i Norge finner vi norsk, landets offisielle språk. Tove Bulls kapittel åpner med å slå fast at norsk er det offisielle språket i landet, selv om mange kan synes det er unødvendig å konstatere det. Men som hun påpeker, er det ikke slik at alle land har erklært hvilket språk som er offisielt. Det gjelder for eksempel Storbritannia og USA. For å forstå den norske språksituasjonen er man nødt til å ta et historisk perspektiv, og Bull gir en informativ oversikt over norsk språkhistorie. Videre presiserer Bull at når den norske språksituasjonen blir omtalt som en tospråkssituasjon, er det ikke presist. Det dreier seg ikke om to ulike språk, men snarere en toskriftspråkssituasjon. Dialektvariasjonen i Norge er ikke større enn i andre språksamfunn, men bruksområder og aksept for dialektene er langt større enn i mange andre land. Bull argumenterer for at ”den utbredte bruken av dialekter i Norge ikkje kan sjåast uavhengig av den skriftspråkssituasjonen ...” som landet har (s. 197). Avslutningsvis diskuterer Bull i hvilken grad den norske språksituasjonen er spesiell eller sær. Å spå hvordan språksituasjonen vil være om 50 år, er vanskelig, men som Bull fremhever, variasjon og endring gjelder alle språk, og det kan vi forvente med landets offisielle språk også.

Bokens avsluttende kapittel handler om engelsk i Norge og engelsk i norsk, et tema som stadig tas opp i diskusjoner om dagens språksituasjon og som ofte bringer frem følelsesladete påstander. Tove Bull og Toril Swan innleder med et historisk blikk over påvirkning fra engelsk allerede i gammelnorsk tid og med at norsk skriftspråk med latinsk alfabet først ble etablert gjennom påvirkning fra engelsk. Dessuten har engelsk gjennom århundrer vært viktig i forbindelse med handel og skipsfart. Kontakt med engelsk er m.a.o. ikke noe nytt fenomen, og forfatterens saklige diskusjon om i hvilken grad det er snakk om et domenetap i academia og næringsliv, er en fin måte å avrunde en bok om flerspråklighet sett fra flere perspektiver.

### **Samlet vurdering og veien videre...**

Boken *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk* gir en bra samlet fremstilling av norsk språk mangfold og språklig variasjon i Norge hvor

klare og viktige språkpolitiske dimensjoner istedenfor rent lingvistiske forhold blir trukket inn i diskusjonene. I lys av Golden, Kulbrandstad og Tenfjords (2007) oversikt over norsk som andrespråk, sett som faghistorie, er denne boken et klart bidrag til fagfeltet med et fokus på den tredje utviklingslinjen om språk- og kulturkontakt. Således bør den være av interesse for alle lesere av tidsskriftet *NOA*. Mangfoldet kommer klart frem, så vel som variasjonsbredden i norsk i kontaktsituasjoner. Hierarkimetaforen som brukes for å strukturere artikkelsamlingen, er både interessant og meningsfylt.

Likevel er det noen svakheter i boken som bør påpekes. Boken ble utgitt i 2009. Det mangler stort sett nyere referanser og spesielt fra 2008, og generelt stammer den nyeste statistikken som det vises til i de enkelte bidragene, fra 2006 eller 2007. Dette kan tyde på at redigeringen av boken har tatt tid uten at enkelte bidrag er blitt oppdatert. Statistisk Sentralbyrå har en utmerket nettside med ferske statistikker. Normanns kapittel har en bra oversikt over relevante nettsider i sin litteraturliste. En slik liste kunne med fordel ha vært inkludert som appendiks i boken hvor lenker til relevante nettsider, stortingsmeldinger m.m., så vel som forslag til videre lesning – både bøker og tidsskrifter – kunne vært listet. Dette ville bidratt til bokens relevans som oppslagsverk. Nettsider oppdateres (som regel), og da kan man holde seg à jour.

Et eksempel på en manglende oppdatering på forskningsresultater, som jeg merket meg, gjelder når man betrakter et barns eksponering for mer enn ett språk som tospråklig førstespråkstilegnelse kontra andrespråkstilegnelse. Tradisjonelt har man vist til McLaughlin (1984) som satte grensen på tre år. Derimot har forskningen på fagfeltet tospråklig førstespråkstilegnelse økt kraftig siden den gang dette arbeidet kom ut, og det er innført en strengere grense, nemlig at barnet skal være eksponert for mer enn ett språk fra fødselen av for at det skal forskes på som tospråklig førstespråkstilegnelse (jf Lanza 1997/2004, De Houwer 2009). Nyere forskning viser nemlig at spedbarn klarer å skille mellom språkene de blir utsatt for i eksperimenter. Senere eksponering for flere språk kan deles inn i tidlig andrespråkstilegnelse og sen andrespråkstilegnelse. Men denne manglende oppdateringen finnes også i andre faglige arbeider som viser til dette voksende fagfeltet.

Disse reservasjoner til tross vil jeg absolutt anbefale boken. Dens brede tilnærming oppfordrer til videre forskning – bl.a. de stemmene som ikke har vært fanget opp i dagens forskning om flerspråklighet i Norge. Samtidig knyttes forskningen på flerspråklighet til forskningen om morsmålet norsk,

og det er positivt. *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk* er et godt bidrag til dagens faglitteratur på norsk og anbefales til alle som er interessert i, og har kontakt med, norsk flerspråklighet i dagens samfunn. Boken vil forhåpentligvis bidra til at ”einspråklegheit bötast”.

### Siterte arbeider

De Houwer, Annick. 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord. 2007. Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand 2* (1): 5 – 41.

Lanza, Elizabeth. 1997/2004. *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

McLaughlin, Barry. 1984. *Second Language Acquisition in Childhood*. Vol. 1. *Preschool Children*. London: Erlbaum.

## Bidragstere

**Agnete Bueie**, høyskolelektor, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Buskerud.

Kontaktadresse: [Agnete.Bueie@hibu.no](mailto:Agnete.Bueie@hibu.no)

**Astri Holm**, høyskolelektor, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning, Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Kontaktadresse: [astri.holm@hist.no](mailto:astri.holm@hist.no)

**Åse Mette Johansen**, PhD-stipendiat, Institutt for språkvitenskap, Universitetet i Tromsø.

Kontaktadresse: [ase.mette.johansen@uit.no](mailto:ase.mette.johansen@uit.no)

**Elizabeth Lanza**, professor, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.

Kontaktadresse: [elizabeth.lanza@iln.uio.no](mailto:elizabeth.lanza@iln.uio.no)

**Silje Ragnhildstveit**, universitetslektor, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen.

Kontaktadresse: [Silje.Ragnhildstveit@lle.uib.no](mailto:Silje.Ragnhildstveit@lle.uib.no)

## Abstracts and keywords in English

Åse Mette Johansen  
Universitetet i Tromsø

### **From double stigma to double pride: language contact in Northern Norway and changing ideologies**

#### *Abstract*

This article presents the complexity of the language ideologies that influence upon a series of old multilingual contact situations in Northern Norway, that means contact situations that involve Sámi and/or Kven languages in addition to Norwegian. The data are from a qualitative study of language maintenance and shift in the traditionally Sámi-Norwegian community Olmmáivággi/Mandalen in the municipality of Gáivuotna/Kåfjord (Johansen 2009). Nationally, at the macro level, an ideology of revitalization has replaced the former Norwegianization efforts. Still, the language ideological field and the meaning of language use in Mandalen are both multi-layered and complicated. The analysis focuses on language ideological implications both for the choice of Sámi or Norwegian, and for the use of Sámi contact phenomena in the Norwegian variety of the community. The main finding is that the double stigmatization of Sámi language and so-called “bad Norwegian” during the period of Norwegianization, now is about to change into a situation where speakers take pride in both varieties. Finally, it is stressed how important it is to take this ideological setting into account in our future research on Northern Norwegian contact varieties, or ethnolects.

*Keywords: language contact, language ideologies, Northern Norwegian ethnolects, language change, function*

[ase.mette.johansen@uit.no](mailto:ase.mette.johansen@uit.no)



Silje Ragnhildstveit  
Universitetet i Bergen

### **Gender assignment in Norwegian interlanguage. A corpus based study**

#### *Abstract*

This article presents some results from my master thesis where I investigated L1 transfer in the acquisition of grammatical gender in Norwegian. I investigated gender assignment in 500 test essays written by German, Dutch, Spanish, Vietnamese and English learners, 100 essays from each language group. The most sensational result is that the Vietnamese learners, that has a first language without gender system, have more correct gender assignment compared with the other language groups. A possible explanation of this is that the first language influences the second language. The Vietnamese group lacks gender assignment in a higher degree than the other groups. This can be due to properties in the classifier system in Vietnamese. I also present a result that shows that all the learners use masculine as a default gender which can be tied up to Trosterud (2001) who argue that the masculine gender is default gender in Norwegian.

*Key words: second language acquisition, gender, transfer, functional learning theory.*

[Silje.Ragnhildstveit@i1e.uib.no](mailto:Silje.Ragnhildstveit@i1e.uib.no)

Astri Holm  
Høgskolen i Sør-Trøndelag.

### **Communicative use of language and language strategies of two deaf children in sign language and speech language environments**

#### *Abstract*

This article looks at the communicative language use and language strategies of two deaf children at about eight years with cochlear implants. One informant, Stian, uses Norwegian sign language in his everyday speech with peers and adults in schools and day-care programs, while the other informant, Anna, uses spoken Norwegian when she talks with peers and adults in

the same arenas. Through participant observation and video recordings, we obtained data that was analyzed by means of dialogue analysis. The findings show that the choice of language can affect children's ability to adopt different strategies in interactions with peers. The article concludes that Stian's linguistic environment, which is sign language, allows for a more varied and detailed language than Anna's linguistic environment, which is spoken Norwegian when she is integrated in a municipal school.

*Keywords: interaction, cochlear implant, Norwegian sign language, spoken Norwegian, communicative project*

[astri.holm@hist.no](mailto:astri.holm@hist.no)

## Til bidragsyterne

Tidsskriftet *NOA – norsk som andrespråk* publiserer originalartikler innenfor fagfeltet norsk som andre- og fremmedspråk tolket i vid forstand.

Tidsskriftet har referee-ordning. Artikler blir anonymisert før de blir vurdert av minst to fagfeller. Innsendte artikler må ikke være publisert andre steder eller være sendt til andre vitenskapelige tidsskrifter/forlag mens de er til vurdering i NOA. Det publiseres artikler på svensk og dansk i tillegg til norsk. Bare unntaksvis vil det trykkes artikler på engelsk.

Manuskript sendes redaksjonen som vedlegg på e-post.

Krav til manuskriptet:

Manuskriptet sendes inn i Word, skrives i Times New Roman med halvannen linjeavstand og 12 punkt skrift.

Lengden bør ikke være mer enn 25 sider medregnet tabeller, illustrasjoner, figurer, noter og referanseliste. 25 sider tilsvarer ca. 56 000 tegn inkludert mellomrom.

Norsk sammendrag på maksimum 15 linjer og 4-6 nøkkelord plasseres mellom tittelen og innledningen.

Engelsk sammendrag på maksimum 15 linjer, inkludert tittelen på engelsk, pluss 4-6 engelske nøkkelord sendes inn som separat vedlegg.

Tittelen skal være kort og beskrivende for artikkelen. Undertitler (avsnittsoverskrifter) skal ikke ha mer enn to nivåer. Underavsnitt skal ikke nummereres. Nivåene skilles fra hverandre ved at det høyeste nivået har 12

punkt halvfet. Det neste nivået skrives 12 punkt kursivert. Tittelarket skal omfatte artikkelens tittel, eventuell undertittel, forfatterens navn, institusjonstilknytning og e-postadresse.

Sitat i teksten som overstiger to linjer, markeres med innrykk, uten bruk av anførselstegn. Det skal være én blank linje foran og én blank linje etter sitatet. Referansen plasseres etter sitatet. Kortere sitat skrives inn i den løpende teksten og settes i anførselstegn.

Noter begrenses og plasseres samlet etter artikkelen. Notene markeres med vanlige tall.

Referansehenvisninger i teksten skal være med forfatternavn, publiseringsår og eventuelt med sidetall, slik: ... også der kommentarene til det som blir sagt er kritiske (Foucault 1999:17). Eller: I Lindblad og Salströms bok (2001:20) omtales denne observasjonen som ...

Litteratur skal stå samlet og i alfabetisk rekkefølge til slutt i artikkelen og settes opp slik:

For bøker:

Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

For kapitler i bok:

Hvenekilde, Anne og Elizabeth Lanza 2001. Applying social network analysis to the Filipino community in Oslo. I A. Hvenekilde og J. Nortier (red.). *Meetings at the Crossroads. Studies of Multilingualism and Multiculturalism*. Oslo: Novus forlag, 296–313.

For tidsskriftsartikler:

Laursen, Pia Helle 2006. Andetsprosperspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2006, årg. 1 nr. 1, 51–72.

Manuskript til bokanmeldelser:

Lengden på anmeldelsen bør normalt ikke overstige 4 sider. Tittelen på bokanmeldelsen skal inneholde: Forfatternavn, årstall for utgivelse. Boktittel

med undertittel (i kursiv). Forlag og utgivelsessted. Sidetall. Anmelderens navn.

Illustrasjoner: Grafiske framstillinger, tabeller o. l. skal sendes sammen med manuskriptet som regnearkfil eller som bilde (min. 240 dpi). De kan eventuelt sendes som reproduksjonsklare originaler (klare til gjengivelse i tidsskriftet).