

Innhold

| | |
|---|-----|
| Forord | 3 |
| Line-Marie Holum: Å uttrykke bevegelse på et andrespråk | 5 |
| Anne Golden og Rita Hvistendahl: Skriveforskning i et andrespråkperspektiv | 36 |
| Else Ryen: Språkopplæring for minoritetspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt | 67 |
| Bokomtale | |
| Anna-Riitta Lindgren: Bokomtale av Anne Bonnevie Lund og Bente Bolme Moen (red.): <i>Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge</i> | 98 |
| Bidragstere | 103 |

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, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo, 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

Den første artikkelen i dette nummeret av NOA er Line-Marie Holums artikkel «Å uttrykke bevegelse på et andrespråk». Holum undersøker uttrykk for bevegelsesmåte i muntlig andrespråksproduksjon hos innlærere av norsk på avansert nivå med spansk som førstespråk. Studien tar utgangspunkt i at norsk og spansk uttrykker bevegelsesmåte og retning ulikt, og forskjellene mellom norsk og spansk er drøfta i lys av Leonard Talmys teori om hvordan bevegelse og bevegelsesmåte blir leksikalisert i språk. Norsk uttrykker vanligvis bevegelsesmåte inne i verbet og bevegelsesretning på utsiden, mens spansk vanligvis uttrykker bevegelsesmåte på utsiden av verbet og bevegelsesretning inne i verbet. Setningene *Anna svømmer inn i grotten* og *Anna entra la cueva nadando* ('Anna entrer grotten svømmende') illustrerer disse forskjellene mellom norsk og spansk. Hovedfunnene i studien er at de spanske innlærerne av norsk bruker leksikaliseringsmønster fra førstespråket når de beskriver bevegelsessituasjoner på andrespråket, og at de spanske innlærerne av norsk uttrykker bevegelsesmåte i mindre grad enn informanter med norsk som morsmål.

Videre i dette nummeret av NOA presenteres to forskningsoversikter for fagfeltet norsk som andrespråk. Den første, "Skriveforskning i et andrespråksperspektiv" av Anne Golden og Rita Hvistendahl, har fokus på skriveforskningen fra andrespråksforskningens begynnelse i Norge rundt 1980 og fram til i dag. Hensikten med artikkelen er å gjøre opp status for forskningen om andrespråksskriving og å definere videre forskningsbehov. I artikkelen framgår det at det finnes et stort antall studier av språknivået i tekster skrevet av innlærere av norsk, et mindre antall studier knyttet til tekstnivået, og bare spredte studier av noen kontekstuelle aspekt ved andrespråksskriving. Forfatterne avslutter artikkelen sin med å sette andrespråksskrivingen inn i en litterasitetssammenheng som en utvidelse av rammene rundt skriveforskningen, og de etterlyser studier av skrivehendelser og skrivepraksiser på andrespråket både i skolen, i arbeidslivet og i hjemmet og mer forskning på lesing og skriving i sammenheng.

4 Forord

I Else Ryens artikkel ”Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt” er fokus på forskning knyttet til språkopplæring som sådan, det vil si forskning knyttet til metodisk arbeid med språk i klasser eller grupper både i barnehage, skole og voksenopplæring. Oversikten omfatter opplæring både på andrespråket og på morsmål. Ryen viser at omfanget av aktuell forskning er svært ulikt innenfor de ulike opplæringsarenaene. Hovedtyngden av forskningen er knyttet til de yngste årstrinnene i grunnskolen. Flere av undersøkelsene viser at minoritetsspråklige barn gis færre muligheter til aktiv deltakelse i en opplæringssituasjon enn barn som tilhører majoriteten, og at de dermed også i mindre grad får muligheter til språklig og faglig utvikling. Det er behov for videre forskning på alle nivåer, men først og fremst blant aldersgrupper og i skoleslag der vi mangler studier omkring språkopplæring, det vil si på ungdomstrinnet i grunnskolen og videregående opplæring, og dessuten opplæring for 16–20 åringer med liten skolebakgrunn og grunnskole for voksne. Oversikten viser også at vi mangler undersøkelser som har fulgt barn over flere år. Det er også få norske studier knyttet til barns tilegnelse av flere språk.

I bokomtalen i dette nummeret av NOA tar Anna-Riitta Lindgren for seg boka *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Boka er redigert av Anne Bonnevie Lund og Bente Bolme Moen, og den kom ut på Tapir Akademisk Forlag i 2010.

Å uttrykke bevegelse på et andrespråk

Av Line-Marie Holum

Grønland voksenopplæringscenter, Oslo

Sammendrag

Kan typologiske trekk ved morsmålet vårt ha betydning for hva vi legger merke til rundt oss og hva vi anser som viktig å snakke om? Og drar vi i så fall med oss disse forestillingene over til et andrespråk – selv på mer avanserte språklige nivåer? Med disse spørsmålene som utgangspunkt har jeg undersøkt uttrykk for *bevegelsesmåte* hos innlærere av norsk med spansk som førstespråk. Bevegelsesmåte uttrykkes vanligvis inne i verbet på norsk, mens bevegelsesretningen som oftest uttrykkes på utsiden av verbet (Anna *svømmer inn* i grotten). På spansk er det derimot vanlig å uttrykke bevegelsesretningen i selve verbet, mens bevegelsesmåte gjerne uttrykkes på utsiden (Anna *entra la cueva nadando* 'Anna *entrer* grotten *svømmende*'). På bakgrunn av hvordan bevegelse blir uttrykt, karakteriserer Talmy (2000) norsk som et S-språk (der retningen uttrykkes i en *satellitt*¹) og spansk som et V-språk (der retningen uttrykkes i *verbet*). Han hevder at semantisk informasjon om bevegelsesmåte er lettere tilgjengelig for språklig representasjon i S-språk enn i V-språk, og som en følge av dette kan en anta at informasjon om bevegelsesmåte vil bli mindre uttrykt i spansk enn i norsk. Min hypotese var at dette fenomenet også ville vise seg i relativt avansert andrespråksproduksjon. Gjennom en analyse av muntlige gjenfortellinger av sju utvalgte videoscener som viste ulike former for bevegelsessituasjoner, fant jeg at andrespråksinformantene brukte et leksikaliseringsmønster som lignet førstespråket og ga mindre uttrykk for bevegelsesmåte generelt enn informantene med norsk som morsmål.²

Nøkkelord: Andrespråkstilegnelse, bevegelsesmåte, konseptbasert tilnærming,

“*thinking for speaking*”, *språkspesifikk konseptualisering, spansk S1 – norsk S2, V-språk vs. S-språk.*

Innledning

Spørsmålet om hvilken betydning førstespråket har for andrespråksproduksjon, har vært et sentralt tema i andrespråksforskningen opp gjennom årene. Studier av tverrspråklig innflytelse (“cross-linguistic influence”) eller ”transfer” som det gjerne har blitt kalt, har i stor grad dreid seg om overføring av rent strukturelle, gjerne morfosyntaktiske trekk fra førstespråket til målspråket. Men å lære seg et andrespråk innebærer også å lære seg nye måter å knytte begreper til leksikalsk form, såkalt *leksikalisering*. Det vil si den direkte forbindelsen mellom visse semantiske komponenter og et bestemt morfem (Talmy 2000:23). Undersøkelsen som gjengis i denne artikkelen (Holum 2009), har en *konseptorientert tilnærming* til transfer som utgangspunkt. I en slik tilnærming er ikke studieobjektet grammatiske kategorier, men semantiske *konsepter*, slik som for eksempel *tid*, *rom* eller *modalitet*. Leonard Talmy (2000:2) definerer den konseptuelle tilnærmingen til språk innenfor kognitiv lingvistikk som studiet av ”the patterns in which and the processes by which conceptual content is organized in language”. Målet med denne studien har vært å undersøke om forholdet mellom mening og form som er etablert som et mønster i førstespråket, har innvirkning på *munlig andrespråksproduksjon* hos innlærere på et avansert nivå. Jeg har konsentrert meg om andrespråksbrukere av norsk med spansk som førstespråk og undersøkt deres uttrykk for det romlige konseptet *bevegelse* (med spesiell vekt på *bevegelsesmåte*), et semantisk domene der språkene norsk og spansk følger ulike mønstre for leksikalisering.

Talmy (2000:222) deler verdens språk inn i to hovedgrupper etter hvordan bevegelsessituasjonen blir leksikalisert. Disse gruppene kaller han ”verb-framed languages” og ”satellite-framed languages” (V-språk og S-språk). Norsk kan karakteriseres som et typisk S-språk, der *bevegelsesretningen* uttrykkes ved hjelp av en verbpartikkel (*ut, inn, opp, over osv.*)³ eller ”satellitt”⁴ som det kalles i Talmys terminologi, mens *bevegelsesmåten* gjerne uttrykkes i selve verbet (for eksempel *Nina løp inn døra. Flasken fløt ut av grotten*). Spansk er derimot et typisk V-språk hvor verbet vanligvis inneholder informasjon om *bevegelsesretningen*, mens *måten* gjerne uttrykkes i et annet element enn verbet og dets satellitt. Dette kan skje ved hjelp av et adverb, et verb i gerundium⁵ eller et forklarende tillegg. Ek-

sempler på slike setninger er: *Nina entró rápidamente por la puerta* ('Nina beveget seg hurtig inn døra'), *Nina entró por la puerta corriendo* ('Nina beveget seg inn døra løpende'), *Nina entró como un rayo por la puerta* ('Nina beveget seg som et lyn inn døra).

Ifølge Talmy har måten semantiske elementer er leksikalisert på i et språk betydning for i hvor stor grad de uttrykkes. I språk der både bevegelsesmåte og bevegelsesretning bakes inn i verbkomplekset (verb + satellitt), er denne semantiske informasjonen lettere tilgjengelig og vil derfor bli oftere uttrykt enn i språk der den samme informasjonen må uttrykkes i et separat element. Som følge av dette får vi en hypotese om at *bevegelsesmåte vil bli uttrykt i mindre grad av språkbrukere med et V-språk (for eksempel spansk) som førstespråk enn av språkbrukere med et S-språk (for eksempel norsk) som førstespråk*. Denne hypotesen bekreftes blant annet av komparative studier av mange ulike språk (se for eksempel Berman og Slobin 1994, Slobin 2000, 2003, 2004, 2005) På bakgrunn av den ovennevnte hypotesen ønsket jeg å undersøke (1) *om avanserte andrespråksinnlærere av norsk med spansk som førstespråk ville følge førstespråkets leksikaliseringsmønster når de uttrykte bevegelsessituasjoner på andrespråket*, og følgelig (2) *om disse innlærerne uttrykte bevegelsesmåte i mindre grad enn førstespråksbrukere av norsk*.

Disse spørsmålene blir spesielt interessante i lys av hypotesen om *språkspesifikk konseptualisering* (se for eksempel von Stutterheim, Nüse og Murcia-Serra 2002) og Slobins (1996) "thinking for speaking"-hypotese. Både Stutterheim (m.fl.) og Slobin har vært interessert i å undersøke kognitive prosesser ved verbalisering, altså den kognitive planleggingsfasen i forkant av en ytring. Hypotesene går enkelt forklart ut på at strukturelle trekk ved språkbrukeres morsmål kan være med på å styre denne planleggingsfasen, for eksempel hvilken semantisk informasjon man anser som sentral (og derfor velger å uttrykke) og mindre sentral (og derfor velger å utelate). Ifølge disse hypotesene kan språkspesifikke trekk også være med på å bestemme hva man legger merke til ved visuelle stimuli når man skal fortelle om dem etterpå. Studier av andrespråksproduksjon har vist at semantiske mønstre som er etablert i førstespråket er veldig vanskelig å reorganisere, selv på et avansert nivå i andrespråket (se for eksempel von Stutterheim, Nüse og Murcia-Serra 2002, Carroll og von Stutterheim 2003). Dette kan fungere som støtte for hypotesene til Slobin og Stutterheim (m.fl.). Selv andrespråksbrukere som i stor grad har tilegnet seg et språk med en annen organisering av semantisk informasjon enn det morsmålet

har, kan fremdeles ofte være styrt av førstespråkets informasjonsorganisering.

I det følgende vil jeg med utgangspunkt i Talmys semantisk baserte typologi gå dypere inn i forskjellen mellom uttrykk for bevegelse i norsk og spansk. Deretter vil jeg redegjøre grundigere for begrepene språk-spesifikk konseptualisering og Slobins ”thinking for speaking”-hypotese, samt kort presentere relevant forskning som er gjort på feltet. Til slutt vil jeg presentere og diskutere noen sentrale resultater fra undersøkelsen min i lys av denne teorien.

Teoretisk rammeverk

Talmys semantisk baserte typologi

En bevegelsessituasjon består ifølge Talmy av de fire komponentene *Figur*, *Grunn*, *Retning* (”Path” – *Sti*)⁶ og *Bevegelse*. I tillegg kan *Bevegelsen* ha en *med-hendelse*, eller ”Co-event” som Talmy kaller det, knyttet til seg. Dette er som regel enten *Måte* eller *Årsak* (Talmy 2000: 25–26). For å eksemplifisere dette bruker Talmy følgende setninger (oversatt til norsk):

- (1) a) Blyanten rulla av bordet
 b) Blyanten blåste av bordet

I disse setningene fungerer ”blyanten” som *Figur* og ”bordet” som *Grunn*. Verbpartikkelen ”av”⁷ uttrykker *Retningen*, altså hvordan *Figuren* beveger seg i forhold til *Grunnen*. Verbet ”rulla” i (1a) uttrykker *Måte*, mens ”blåste” i (1b) gir uttrykk for *Årsak* (Talmy 2000: 26).⁸

Talmys utgangspunkt er å undersøke mønstre i forholdet mellom mening og overflateuttrykk (språklige uttrykk) i ulike språk. Dette gjør han enten ved å holde et semantisk element konstant og observere i hvilke overflateelementer denne semantiske kategorien opptrer, eller omvendt, ved å holde overflateelementet konstant og undersøke hvilke semantiske kategorier som uttrykkes gjennom det.

Ved å holde det semantiske domenet *Retning* (”Path”) fast har Talmy delt verdens språk inn i to hovedgrupper, V-språk og S-språk. Språk der bevegelsesretningen (”Path”) typisk uttrykkes i verbet selv, kaller han ”verb-framed” (V-språk), og språk der bevegelsesretningen typisk uttrykkes ved hjelp av en *satellitt*, kaller han ”satellite-framed” (S-språk). Det er viktig å påpeke at inndelingen i V-språk og S-språk ikke baserer seg på den eneste måten *Retning* kan uttrykkes på i et språk, men det mest *karakteristiske*

mønsteret for å uttrykke dette.⁹ Ut fra denne definisjonen klassifiserer Talmy romanske og semittiske språk, samt blant annet japansk, tamil og polynesisk som V-språk, mens flesteparten av indoeuropeiske språk (unntatt romanske), finsk-ugriske språk og kinesisk klassifiseres som S-språk. Norsk kan altså klassifiseres som et S-språk, mens spansk klassifiseres som et typisk V-språk.

Videre er det sammenheng mellom hvordan et språk uttrykker bevegelsesretning og hvordan det uttrykker bevegelsesmåte. Denne sammenhengen viser Talmy ved å holde overflateuttrykket *verb* fast og undersøke hva slags semantisk informasjon som ligger i *verbrotten* i ulike språk. Da finner han følgende tre typologiske hovedmønstre:

Motion + Co-event

Motion + Path

Motion + Figure¹⁰

(Talmy 2000: 27)

Kobler vi dette sammen med inndelingen i S-språk og V-språk, vil vi kunne se at mønster nummer 2, hvor verbet inneholder informasjon om Bevegelse og Retning, er det samme som i V-språk. De to andre typene er karakteristiske for S-språk. Det absolutt vanligste mønsteret i S-språk er ”Motion + Co-event”. Indoeuropeiske språk (unntatt post-latinske romanske språk), finsk-ugriske språk og kinesisk ser ut til å være av denne typen. Norsk, engelsk og dansk er gode eksempler på språk som typisk uttrykker en kombinasjon av Bevegelse og et tilleggsэлеment, som vanligvis er enten Måte eller Årsak, i verbet.

Uttrykk for bevegelsesmåte i spansk

Spansk klassifiseres altså som et V-språk og har en rekke verb som uttrykker en forening av Bevegelse og Retning, for eksempel *salir* (‘to exit’), *entrar* (‘to enter’), *subir* (‘to ascend’), *bajar* (‘to descend’), *cruzar*, (‘to cross’) og *pasar* (‘to pass’). Men det spanske språket har også mange verb som uttrykker kombinasjonen Bevegelse og Måte. Eksempler på dette er verb som *caminar* (‘å spasere’), *correr* (‘å løpe’) og *volar* (‘å fly’). Spanske verb kan dermed inneholde både kombinasjonen ”Motion + Path” og ”Motion + Co-event”. Hva slags semantisk informasjon som ligger i verbet, avhenger imidlertid av hva slags type bevegelsessituasjon som uttrykkes, nærmere bestemt om bevegelsen som uttrykkes har et *sluttpunkt* eller ikke. Talmy kaller et slikt system et *splittet foreningssystem* (”a split system of conflation”) (Talmy 2000: 64).

På spansk er det mulig å bruke verb som inneholder informasjon om Måte i tilfeller der Retningen uttrykkes på utsiden av verbet ved hjelp av ulike typer retningsadverbialer. Eksempler på slike setninger er *La botella flotó hacia la cueva* ('Flasken fløt mot grotten') og *Corrieron hacia adentro* ('De løp mot innsiden') (Aske 1989). Men det er ikke mulig å uttrykke Retning utenfor verbet i bevegelsessituasjoner der en samtidig uttrykker slutt-punktet for Figuren som beveger seg i spansk (Aske 1989: 11). For å eksemplifisere dette vil jeg bruke to norske setninger:

- 2) a) De svømte inne i grotten
 b) De svømte inn i grotten

I setning 2a) har vi en *lokativ* retningsfrase, mens 2b) inneholder en *telisk* retningsfrase (som forutsetter et slutt punkt for Figuren som beveger seg). Det spanske språket har en tilsvarende måte å uttrykke setning 2a) på (*nadaron (a)dentro de la cueva*), men ingen tilsvarende måte å uttrykke 2b) på. Her ville det heller være naturlig å bruke en uttrykksmåte som: *entraron la cueva nadando* ('De entret grotten svømmende'), altså en konstruksjon hvor informasjon om Måte ligger på utsiden av verbkomplekset.

Slobin og Hoiting (1994) har introdusert begrepet *grensekryssing* ('Boundary-crossing') som en variabel i bevegelsessituasjoner. Begrepet *grensekryssing* refererer til om retningen på en bevegelse innebærer kryssing av en grense eller ikke (det vil si et skifte av tilstand *fra ute til inne, fra inne til ute* eller *fra den ene siden til den andre*). Verb som uttrykker slik grensekryssing på spansk, er *entrar* ('enter'), *salir* ('exit') og *cruzar* ('cross'). Når det gjelder spansk, kan man altså si at i bevegelsessituasjoner hvor retningen er konseptualisert ved kryssing av en grense, brukes "Motion + Path", men i bevegelsessituasjoner hvor Retningen ikke krysser en grense, brukes ofte "Motion + Co-event".¹¹ På bakgrunn av prinsippet om grensekryssing er det naturlig å anta at det er i slike grensekryssingssituasjoner spansk og norsk skiller seg mest fra hverandre med hensyn til uttrykk av bevegelsesmåte.

Jeg har undersøkt uttrykk for bevegelsessituasjoner som går *utenfra – inn / innenfra – ut*, som *krysser* noe og som går *nedenfra – opp / ovenfra – ned*. Det kan diskuteres hvor presis termen *grensekryssing* er for å beskrive en bevegelse som går ovenfra og ned og omvendt. Ifølge Slobin og Hoiting er ikke slike verb (som de spanske verbene *bajar* – 'descend' og *subir* – 'ascend') grensekryssende. Grunnen til at jeg likevel har tatt med disse bevegelsessituasjonene i min analyse, er at det er en betydningsforskjell mellom engelsk/spansk på den ene siden og norsk på den andre siden i dette tilfellet. Se på disse setningene:

- (3)
- a) Hun *løp opp* trappa
 - b) Hun *løp oppover* trappa
 - c) Han *sjanglet ned* trappa
 - d) Han *sjanglet nedover* trappa

Setning (3a) uttrykker at den som løper, ender bevegelsen på toppen av trappa, mens (3b) ikke sier noe om hvor bevegelsen ender, bare at den som beveger seg er på vei oppover. Det samme gjelder (3c) og (3d). (3c) indikerer et slutt punkt nederst i enden av trappa, mens (3d) kun beskriver en nedadgående bevegelse i selve trappa. (3a) og (3c) uttrykker et skifte av tilstand med et endepunkt for bevegelsen. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at *gå opp/ned* er ”grensekryssende” uttrykk på norsk, i motsetning til verbene *bajar* og *subir* på spansk, som bare indikerer om bevegelsen skjer *nedover* eller *oppover*. Antagelig vil det være mer presist å bruke begrepet ”slutt punkt for bevegelsen” enn ”grensekryssing” i slike tilfeller. Jeg har allikevel valgt å forholde meg til begrepet *grensekryssing* fordi det er en etablert fagterm innenfor denne teorien. Der jeg beskriver bevegelser som går *nedefra – opp* eller *ovenfra – ned* har jeg brukt både *grensekryssing* og *slutt punkt*.

Bevegelsesmåte i forgrunn eller bakgrunn

Som nevnt innledningsvis hevder Talmy at måten semantiske elementer er leksikalisert på i et språk har betydning for i hvor stor grad de uttrykkes. Talmy opererer med begrepet *saliens i verbkomplekset* (”salience in the verb complex”), som han definerer på følgende måte:

the degree to which a component of meaning, due to its type of linguistic representation, emerges into the foreground of attention or, on the contrary, forms part of the semantic background where it attracts little direct attention (Talmy 2000: 128).

Ifølge Talmy er en semantisk komponent *i bakgrunnen* dersom den er uttrykt i roten til hoved verbet eller i et element fra en lukket ordklasse, slik som en satellitt, med andre ord hvor som helst i ”verbkomplekset”. Ellers befinner det seg *i forgrunnen*. For å forklare dette bruker Talmy følgende eksempler:

- (4)
- a) I went by plane to Hawaii last month
 - b) I flew to Hawaii last month
 - c) I went to Hawaii last month

Setning (4a) og (4b) har det samme semantiske innholdet, men i setning (4a) er informasjonen om flyet som transportmiddel *i forgrunnen* ved hjelp av en preposisjonsfrase som inneholder substantivet *plane*. I setning (4b) derimot er informasjonen om transportmiddelet bakt inn i verbet *flew* og ligger *i bakgrunnen*. Talmy (2000: 128–130) skriver videre at det ser ut til at språkbrukerne velger å uttrykke semantiske elementer når de kan uttrykkes *i bakgrunnen* framfor å utelate dem, men når de må ligge *i forgrunnen*, virker det mer uvanlig og merkelig å uttrykke dem. Det er fordi elementer som er *i bakgrunnen* ikke er så kognitivt krevende å uttrykke, man får disse elementene nærmest “gratis”. I setning (4b) over er informasjonen om bevegelsesmåte bakt inn i verbet *flew*. Det er dermed kognitivt mindre belastende å uttrykke denne informasjonen. I språk hvor det ikke er vanlig å forene Måte og Bevegelse i verbet, uttrykkes gjerne Måten *i forgrunnen*, slik som for eksempel i (4a). En slik uttrykksmåte krever en større kognitiv anstrengelse. Ifølge Talmy vil da språkbrukerne i større grad velge en uttrykksmåte som gjengitt i (4c), og utelate informasjon om bevegelsesmåte, så sant ikke denne informasjonen er spesielt viktig å fremheve. Sagt på en annen måte tillater S-språk et mer økonomisk uttrykk for bevegelsesmåte enn V-språk.

Som følge av Talmys teori om saliens i verbkomplekset vil man altså kunne fremsette en hypotese om at *bevegelsesmåte vil bli uttrykt i mindre grad av språkbrukere med et V-språk som førstespråk enn av språkbrukere med et S-språk som førstespråk*. Denne hypotesen bekreftes blant annet av Slobins komparative studier av mange ulike språk. Slobin (m.fl.) har på bakgrunn av Talmys typologiske inndeling i S-språk og V-språk undersøkt uttrykk for bevegelse i skriftlig og muntlig språkproduksjon hos både barn og voksne med mange ulike språk som førstespråk, blant annet engelsk, tysk, spansk, tyrkisk og hebraisk. Resultatene av undersøkelsene hans ser ut til å peke i samme retning: Det er markante forskjeller i hvordan førstespråksbrukere av S-språk og V-språk uttrykker bevegelsesmåte, og det ser ut til at V-språkbrukere gir mindre uttrykk for bevegelsesmåte enn brukere av S-språk (se for eksempel Slobin 2000, 2003 og 2004). Undersøkelser av romaner skrevet på mange ulike språk viste at “[s]-language writers, overall, give their readers more information – explicit and inferential – about the manners in which their protagonists move about” (Slobin 2003: 8). Dette viste seg både ved at romanene som var skrevet på S-språk hadde et mye større leksikon av måtesverb når menneskelig bevegelse skulle beskrives, men også når andre måter å uttrykke informasjon om bevegelsesmåte ble

tatt i betraktning. Det vil si bruk av måtesadverb (for eksempel *sakte, forsiktig*), beskrivelse av motoriske bevegelser og kroppstilstand (for eksempel *uten å se seg for, svettende og utslitt*), samt beskrivelse av følelser (*stresset, glad*) og omstendigheter som påvirker måten man beveger seg på (for eksempel *i dyp snø*). I tillegg har Slobin (2005) undersøkt romanoversettelser fra S-språket engelsk til ti forskjellige språk, hvorav fire klassifiseres som S-språk og seks som V-språk. Han fant tydelige forskjeller når det gjaldt i hvilken grad de ulike oversetterne gav uttrykk for bevegelsesmåte. Oversettelsene til V-språkene inneholdt færre måtesverb og færre ”måtesuttrykk” enn oversettelsene til S-språk. De som oversatte til V-språk, viste en tendens til å unnlate måtesbeskrivelser som stod i den engelske originalen.

Slobins ”thinking for speaking”-hypotese

Funnene fra undersøkelsene til Slobin viser altså en sammenheng mellom hvordan den semantiske kategorien Måte er leksikalisert i et språk, og i hvor stor grad den uttrykkes. Men kan dette fortelle oss noe om den mentale aktiviteten til språkbrukerne i forkant av ytringene? Slobin mener det, og i den forbindelse har han introdusert begrepene ”thinking and speaking” som en erstatning for Wilhelm von Humboldts ”thought and language”. Humboldt hevdet at språk og tanke er uatskillelige, og at ulike språk innehar ulike verdensbilder. Slobins hypotese er imidlertid en langt svakere versjon av Humboldts hypotese. Han går ikke så langt som til å hevde at folk med typologisk ulike morsmål tenker forskjellig (jf. den omdiskuterte Sapir-Whorf-hypotesen). Slobin er kun interessert i å undersøke den mentale aktiviteten som foregår idet man er i ferd med å formulere en ytring. Han skriver i den forbindelse: “There is a special kind of thinking that is intimately tied to language – namely, the thinking that is carried out, on-line, in the process of speaking” (Slobin 1996: 75). Denne tankeaktiviteten, som er så nært knyttet til språkproduksjon, kaller Slobin ”thinking for speaking”. Slobin bruker termen ”thinking for speaking”, men hypotesen hans omfatter ikke bare snakking, men alle former for lingvistisk produksjon (snakking, skriving, tegnspråk) og resepsjon (lytting, lesing + det å se). I tillegg inkluderer denne termen en rekke mentale prosesser (forståelse, det å forestille seg noe, hukommelse osv.) (Slobin 2003: 3). Ifølge Slobin kan det at man skal fortelle om en hendelse, påvirke hvordan man observerer hendelsen, altså hvilke perspektiv ved hendelsen som kommer i fokus. Han hevder at folk med typologisk forskjellige førstespråk er ”trent” i å gjøre forskjellige distinksjoner. Det at V-språktekstene i undersøkelsene hans *generelt* viste

mindre uttrykk for bevegelsesmåte enn S-språkstekstene, underbygger ifølge ham påstanden om at den mentale utvelgelsesprosessen i en språkproduksjonssituasjon avhenger av språkspesifikke prinsipper. Slobins undersøkelser viste at brukere av V-språk ikke virket like godt ”trent” i å uttrykke måten en bevegelse utføres på som brukere av S-språk. Dette mener han har sammenheng med at bevegelsesmåte typisk befinner seg *i forgrunnen* på V-språk.

Slobins forskning dreier seg i hovedsak om førstespråksproduksjon. Men han hevder også at førstespråkets ”thinking for speaking”-mønstre legger føringer for andrespråksproduksjon. I den forbindelse skriver han:

(...) each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in ALA [adult second-language acquisition] (Slobin 1993: 245).

Slobin hevder altså at ”thinking for speaking”-mønstrene man er opptrent til fra førstespråket, vil vise seg hos andrespråksbrukere til tross for at de i høy grad har tilegnet seg det formelle systemet til målspråket.

Språkspesifikk konseptualisering

Der Slobin har omformulert Humbolts begreper ”thought and language”, har Stutterheim tatt utgangspunkt i Levelts konseptualiseringsbegrep for å skape en hypotese om det samme fenomenet, nemlig hypotesen om *språkspesifikk konseptualisering* (se for eksempel von Stutterheim, Nüse og Murcia-Serra 2002). I verket *Speaking: From Intention to Articulation* (1989) presenterer Levelt et rammeverk for språkproduksjon som i hovedsak består av tre hovedprosesser: *konseptualisering*, *formulering* og *artikulering*. I konseptualiseringsfasen planlegges budskapet som skal ytres. Denne fasen består blant annet av at ytringens hensikt blir utarbeidet, at den relevante informasjonen for dette formålet velges ut og at ytringens perspektiv og fokus blir bestemt. Produktet av denne konseptualiseringen kaller Levelt for det preverbale budskap, som ifølge ham er språkuavhengig. Det neste steget i prosessen er *formuleringen*. Levelt skriver: ”(...) the Formulator translates a conceptual structure into a linguistic structure” (1989: 11). Dette skjer ved at det konseptuelle ikke-verbale budskapet blir grammatisk og fonologisk kodet. Men det er ennå ikke blitt tale. Det er kun

en indre representasjon av hvordan den planlagte ytringen skal artikuleres, eller ”a program for articulation”, som Levelt uttrykker det (op. cit.: 12). Den siste prosessen er selve *artikulasjonen* hvor budskapet blir fonetisk realisert.

Som en konsekvens av at den første komponenten, *konseptualiseringen*, er ikke-verbal, vil kontrasterende mønstre i språk ifølge Levelt først ha betydning i *formulatoren*, altså på det lingvistiske nivået. Dette synet utfordres av blant andre von Stutterheim (m.fl.), som stiller spørsmålet: Er det slik at grunnleggende språkspesifikke forskjeller kan ha innvirkning på konseptualiseringen, eller er disse pre-verbale prosessene grunnleggende språk-uavhengige? (von Stutterheim, Nüse og Murcia-Serra 2002: 180). I likhet med hos Slobin er det heller ikke her snakk om generell konseptualisering, som i den omdiskuterte Sapir-Whorf-hypotesen. Von Stutterheim (m.fl.) er kun ute etter å undersøke det de kaller ”informasjonsorganiseringen”, det vil si alle prosessene som ligger til grunn for utvelgelse og strukturering av konseptuelt materiale som skal brukes til verbal representasjon (op.cit.: 180.). Hypotesen om språkspesifikk konseptualisering går ut på at språkspesifikke typologiske trekk har innvirkning på denne ”informasjonsorganiseringen” allerede i den såkalte pre-verbale konseptualiseringsfasen. Denne hypotesen begrunnes med flere tverrspråklige og psykolingvistiske undersøkelser av både førstespråksproduksjon og avansert andrespråksproduksjon på mange europeiske språk (se for eksempel von Stutterheim, Nüse og Murcia-Serra 2002, Carroll, von Stutterheim & Nüse 2004, Carroll og von Stutterheim 2003, Behrens og Ramm 2003, Carroll, Rossdeutscher, von Stutterheim og Lambert 2008). Disse studiene har blant annet konsentrert seg om grammatikaliserte temporal-aspektuelle kategorier. Mitt fokus var imidlertid leksikalisering av den semantiske kategorien bevegelsesmåte. I det følgende vil jeg derfor kort presentere noe relevant andrespråksforskning som er gjort på bakgrunn av Talmys semantisk baserte typologi og Slobins ”thinking for speaking”-hypotese. Forskningen på dette feltet er fremdeles beskjeden, men jeg vil trekke fram noen studier som dreier seg både om innlæring av V-språket spansk og innlæring av S-språket dansk.

Relevant andrespråksforskning

Cadierno og Ruiz (2006) undersøkte hvordan bevegelsesmåte ble uttrykt på spansk hos tre ulike informantgrupper. De to første gruppene bestod av avanserte innlærere av spansk med dansk og italiensk som førstespråk. De danske innlærerne av spansk hadde L1 og L2 som var typologisk forskjell-

lige, mens de italienske innlærerne hadde typologisk like L1 og L2. I tillegg var det en kontrollgruppe av spanske førstespråksbrukere med i undersøkelsen. Materialet som ble analysert var gjenfortellinger av bildeboka *Frog, where are you?* ("Froskehistorien") av Mercer Mayer (1969). I denne undersøkelsen ble det forventet at de danske innlærerne skulle uttrykke bevegelsesmåte i større grad enn de to andre gruppene fordi deres førstespråk har trent dem i å legge spesielt merke til dette domenet. I tillegg ble det forventet at de skulle bruke mønsteret fra L1 også når det gjaldt måtesbeskrivelser i grensekryssingssituasjoner, til tross for at dette ikke er mulig i det spanske språket. Cadierno og Ruiz (2006) fant ingen signifikante forskjeller mellom de tre gruppene med hensyn til i hvor stor grad måtesverb ble brukt. Den danske gruppen tok heller ikke i bruk alternative måter å beskrive bevegelsesmåte på – altså underordnede setninger, leksikalske hjelpemidler eller beskrivelse av indre tilstander – i noe særlig større grad enn den italienske innlærergruppen (Cadierno og Ruiz 2006: 207). Men når det gjaldt uttrykk for bevegelsesmåte i grensekryssingssituasjoner, fant de en forskjell mellom de tre gruppene. Hos de danske innlærerne fant de spanske setninger som denne: **El perro saltó fuera de la ventana*. Det informantene antagelig mente å uttrykke her, var *Hunden hoppet ut av vinduet*. Det han/hun derimot uttrykker er *Hunden hoppet utenfor vinduet*. Innlæreren har med andre ord sannsynligvis fulgt mønsteret fra dansk og gitt uttrykk for bevegelsesmåte (hoppe) i verbet i en grensekryssingssituasjon, noe verken de italienske innlærerne eller de spanske førstespråksbrukerne gjorde.

Resultatet støttes av en undersøkelse av Navarro og Nicoladis (2005). Denne studien undersøkte innlærere av spansk med engelsk som førstespråk, og sammenlignet disse med førstespråksbrukere av spansk. Informantene fikk se to utdrag fra en Rosa Panter-tegnefilm som de skulle gjenfortelle. Navarro og Nicoladis undersøkte blant annet hva slags informasjon som lå i verbene hos de to gruppene (Retning og Måte). Til tross for at L2-informantene brukte noe mindre retningsverb og noen flere verb som uttrykte Måte, var ikke forskjellene signifikante. Navarro og Nicoladis (2005: 106) konkluderer med at informantene viste en klar tendens mot full tilegnelse av spansk typologi. En undersøkelse av Cadierno (2004) viste også en lignende tendens. Etter en gjennomgang av undersøkelsene (Cadierno 2004, Navarro og Nicoladis 2005 og Cadierno og Ruiz 2006) konkluderer Cadierno (2008: 37) med at den noe beskjedne empirien som er samlet hittil, peker i retning av at førstespråkets "thinking for speaking"-mønstre har en begrenset rolle i avansert andrespråkstilegnelse.

De ovennevnte studiene dreier seg om innlæring av et V-språk når man har et S-språk som førstespråk. Min studie gikk som nevnt motsatt vei, fra V-språket spansk til S-språket norsk. På bakgrunn av Talmys teori om saliens i verbkomplekset støttet jeg meg til følgende hypotese: "Learners of S-languages are, therefore, expected to have greater difficulties in the acquisition of motion constructions than learners of V-languages, especially in the domain of manner of motion" (Cadierno 2008: 41). Denne hypotesen leder igjen til en påstand om at det vil være vanskeligere å lære seg å skjelne mellom ulike bevegelsesmåter som innlæreren ikke har blitt trent til ut fra førstespråket enn å lære å gjøre færre distinksjoner enn han/hun er vant til. Med dette som utgangspunkt har Cadierno nylig gjort en undersøkelse som har vært svært relevant som bakgrunn for min studie.

Cadierno (2010) har undersøkt hvordan innlærere av dansk med tysk, russisk og spansk som førstespråk uttrykte bevegelse på sitt andrespråk. Nivået til innlærerne ble karakterisert som "lavere middelsnivå". De tre gruppene ble sammenlignet med en gruppe som hadde dansk som førstespråk. Hver gruppe bestod av 12 informanter. Cadierno ønsket blant annet å sammenligne hvilke leksikaliseringmønstre som ble brukt av de ulike gruppene for å beskrive grensekryssingssituasjoner, og hvor stor andel måtesverb som ble brukt av de ulike gruppene både i grensekryssingssituasjoner og generelt. Undersøkelsen inneholdt tre oppgaver. Først fikk informantene se tolv bilder som alle viste en mann som beveget seg over en grense på en bestemt måte. For eksempel *løpe inn i et hus, krabbe over et teppe* eller *snike seg ut av en sekk*. Informantene ble deretter bedt om å skrive ned hva de så på hvert bilde. Andre og tredje oppgave dreide seg om gjenkjennelse av verb. Her var det en oppgave som dreide seg om produksjon og en om resepsjon. Resultatene av undersøkelsen viste signifikante forskjeller mellom innlærergruppen som hadde spansk som førstespråk på den ene siden og de som hadde tysk eller russisk som førstespråk på den andre. Dette viste seg i alle de tre oppgavene. I beskrivelsen av grensekryssingssituasjonene i den første oppgaven brukte de tyske og russiske innlærerne av dansk typiske S-språksmønstre som *måtesverb + retningssatellitt* (for eksempel *manden løber ud av huset*) i større grad enn de spanske innlærerne. De spanske brukte derimot oftere et *måtesnøytralt verb + en retningssatellitt* (for eksempel *manden kommer ud av huset*). Mønsteret *måtesnøytralt verb + et måtestillegg + en retningssatellitt* (for eksempel *manden kommer hemmeligt ud af sækken*) var svært lite brukt av de tre gruppene, også den spanske. Dessuten fant Cadierno at innlærere med tysk

og russisk som førstespråk produserte en signifikant større andel måtesverb enn innlærere med spansk som førstespråk, både i grensekryssings-situasjoner og generelt. Resultatene fra Cadiernos siste undersøkelse er svært interessante i lys av ”thinking for speaking”-hypotesen. De kan fungere som støtte for hypotesen om at førstespråkets ”thinking for speaking”-mønster har innflytelse på uttrykk for bevegelse på andrespråket.

Cadiernos ferske undersøkelse av dansk innlærerspråk ligger nært opptil min studie. Norsk og dansk skiller seg ikke vesentlig fra hverandre i hvordan bevegelsessituasjoner representeres språklig. Resultatene fra Cadiernos undersøkelse danner dermed et godt utgangspunkt for formuleringen av forskningshypoteser om innlærere av norsk med spansk som førstespråk.

Undersøkelsen – hypoteser og metode

Teorien jeg til nå har presentert, gir altså grunn til å anta at *innlærere av norsk med spansk som førstespråk vil uttrykke bevegelsesmåte i mindre grad enn personer med norsk som førstespråk*. Dessuten er det grunn til å tro at det er i uttrykk for grensekryssende bevegelsessituasjoner (eller bevegelsessituasjoner med et slutt punkt) at den typologiske forskjellen mellom norsk og spansk vil vise seg mest. Ut fra antagelsen om at det er en sammenheng mellom hvordan semantiske kategorier er leksikalisert, og i hvor stor grad de uttrykkes i et språk, formulerte jeg følgende to forskningshypoteser:

1. *Norsk L2-informantene vil bruke et leksikaliseringmønster som er påvirket av førstespråket, og skiller seg fra det norske L1-informantene bruker, når den semantiske kategorien bevegelse skal uttrykkes i grensekryssingssituasjoner.*
2. *Norsk L2-informantene vil uttrykke bevegelsesmåte i mindre grad enn norske L1-informantene når de samtidig uttrykker at bevegelsen krysser en grense / har et slutt punkt.*

Hypotesene ble testet ut ved hjelp av kvantitativ metode. Jeg samlet og analyserte muntlige gjenfortellinger av en gruppe med 20 informanter som hadde norsk som andrespråk og spansk som førstespråk.¹² Resultatene fra denne gruppen ble sammenlignet med tilsvarende informantdata fra 20 morsmålsbrukere av norsk. I deler av undersøkelsen hadde jeg også tilgang

til L1-data fra informanter med spansk som førstespråk, men fordi jeg ikke hadde nok informantdata av dette slaget, ble dette kun brukt til supplerende kvalitativ analyse.¹³

For at svaret på de ovennevnte hypotesene skulle kunne benyttes i diskusjonen om språkspesifikk konseptualisering, var forutsetningen at andrespråksinnlærerne skulle være på et *avansert* innlærernivå i norsk. Dette var nødvendig for å kunne skille *språklig begrensning* på andrespråket fra *konseptualisering*. Som vi har sett, legger det spanske språket til rette for en litt annen organisering av informasjon enn det norske språket, og dette har betydning for hvilke semantiske elementer som kommer i fokus når språkbrukerne ytrer seg. Når spansktalende skal uttrykke seg på norsk derimot, har de et annet grunnlag for å organisere denne semantiske informasjonen. Det er derfor et interessant poeng om det spanske språkets måte å strukturere semantisk informasjon på fremdeles styrer organiseringen når informantene er på mer avanserte nivåer i andrespråket og burde kjenne andrespråkets informasjonsorganisering. I motsetning til innlærere på lavere nivåer burde andrespråksinnlærere på avansert nivå i alle fall ha tilstrekkelig språklig kunnskap til å benytte seg av målspråkets strukturer. Hvis disse innlærerne likevel benytter seg av informasjonsorganisering som er påvirket av førstespråket, kan det tyde på at konseptualiseringsfasen er styrt av språkspesifikke prinsipper.

Hva som karakteriseres som en avansert innlærer, er selvsagt et definisjonsspørsmål, og det er mange faktorer som kan ha betydning for språklig kompetanse, blant annet oppholdstid i Norge, alder da man begynte å lære seg norsk, utdanning, interesse og evne til språklæring. Fordi det var veldig problematisk å ta alle disse forholdene i betraktning i forkant av undersøkelsen, brukte jeg som kriterium at informantene hadde lært norsk som voksne (eventuelt som tenåringer), hadde kommet over tidlige stadier av innlæringen, at de brukte norsk til daglig, enten hjemme, i jobb eller i studier, og at de var på et nivå hvor de kunne lese faglitteratur og følge undervisning på norsk. Til tross for noen variasjoner i alder, oppholdstid og utdanning, var informantgruppen relativt homogen. De var alle voksne mennesker fra et spansktalende land som hadde lært norsk i voksen alder (eventuelt som tenåring). Med unntak av to informanter som holdt på med studier, hadde alle fullført høyere utdanning.

Informantene ble blant annet presentert for 81 korte videoscener som alle viste ulike former for bevegelse.¹⁴ Mellom hver av videoscenene ble skjermen blå i 10 sekunder slik at informantene skulle få tid til å gjenfortelle fortløpende hva som hadde skjedd i scenene. Sekvensen varte i omtrent 23

minutter, og informantene snakket fritt uten spørsmål eller avbrytelser fra meg. Jeg hadde på forhånd bedt dem svare på spørsmålet: ”Hva skjer?”. Fra de 81 videoklippene valgte jeg ut følgende sju scener til analyse som alle ga uttrykk for *grensekryssing/sluttpunkt*:

- Nr. 16: Kvinne krysser gaten med barnevogn
- Nr. 18: Gutt hopper fra en kommode ned på en madrass
- Nr. 20: Lastebil kommer ut av en tunnel
- Nr. 30: Ferge krysser elv
- Nr. 40: Hund løper inn i veksthus
- Nr. 45: Passasjerer går om bord i et lite fly
- Nr. 77: Gutt klatrer opp på en vogn med høy

Scene 16 og 30 innebærer en bevegelse *over* noe (gate eller elv), scene 18 og 77 viser en situasjon der bevegelsen skjer enten ovenfra og ned eller nedenfra og opp, mens scene 20, 40 og 45 viser en bevegelse som skjer enten innenfra og ut eller utenfra og inn.

Studien min bygget altså på data fra *muntlig andrespråksproduksjon* med *visuelle stimuli* som utgangspunkt. Fordelen med å bruke muntlig materiale som utgangspunkt, i motsetning til for eksempel Cadierno (2010) som brukte skriftlig materiale, var at jeg kunne undersøke *spontan språkproduksjon*. I en muntlig kommunikasjonssituasjon har ikke informantene like mye tid til å tenke seg om før de ytrer seg som de har når de skal skrive. Ved å undersøke spontane ytringer, kunne jeg se nærmere på den umiddelbare informasjonsorganiseringen i forkant av ytringene. Dermed fikk jeg et godt utgangspunkt for å studere den mentale aktiviteten som foregikk *idet* informantene var i ferd med å ytre seg (konseptualisering eller ”thinking for speaking”).

Sammendrag av hovedfunn med diskusjon

Hypotese 1: Leksikaliseringsmønster

Tabell 1 viser leksikaliseringsmønsteret til gruppene norsk L1 og norsk L2 i beskrivelsene av alle videoscenene samlet. Det mest vanlige leksikaliseringsmønsteret hos gruppen norsk L1 (ca. 60 % av ytringene) var kombinasjonen *måtesverb* og *retningssatellitt* (**MV+RS**) (for eksempel *løpe inn*, *klatre opp* eller *hoppe ned*). I gruppen norsk L2 fant jeg derimot ikke ett ledende leksikaliseringsmønster, men snarere tre hovedmønstre. Ca. 36 % av ytringene ga ikke uttrykk for grensekryssing / sluttpunkt. Ek-

sempler på slike ytringer finner vi blant annet i scene 18: ”*et barn som leker i rommet sitt*” (Informant 10 – Norsk L2) og ”*et barn som# klatrer på **kommode på rommet sitt*” (Informant 8 – Norsk L2). Av de resterende ytringene bestod 30 % av en kombinasjon av *måtesverb* og *retningssatellitt* (for eksempel *hopper ned, klatrer opp*), mens ca. en tredel av ytringene bestod et *måtesnøytralt verb*, enten sammen med en *retningssatellitt* (–**MV+RS**), som i *komme inn* (omtrent 15 %) eller uten *retningssatellitt* (grensekryssingsverbet *krysse*, ca. 16 %).

Tabell 1: Leksikaliseringsmønster alle videoscenene samlet

| | Norsk L1 | | Norsk L2 | |
|----------------------|-----------------|------|-----------------|------|
| | Antall ytringer | % | Antall ytringer | % |
| MV+RS | 85 | 60,5 | 42 | 30 |
| -MV+RS | 25 | 18 | 22 | 15,5 |
| -MV+MT+RS | 3 | 2 | 0 | 0 |
| GKV | 11 | 8 | 23 | 16,5 |
| To predikater | 0 | 0 | 2 | 1,5 |
| -GK | 16 | 11,5 | 51 | 36,5 |
| Sum | 140 | 100 | 140 | 100 |

(i prosentutregningen er det rundet av til nærmeste halve prosent)

MV + RS: et *måtesverb* og en *retningssatellitt*, som for eksempel *løpe inn* eller *klatre opp*.

–MV + RS: et *måtesnøytralt verb* og en *retningssatellitt*, som for eksempel *komme inn*.

–MV + MT + RS: en kombinasjon av et *måtesnøytralt verb*, et *måtestillegg* (enten et adverb eller et forklarende tillegg) og en *retningssatellitt* (for eksempel *kommer kjørende ut* eller *komme seg ned med litt knall og fall*).

GKV: *grensekryssingsverb* (*krysse*)

To predikater for å beskrive samme bevegelsessituasjon (*triller – og så krysser*).

–GK betyr at *grensekryssingen / slutt punktet for bevegelsen* ikke er uttrykt. For eksempel ”*det kommer en lastebil fra en * tunnel*” (Informant 3 – L2) eller ”*en båt som ** kjører ** kanskje i en fjord*” (Informant 14 – L2)

Ved bruk av en *kji-kvadrat-test*¹⁵ på tallene i tabell 1 fant jeg ut at det var signifikante forskjeller mellom leksikaliseringsmønstrene til gruppene norsk

L1 og norsk L2 ($kji\text{-kvadrat}=37.266$, antall frihetsgrader=3, $p\text{-verdi}<0,000$).¹⁶ På bakgrunn av disse resultatene kan man slutte at det er overveiende sannsynlig at voksne avanserte innlærere av norsk med spansk som førstespråk tilsvarende dem som er med i min undersøkelse, vil velge et annet leksikaliseringmønster når Retning og Måte skal uttrykkes i muntlige beskrivelser av grensekryssingssituasjoner enn språkbrukere som har norsk som førstespråk.

Men denne utregningen viste bare at gruppen norsk L2 vil bruke et *annet* mønster enn norsk L1 i beskrivelsen av slike bevegelsessituasjoner. Hypotesen gikk imidlertid ut på at L2-informantene ville følge leksikaliseringmønsteret fra *førstespråket spansk*. For å finne ut av dette, var det nødvendig å trekke fram de delene av leksikaliseringmønsteret der gruppen norsk L2 skilte seg mest fra norsk L1 og drøfte om disse skillene kunne forklares ut fra et typisk spansk leksikaliseringmønster.

Som nevnt viste andrespråksgruppen et variert mønster i beskrivelsene av videoscenene, og ytringene fordelte seg ganske jevnt på de tre kategoriene *måtesverb + retningssatellitt*, *måtesnøytralt verb + retningssatellitt/grensekryssingsverb* og *ikke grensekryssing*. I gruppen norsk L1 fant jeg imidlertid ett ledende mønster, nemlig *måtesverb + retningssatellitt*. Dette mønsteret ble brukt i omtrent dobbelt så mange norsk L1-ytringer som L2-ytringer. Dette funnet er i tråd med hypotesen om at det typiske S-språkmønsteret består i å kombinere Bevegelse og Måte i verbet mens retningen ligger i en satellitt. Et slikt leksikaliseringmønster er ikke typisk for V-språket spansk. Denne forskjellen i leksikaliseringen mellom norsk L1 og norsk L2 kan derfor skyldes overføring fra spansk, og kan tyde på at andrespråksinnlærerne ikke hadde reorganisert de semantiske kategoriene som var etablert i førstespråket. Videre fant jeg at *måtesnøytrale verb*, enten i kombinasjon med en retningssatellitt (som i *komme ut*) eller i form av grensekryssingsverbet *krysse*, ble brukt i omtrent 32 % av L2-ytringene, mens det ble brukt i 26 % av L1-ytringene. Bruken av et *måtesnøytralt verb + retningssatellitt* var omtrent like frekvent hos de to gruppene norsk L1 og norsk L2. Det var likevel tydelige skiller mellom informantgruppene i bruken av det måtesnøytrale verbet '*komme*' + *retningssatellitt*. Konstruksjonen *kommer/kjem + retningssatellitt* fant jeg *kun* i beskrivelsen av scene 20 (lastebil kommer ut av en tunnel) i norsk L1-materialet. I L2-materialet fant jeg derimot bruk av *kommer + retningssatellitt* i fem av videoscenene. Konstruksjonen ble mest brukt i scene 20, scene 40 (hund løper inn i veksthus) og scene 45 (passasjerer går om bord i et lite fly), altså de scenene jeg

tidligere har kategorisert som ”*inn/ut-situasjoner*”. Et eksempel på en ytring som beskriver scene 40 er ‘*en hund kommer inn et ** grønn hus * på landet*’ (Informant 20 – norsk L2).

På norsk ville det være unaturlig å bruke konstruksjonen *komme inn* i beskrivelsen av scene 40 og 45. Det har sammenheng med perspektivet til betrakteren av bevegelsessituasjonen. Dersom bevegelsen skjer *i retning av* betrakteren, er det naturlig å bruke verbet *komme*. Beveger objektet seg derimot *bort fra* betrakteren, vil en førstespråksbruker av norsk velge et annet verb enn *komme*, gjerne et måtesverb som for eksempel *gå* eller *kjøre*. Scene 40 og 45 viser noen som beveger seg *inn* i noe mens betrakteren står på ut-siden, mens scene 20 viser en lastebil som beveger seg *ut* av en tunnel *mot* betrakteren. Det er kun i det sistnevnte tilfellet konstruksjonen *komme + retningssatellitt* ville være en vanlig uttrykksmåte på norsk. Funnene fra scene 20, 40 og 45 viser en tendens til at informanter fra gruppen norsk L2 ikke tar hensyn til betrakterens perspektiv i valg av verbkonstruksjon, men velger det måtesnøytrale verbet *komme*, selv i tilfeller der det ikke er en idiomatisk uttrykksmåte på norsk. Det kan med andre ord virke som om L2-informantene her følger et leksikaliseringmønster som ligner spansk, ved at Bevegelse og Retning kombineres i verbkomplekset, mens Måten utelates.

Ved hjelp av en kvalitativ analyse av seks spansk L1-ytringer som gjenfortalte bevegelsessituasjonen *en hund som løper inn i et hus*, fant jeg den samme tendensen. Det spanske verbet *entrar* (bevege seg inn) ble brukt av fem av de seks informantene. Dette verbet er ikke bundet av betrakterperspektiv og kan brukes både i betydningen *gå inn* og *komme inn*. Verbet *entrar* inneholder informasjon om bevegelsesretning og grensekryssing, men ikke om bevegelsesmåte. Skal man oversette *entrar* til norsk, vil det mest presise være å bruke et *måtesnøytralt verb + retningssatellitten inn*.¹⁷ Den norske konstruksjonen *komme inn* kan derfor sies å ha det samme semantiske innholdet som *entrar*. Andrespråksinformantenes bruk av denne konstruksjonen i tilfeller der det høres unaturlig ut for en førstespråksbruker av norsk, kan derfor tyde på en overføring av spansk leksikaliseringmønster.

Siden bevegelsesmåten ikke bakes inn i verbet i like stor grad på spansk som på norsk, kan altså informasjon om Måte i stedet uttrykkes ved hjelp av ulike typer måtestillegg i spanske ytringer, for eksempel et adverb, et verb i gerundium eller en forklarende leddsetning. Eksempler på tilsvarende ytringer på norsk kan være *han kommer løpende inn døra* eller *’så kommer*

han seg ned til slutt da med litt knall og fall og sånn' (Informant 18 – Norsk L1). Analysen av videoscenene viste imidlertid at *ingen* av norsk L2-ytringene inneholdt konstruksjonen *måtesnøytralt verb + måtestillegg + retningssatellitt*. Dette funnet stemmer overens med funn fra undersøkelsen til Cadierno (2010). Hun fant at ingen av de tre innlærergruppene av dansk (med spansk, tysk og russisk som førstespråk) brukte konstruksjonen – **MV+MT+RS** i særlig grad. Disse funnene er altså i tråd med Talmys hypotese om at semantiske kategorier gjerne utelates hvis de må uttrykkes på utsiden av verbkomplekset.

Et annet karakteristisk trekk ved leksikaliseringsmønsteret til gruppen norsk L2 i beskrivelsen av videoscenene var den store andelen som ikke uttrykte grensekryssingen eller sluttpunktet for bevegelsen. Omtrent 36 % av ytringene fra gruppen norsk L2 ga ikke uttrykk for grensekryssingen / sluttpunktet sammenlignet med bare om lag 11 % av norsk L1-ytringene. Fordi jeg i hypotese nr. 2 var interessert i å undersøke uttrykk for bevegelsesmåte og grensekryssing *samtidig*, konsentrerte jeg meg kun om ytringene som uttrykte grensekryssingen, og analyserte derfor ikke kategorien –**GK** nærmere. Men jeg vil allikevel hevde at den store andelen av ytringer der grensekryssingen ikke ble uttrykt i L2-materialet, kan tyde på en overføring fra spansk. En supplerende kvalitativ analyse av spansk L1-materiale fra 20 informanter som gjenfortalte to scener fra en stumfilm (*Quest*)¹⁸, viste at hele 72,5 % av ytringene ikke ga uttrykk for grensekryssing, mot 50 % av norsk L2-ytringene og 15 % av norsk L1-ytringene (Holum 2009: 76–77). Med andre ord kan den store andelen andrespråksinformanter som ikke uttrykte grensekryssing indikere at det semantiske mønsteret som var etablert fra førstespråket fremdeles hang igjen. Det manglende uttrykket for bevegelsenes slutt punkt kan ha sammenheng med at spansk, i motsetning til norsk, er et aspektspråk. Funnene i min undersøkelse stemmer overens med Stutterheim, Nüse og Murcia-Serra (2002), som fant at informanter som snakket språk med grammatikalisert aspekt (spansk og engelsk) uttrykte sluttpunktet for bevegelsen i mindre grad enn språkbrukere av tysk, som ikke er et aspektspråk.

Funnene fra analysen av de sju videoscenene indikerer altså at det er sannsynlig at avanserte andrespråksinnlærere av norsk med spansk som førstespråk vil bruke et annet leksikaliseringsmønster enn personer med norsk som førstespråk, og at de vil velge et mønster som ligner mer på spansk når de skal uttrykke bevegelse i grensekryssingssituasjoner på norsk. Funnene tyder på at andrespråksinnlærerne vil bruke konstruksjonen *måtes-*

verb + retningssatellitt i mindre grad enn førstespråksbrukerne av norsk. Videre er det sannsynlig at de vil uttrykke grensekryssingen i mindre grad enn personer med norsk som førstespråk. I såkalte ”*krysse-situasjoner*” vil andrespråksinnlærerne bruke grensekryssingsverbet *krysse* i større grad enn førstespråksbrukerne. Med andre ord støtter funnene hypotese 1.

Hypotese 2: Uttrykk for bevegelsesmåte i grensekryssingssituasjoner

Videre undersøkte jeg i hvor stor grad bevegelsesmåte og grensekryssing / slutt punkt ble uttrykt i videoscenene samlet. Bevegelsesmåte kan som nevnt uttrykkes på flere måter, både gjennom måtesverb og ulike former for måtestillegg (adverb, leddsetninger). For å finne ut i hvor stor grad bevegelsesmåte ble uttrykt samtidig som grensekryssing, delte jeg inn ytringene i tre kategorier: **GK+Måte** (i denne kategorien er *både* grensekryssing og Måte uttrykt samtidig), **GK-Måte** (i denne kategorien er grensekryssingen uttrykt, men ikke Måte) Til slutt skilte jeg ut alle ytringer som ikke uttrykte grensekryssing / slutt punkt i kategorien **-GK**. Dette gjorde jeg fordi jeg kun ønsket å undersøke uttrykk for Måte i ytringer der grensekryssingen / slutt punktet var uttrykt.

Tabell 2 viser hvordan ytringene som beskriver videoscenene var fordelt på de tre gruppene, både i antall og prosent.

Tabell 2: Uttrykk for grensekryssing og Måte i videoscenene samlet

| | Norsk L1 | | Norsk L2 | |
|------------------|----------|---------|----------|---------|
| | Antall | Prosent | Antall | Prosent |
| GK + Måte | 88 | 63 % | 42 | 30 % |
| GK – Måte | 36 | 25,5 % | 47 | 33,5 % |
| -GK | 16 | 11,5 % | 51 | 36,5 % |
| Totalt | 140 | 100 % | 140 | 100 % |

Av tabellen kan vi lese at 30 % av norsk L2-ytringene uttrykte både grensekryssing og Måte, mot 63 % av norsk L1-ytringene. Videre ser vi at ca. 33 % av L2-ytringene uttrykte grensekryssing uten informasjon om Måte, mens ca. 25 % av norsk L1-ytringene befinner seg i denne kategorien. Til slutt ser vi at omtrent 36 % av L2-ytringene ikke ga uttrykk for grensekryssing, mot om lag 11 % av norsk L1-ytringene. Ved å bruke en *kji-kvadrat-test* på tallene i tabell 2, kom jeg fram til at forskjellene mellom gruppene var signifikante (*kji-kvadrat*=36,018, antall frihetsgrader=2, *p-verdi*<0.000) når

det gjaldt fordelingen på de tre kategoriene **GK + Måte**, **-GK + Måte** og **-GK**.

Utregningen som er presentert i tabell 2 baserte seg på det totale antallet ytringer som ble uttrykt av de to gruppene. Vi har allerede sett at hele 36,5 % av L2-ytringene ikke ga uttrykk for grensekryssing, mot bare om lag 11 % av norsk L1-ytringene. Hvis jeg fjerner alle ytringer som ikke uttrykte grensekryssing og konsentrerer meg om de resterende ytringene, står jeg igjen med 124 L1-ytringer og 89 L2 ytringer. Tabell 3 viser at ca. 71 % av de 124 ytringene som uttrykte grensekryssing hos L1-informantene også inneholdt informasjon om Måte. I L2-materialet inneholdt ca. 47 % av grensekryssingsytringene informasjon om Måte. Ved å utføre en kji-kvadrat-test på tabell 3 fant jeg at forskjellene mellom informantgruppene norsk L1 og norsk L2 var signifikante når det gjaldt uttrykk for Måte, også når jeg undersøkte *kun* de situasjonene der grensekryssingen ble uttrykt (kji-kvadrat=12,316, antall frihetsgrader=1, p-verdi<0,000).

Tabell 3: Uttrykk for Måte i ytringer som også uttrykker grensekryssing

| | Norsk L1 | | Norsk L2 | |
|----------------|----------|---------|----------|---------|
| | Antall | Prosent | Antall | Prosent |
| GK+Måte | 88 | 71 % | 42 | 47 % |
| GK-Måte | 36 | 29 % | 47 | 53 % |
| Totalt | 124 | 100 % | 89 | 100 % |

(Rundet av til nærmeste halve prosent)

I utregningene hittil har jeg ikke tatt hensyn til det jeg har kalt *implisitt grensekryssing*. Innenfor kategorien implisitt grensekryssing regnet jeg uttrykksmåtene *fra – til* og *gjennom*. Eksempler på ytringer der grensekryssingen uttrykkes implisitt fant jeg blant annet i scene 18 og 20:

Scene 18 (Informant 1 – Norsk L2)

- 69 nå har jeg sett et ivrig barn
70 som ** bare hopper fra en kommode og til en madrass (...) ¹⁹

Scene 20 (Informant 15 – Norsk L2)

- 39 en ** svær lastebil ** kommer gjennom en ** tunnel

Det var innslag av uttrykk for implisitt grensekryssing både hos norsk L1- og norsk L2-informantene. Ved å undersøke kategorien **–GK** nærmere fant jeg 13 tilfeller av slik implisitt grensekryssing i L2-materialet (noe som utgjør ca. 25 % av det totale antall ytringer i kategorien **–GK**). I materialet fra gruppen norsk L1 fant jeg bare 2 tilfeller av implisitt grensekryssing (noe som utgjør ca. 12 % av ytringene i kategorien **–GK**).

Ved å gjøre nye utregninger tilsvarende de ovenfor hvor også implisitt grensekryssing ble tatt i betraktning, var fremdeles forskjellene mellom gruppene signifikante. Tabell 4 viser hvor stor andel av ytringene som uttrykte grensekryssing (enten implisitt eller eksplisitt) som samtidig uttrykte Måte. Av de 102 L2-ytringene som uttrykte en form for grensekryssing, inneholdt 50 % informasjon om bevegelsesmåte. Av de 126 L1-ytringene som uttrykte grensekryssing, inneholdt 71,5 % samtidig informasjon om bevegelsesmåte. En signifikansutregning på tabell 4 viste at selv når implisitt grensekryssing ble tatt med i beregningen, var det signifikante forskjeller mellom gruppene når det gjaldt hvorvidt ytringene som uttrykte grensekryssing samtidig inneholdt informasjon om bevegelsesmåte eller ikke (kji-kvadrat=10,969, antall frihetsgrader=1, p-verdi< 0.000).

Tabell 4: Uttrykk for Måte i ytringer som også uttrykker grensekryssing (inkludert implisitt grensekryssing)

| | Norsk L1 | | Norsk L2 | |
|----------------|----------|---------|----------|---------|
| | Antall | Prosent | Antall | Prosent |
| GK+Måte | 90 | 71,5 % | 51 | 50 % |
| GK-Måte | 36 | 28,5 % | 51 | 50 % |
| Totalt | 126 | 100 % | 102 | 100 % |

I analysen av videoscenene samlet fant jeg altså signifikante forskjeller mellom gruppene norsk L1 og norsk L2 i deres uttrykk for Måte og grensekryssing/slutt punkt samtidig. Disse funnene støtter med andre ord hypotese 2.

Ved å kombinere resultatet av hypotese 1 og 2 ser vi at det er en sammenheng mellom hvordan den semantiske informasjonen Måte er leksikalisert og i hvor stor grad den uttrykkes. Dette bekrefter Talmys hypotese om at semantiske kategorier som kan uttrykkes i *bakgrunnen* vil bli oftere uttrykt enn dem som må uttrykkes i *forgrunnen*. At andrespråksinformantene overfører leksikaliseringsmønsteret fra spansk, fører altså til

at kombinasjonen av de semantiske kategoriene bevegelsesmåte og grensekryssing blir mindre uttrykt hos dem enn hos informanter med norsk som førstespråk. Dette funnet kan indikere at konseptualiseringsmønsteret fra førstespråket påvirker andrespråksinformantene, selv på et avansert nivå i andrespråket.

Konklusjon og videre forskning

Resultatene fra undersøkelsen min støtter altså hypotesene om at avanserte andrespråksinnlærere av norsk med spansk som førstespråk vil følge leksikaliseringmønstre fra førstespråket og uttrykke bevegelsesmåte i mindre grad enn førstespråksbrukere av norsk når de samtidig uttrykker at bevegelsen krysser en grense. I studien har jeg primært undersøkt hva mine informanter *uttrykker*, ikke hva de *tenker* eller *oppfatter*. Men siden alle informantene ble utsatt for samme visuelle stimuli i forkant av ytringene, vil jeg hevde at deres språklige uttrykk også kan fortelle noe om hvordan de har tenkt i forkant av ytringene, i den såkalte *preverbale* fasen (jf. Levelt). De språklige uttrykkene forteller oss hvilken informasjon språkbrukerne har valgt å uttrykke, og hvilken informasjon de har utelatt. Hypotesen om språkspesifikk konseptualisering står i motsetning til Levelts (1989) påstand om at den preverbale fasen (konseptualiseringen) er *språkuavhengig*, og at det kun er ulike språks begrensninger som hindrer språkbrukerne i å uttrykke den semantiske informasjonen de ønsker. Von Stutterheim (m.fl.) formulerer dette problemet i følgende sentrale spørsmål:

It is an empirical question to find out whether speakers of different languages already follow different paths in organising information within the conceptualizer or whether the outcome of these processes is language independent and then forced into different linguistic moulds (von Stutterheim, Nüse og Murcia-Serra 2002: 182).

Det er svært problematisk å forholde seg til dette spørsmålet, og det er fremdeles behov for mer psykologvistisk forskning på feltet. Men ved hjelp av min undersøkelse av avanserte andrespråksinnlærere mener jeg allikevel å ha bidratt til å ha kommet litt nærmere et mulig svar. Hvis språkbrukeres konseptualisering hadde vært lik uavhengig av hvilket førstespråk man hadde, ville bruk av et andrespråk med en annerledes organisering av

semantisk innhold enn førstespråket gi språkbrukerne nye muligheter til å uttrykke semantisk informasjon som førstespråket ikke ga. Hvis andrespråksbrukere virkelig ønsket å få fram denne informasjonen, ville det være enkelt for dem å uttrykke dette på andrespråket, så sant de hadde tilegnet seg det nye mønsteret for organisering av semantisk innhold. Andrespråksinnlærerne i min undersøkelse var på et så avansert nivå at det var forventet at de hadde tilegnet seg organiseringen av semantisk innhold i norsk. Resultatene av undersøkelsen min viste imidlertid at andrespråksinnlærerne fulgte mønster fra førstespråket sitt til tross for at dette ikke var idiomatisk på norsk. Disse resultatene antyder at utvelgelsesprosessen i den *preverbale* fasen har vært ulik hos gruppene norsk L1 og norsk L2. Forskjellen mellom gruppene kan forklares med at semantiske kategorier fra spansk fremdeles henger igjen. Dette støtter Slobin og von Stutterheims (m.fl.) hypotese om at det er veldig vanskelig å reorganisere konseptualiseringsmønstre eller ”thinking for speaking”-mønstre fra førstespråket.

Selv om det i dag er økende interesse for andrespråksforskning på bakgrunn av hypotesen om språkspesifikk konseptualisering og ”thinking for speaking”-hypotesen (Jf. for eksempel ASKeladden-prosjektet ved Universitetet i Bergen²⁰ og Han og Cadierno 2010), er arbeidet som hittil er gjort relativt beskjedent. For å komme enda nærmere et mulig svar på disse hypotesene er det behov for analyser av et større antall førstespråk og andrespråk. Når det gjelder uttrykk for bevegelse, er datamaterialet fra videoscenene i studien min godt egnet til videre analyse. Det inneholder et stort antall ytringer som beskriver enkle bevegelsessituasjoner. Materialet kan blant annet brukes til å stille nye forskningsspørsmål om uttrykk for bevegelse med bakgrunn i hypotesen om språkspesifikk konseptualisering. Det ville for eksempel være meget interessant å gjøre en nærmere analyse av den store andelen ytringer som ikke uttrykte grensekryssing i materialet mitt. I tillegg kan materialet sammenlignes med tilsvarende materiale fra avanserte andrespråksinnlærere av norsk med flere typologisk ulike førstespråk, for eksempel S-språkene *engelsk, tysk, nederlandsk, finsk, russisk* eller *kinesisk* sammenlignet med V-språkene *spansk, fransk, tyrkisk* eller *japansk*. Videre ville det forsterket hypotesen om språkspesifikk konseptualisering ytterligere dersom man kom fram til de samme resultatene på bakgrunn av analyser av andrespråksbrukere på enda mer avansert nivå.

Noter

1. Talmy definerer begrepet *satellitt* på følgende måte: "the grammatical category of any constituent other than a nominal or prepositional-phrase complement that is in a sister relation to the verb root" (Talmy 2000: 222).
2. Denne artikkelen er en forkortet og revidert utgave av min masteroppgave *Språkspesifikk konseptualisering og muntlig andrespråksproduksjon – en studie av uttrykk for bevegelsesmåte hos avanserte andrespråksinnlærere av norsk med spansk som førstespråk* (Holum 2009).
3. Det Talmy kaller verbpartikkel, kan også klassifiseres som preposisjon eller retningsadverb i norsk (gå *inn*, løpe *ut*, rulle *av* osv). I denne artikkelen har jeg i tråd med Talmy valgt å kalle disse for verbpartikler.
4. Se note 1. Ifølge Talmy tilhører en satellitt en lukket ordklasse, den kan være et affiks eller et eget ord og ha mange ulike grammatiske former avhengig av språk. I likhet med på engelsk har satellitten på norsk form av en verbpartikkel (gå *ut*, komme *inn* osv...).
5. Gerundium i spansk kan minne om en satellitt, men Talmy klassifiserer ikke gerundium som satellitt fordi det ikke tilhører en lukket ordklasse (Talmy 2000: 114).
6. Det er vanskelig å finne en presis norsk oversettelse av ordet "Path". En kan bruke *sti*, *retning* eller *bevegelseslinje*. For enkelhets skyld har jeg valgt å holde meg til *Retning* (med stor R), til tross for at dette ordet ikke er helt presist. Jeg legger allikevel det samme innholdet i *Retning* som i det engelske "Path". Talmys definisjon av Path er: "The **Path** (with a capital P) is the path followed or site occupied by the Figure object with respect to the Ground object" (Talmy 2000: 25).
7. Se note 3
8. Verbet "rulle" i setning (1a) refererer til *blyantens* Bevegelse. En blyant kan rulle av seg selv (for eksempel hvis bordet er skjevt). "Rulle" uttrykker dermed blyantens bevegelsesmåte. Verbet "blåse" i setning (1b) forutsetter derimot en annen deltaker i situasjonen. En blyant kan ikke *blåse* av egen kraft, den er avhengig av at noe eller noen blåser på den. Med andre ord gir verbet *blåse* i setning (1b) uttrykk for bevegelsens Årsak.
9. Et karakteristisk mønster er ifølge Talmy "(...) *colloquial* in style, (...) *frequent* in occurrence in speech (...) [and] *pervasive*, rather than limited – that is, a wide range of semantic notions are expressed in this type" (Talmy 2000: 27).
10. Dette mønsteret er ikke så vanlig. Det finnes noen få eksempler på en forening av Bevegelse og Figur på norsk: "å regne" og "å spytte" (i disse verbene er Figuren (*regnet* eller *spyttet*) og Bevegelsen forent i samme ord). Men selv om det finnes noen få eksempler, utgjør ikke dette noe typisk mønster verken i norsk eller i de fleste andre språk. I Atsugewi (et språk fra Nord-California) er slike verb derimot vanlige.
11. Slobin (2004) påpeker imidlertid et unntak fra regelen om at måtesverb ikke kan brukes i forbindelse med grensekryssing i V-språk. Måtesverb som uttrykker øyeblikkelig handling, slik som for eksempel verb som tilsvarer de engelske *plunge* og *throw oneself*, kan opptre samtidig med grensekryssing i V-språk. Et eksempel fra spansk er *tirarse a la piscina* ('å kaste seg uti badebassenget'). Jeg har imidlertid ikke analysert slike bevegelsessituasjoner i min undersøkelse.
12. Takk til Cecilia Abella for deler av datainnsamlingen.
13. Materialet fra kontrollgruppene fikk jeg tilgang til gjennom forskningsprosjektet *Language Specific Perspectivation in Language Production*, ledet av Christiane von

- Stutterheim. Prosjektet var et samarbeid mellom Karl-Ruprecht Universität Heidelberg og Universitetet i Oslo og var et underprosjekt av SPRIK (Språk i kontrast) ved Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk (ILOS) ved Universitetet i Oslo. Se for øvrig: <http://www.hf.uio.no/ilos/forskning/prosjekter/sprik/>
14. I denne artikkelen diskuterer jeg halvparten av datamaterialet som ble analysert i undersøkelsen. Informantene fikk i tillegg se en stumfilm (*Quest*), som de skulle gjenfortelle. I denne delen av undersøkelsen hadde jeg også tilgang til spansk L1-data. Dette datamaterialet egnest seg best til kvalitativ analyse og ble derfor brukt til det. Analysen av denne delen av undersøkelsen viste i hovedsak samme tendens som den kvantitative analysen og forsterket hypotesene mine.
 15. For å regne ut signifikansen, brukte jeg et interaktivt kalkuleringsverktøy: Preacher, K. J. (2001, April). Calculation for the chi-square test: An interactive calculation tool for chi-square tests of goodness of fit and independence [Computer software]. Tilgjengelig fra: <http://people.ku.edu/~preacher/chisq/chisq.htm> (oppført: april 2009).
 16. Fordi tallene i kategoriene **-MV+MT+RS** og **to predikater** er for lave, har jeg vært nødt til å fjerne disse kategoriene fra tabellen for at signifikansutregningen skulle bli gyldig. Det betyr at jeg har sett bort fra til sammen 5 ytringer (3 norsk L1 og 2 norsk L2) i signifikansutregningen. Ved å ta kji-kvadrat-testen på de resterende ytringene kom jeg fram til at det er signifikante forskjeller mellom gruppene når jeg sammenlignet kategoriene *måtesverb + retningssatellitt (MV+RS)*, *måtesnøytralt verb + retningssatellitt/grensekryssingsverb (-MV+RS / GKV)* og *ikke grensekryssing (-GK)*.
 17. Vi har riktignok det norske verbet *entre*, men dette verbet er knyttet til spesialområder og innehar kun deler av betydningen til det spanske verbet *entrar*.
 18. Se note 14.
 19. Til tross for at sluttpunktet for bevegelsen er uttrykt i denne ytringen (*til en madrass*), er ikke selve bevegelsen som krysser grensen fra oppe til nede uttrykt eksplisitt. Satellitten *ned*, som er den vanlige markøren for skifte av tilstand fra oppe til nede på norsk, er utelatt, og derfor klassifiserer jeg ytringer av denne typen som implisitt grensekryssing.
 20. <http://www.uib.no/fg/askeladden>

Litteratur

- Aske, J. 1989. "Path predicates in English and Spanish: a closer look", i K. Hall, M. Meacham, R. Shapiro (red.) *Proceedings of the fifteenth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society 15*, s. 1–14, Berkeley California, Berkeley Linguistics Society.
- Behrens, B. og W. Ramm 2003. "Ser vi det samme eller styres vi av vår språklige kode?: Rapport fra det norske bidraget til det internasjonale språkprosjektet 'Konseptualisering og språkspesifikk kunnskap'", i Golden, A. og E. Ryen (red.), *NOA*, nr. 24, Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.
- Berman, R. A. og D. I. Slobin 1994. *Relating events in narrative: a crosslin-*

- guistic developmental study*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Cadierno, T. 2004. "Expressing motion events in a second language: A cognitive typological approach", i M. Achard & S. Niemeier (red.), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language pedagogy*, s. 13–49, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Cadierno, T. & Ruiz, L. 2006. "Motion events in Spanish L2 acquisition", i *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 4, s. 183–216, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Cadierno, T. 2008. "Learning to talk about motion in a foreign language", i P. Robinson og N.C. Ellis (red.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, s. 239–275, New York / London, Routledge.
- Cadierno, T. 2010. "Motion in Danish as a second language: Does the learner's L1 make a difference?" i Z-H. Han og T. Cadierno (red.), *Linguistic relativity in second language acquisition: Thinking for speaking*, s. 1–33, Clevedon, Multilingual Matters.
- Carroll, M og C. von Stutterheim 2003. "Typology and information organisation: perspective taking and language-specific effects in the construal of events", i Ramat, A. G. (red.) *Typology and second language acquisition*, s. 365–402, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Carroll, M., von Stutterheim, C. & Nüse, R. 2004. "The language and thought debate: a psycholinguistic approach", i C. Habel & T. Pechmann (red.), *Multidisciplinary approaches to Language Production*, s. 183–218, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Carroll, M., A. Rossdeutscher, C. von Stutterheim, M. Lambert 2008. "Subordination in narratives and macrostructural planning: Taking a comparative point of view", i Fabricius-Hansen, C. og W. Ramm (red.), *'Subordination' versus 'coordination' in sentence and text: A cross-linguistic perspective*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Han, Z-H. og Cadierno, T. (red.) 2010. *Linguistic Relativity in Second Language Acquisition: Thinking for Speaking*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holum, L-M. 2009. *Språkspesifikk konseptualisering og muntlig andrespråksproduksjon – en studie av uttrykk for bevegelsesmåte hos avanserte andrespråksinnlærere av norsk med spansk som førstespråk*, Masteroppgave i nordisk språk i Lektor- og adjunktprogrammet, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo

- Levelt, W. J. M. c1989. *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, Massachusetts/London, MIT Press.
- Navarro, S. og E. Nicoladis 2005. "Describing motion events in adult L2 Spanish narratives", i D. Eddington (red.), *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, s. 102–107, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Slobin, D.I. 1993. "Adult language acquisition: a view from child language study", i C. Perdue (red.), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives, Volume II: The results*, s. 239–252, Cambridge, Cambridge University Press.
- 1996. "From 'thought and language' to 'thinking for speaking'", i J. J. Gumperz & S.C. Levinson (red.), *Rethinking linguistic relativity*, s 70–96, Cambridge, Cambridge University Press.
- 2000. "Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism", i Niemeier, S og Dirven, R (red.), *Evidence for linguistic relativity*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- 2003. "Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity", i Gentner, D. & Goldin-Meadow (red.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (s 157–192), Cambridge, MA: MIT Press.
- 2004. "The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events", i S. Strömquist & L. Verhoeven (red.), *Relating events in narrative: Vol. 2. Typological and conceptual perspectives*, s. 219–257, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- 2005. "Relating narrative events in translation", i D. Ravid & H. B. Shyldkrot (red.), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman*, s. 115–129, Dordrecht, Kluwer.
- Slobin, D. I & N. Hoiting 1994. "Reference to movement in spoken and signed languages: typological considerations", i *Proceedings of the twentieth annual meeting of the Berkeley linguistics society*, s. 487–505, Berkeley California, Berkeley Linguistics Society.
- von Stutterheim, C., R. Nüse og J. Murcia-Serra 2002. "Cross-linguistic differences in the conceptualisation of events" i Hasselgård, H., S. Johansson, B. Behrens og C. Fabricius-Hansen (red.), *Information structure in a cross-linguistic perspective*, s. 179–198, Amsterdam, Rodopi.
- Talmy, L. 2000. *Toward a cognitive semantics: Volume II: Typology and process in concept structuring*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

Andre kilder:

Preacher, K. J. 2001, April. Calculation for the chi-square test: An interactive calculation tool for chi-square tests of goodness of fit and independence [Computer software]. Tilgjengelig fra:

<http://people.ku.edu/~preacher/chisq/chisq.htm> (Oppsøkt: april 2009)

Universitetet i Bergen, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Det humanistiske fakultetet. *ASKeladden: Morsmålstransfer i norsk innlærerspråk. En korpusbasert tilnærming*. Tilgjengelig fra:

<http://www.uib.no/fg/askeladden> (Oppsøkt: november 2010)

Universitetet i Oslo, Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk, Det humanistiske fakultet. *Språk i kontrast – SPRIK*, Tilgjengelig fra: <http://www.hf.uio.no/ilos/forskning/prosjekter/sprik/> (Oppsøkt: juli 2010)

Abstract

Expressing Manner of Motion in a Second Language

Can typological features in our mother tongue influence what we notice around us and what we consider as important to talk about? And, if so, do we transfer these concepts into a second language – even at more advanced levels? Based on these questions, I have studied expression of manner of motion in learners of Norwegian with Spanish as first language. In Norwegian manner of motion is usually expressed in the verb, while the path of motion generally is expressed outside the verb (Anna *svømmer inn* i grotten. “Anna *swims into* the cave”). In Spanish, however, it is usual to express the path of motion in the verb, while the manner of motion is generally expressed on the outside (Anna *entra* la cueva *nadando*. “Anna *enters* the cave *swimming*”). In the light of how motion is expressed, Talmy (2000) characterises Norwegian as an S-language (where path of motion is expressed in a *satellite*, “the grammatical category of any constituent other than a nominal or prepositional-phrase complement that is in a sister relation to the verb root” Talmy 2000: 222.) and Spanish as a V-language (where path of motion is expressed in the verb). He claims that semantic information about manner of motion is more easily accessible to linguistic representation in S-languages than in V-languages. As a consequence of this, one may assume that information about manner of motion will be expressed to a lesser extent

in Spanish than in Norwegian. My hypothesis proposed that this phenomenon also would appear in relatively advanced second language production. Through an analysis of oral retellings of seven selected video scenes that showed different kinds of motion events, I found that the second language informants used a lexicalisation pattern that resembled the first language and generally expressed manner of motion less than the informants with Norwegian as their first language.

Keywords: Second language acquisition, manner of motion, concept based approach, “thinking for speaking”, language specific conceptualisation, Spanish L1 – Norwegian L2, V-framed vs. S-framed languages

line-marie.holum@gronland.oslovo.no

Skriveforskning i et andrespråksperspektiv

Av Anne Golden og Rita Hvistendahl
Universitetet i Oslo

Sammendrag

I artikkelen presenteres forskning på skrivning på norsk som andrespråk fra andrespråksforskningens begynnelse i Norge i 1980 og fram til i dag. Formålet er å få en oversikt over den forskningen som er utført, og hvilke områder innenfor andrespråksskriving i Norge som det i dag finnes kunnskap om. Artikkelen gjør opp status og definerer videre forskningsbehov. En slik kunnskapsbase kan være til nytte både for dem som søker kunnskap om temaet andrespråksskriving, og for forskere som skal utforme nye forskningsprosjekt på feltet andrespråksskriving. Artikkelen redegjør for eksisterende datamateriale og kategoriserer studier av skrivning på andrespråket på grunnlag av både det datamaterialet som er brukt, og de trekkene ved skrivningen som studiene fokuserer. Gjennomgangen viser at det finnes et stort antall studier av språknivået i tekster skrevet av innlærere, et mindre antall studier av tekstnivået og spredte studier av noen kontekstuelle aspekt ved andrespråksskriving.

Nøkkelord: andrespråksskriving, forskningsoversikt, litterasitet

Innledning

I denne artikkelen ønsker vi å løfte fram studier av skrivning på andrespråket i Norge. Hensikten med artikkelen er å gi en oversikt over norske studier av andrespråksskriving og hvilke kunnskapsområder de dekker, og å syn-

liggjøre forskningsbehov. Vi deler studiene inn i tre kategorier: studier av tekst på språknivå, studier av tekst på tekstnivå og studier av kontekst. I oppsummeringen trekker vi også inn perspektiv fra litterasitetsforskning. Forhåpentligvis vil denne forskningsoversikten lette arbeidet for dem som vil sette i gang nye skriveforskningsprosjekt.

Forskning på andrespråket i Norge startet rundt 1980, og hovedfagsstudenter i nordisk språk stod for mye av forskningen. De fleste av disse hovedoppgavene var studier av elevers norskferdigheter, særlig analyser av mellomspråkstrekk i elevtekster, som studentene i hovedsak hadde samlet inn selv. Av de 80 hovedoppgavene i språkvitenskap som ble levert ved norske universitet i perioden 1980 til 2005, hadde bare seks fokus på selve tekstutformingen (Golden, Kulbrandstad og Tenfjord 2007), mens det var over 30 oppgaver som brukte skriftlige mellomspråkstekster som datagrunnlag for andre analyser. I disse oppgavene ble altså ortografi, syntaks, morfologi og ordforråd studert mer eller mindre uavhengig av tekst-sammenhengen. I tidsrommet fra 2005 og fram til 2010 finner vi i tillegg ni oppgaver¹ som bruker skriftlige tekster som datagrunnlag, ingen av disse fokuserer på tekstutformingen. De seks hovedoppgavene som ble kategorisert som tekststudier, er også heterogene. De inkluderer tekstbinding (både logiske relasjoner og koherensmarkører), leksikalsk tetthet og variasjon og oppbygging av argumenter i tekster.

På doktorgradsnivå er det ingen som har hatt skriving på andrespråket som tema, men i noen doktorgradsavhandlinger utgjør skriftlige tekster fra andrespråksbrukere del av datagrunnlaget, som Hvistendahl (2000), Nistov (2001) og Svendsen (2004).

Metode

For å få oversikt over studier av andrespråksskriving har vi søkt i databasene DUO, BORA, DIVA, BIBSYS, SkrivBIB², NORDBAS og nb.no, i tidsskriftene *Norsk som andrespråk (NOA)*, *Nordens språk som andrespråk (NORDAND)*, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *Nordic Studies in Education* og *Scandinavian Educational Research*. Det er søkt på emneordene andrespråksskriving, andrespråk, skriving, språklige minoriteter, tospråklig og minoritetselev. I tillegg er sentrale forskere på andrespråksfeltet kontaktet for innhenting av informasjon om forskning på andrespråksskriving i Norge.³

En presentasjon som omfatter de fleste studier av skriving på norsk som andrespråk over et tidsrom på 30 år, krever kategorisering. Vi har valgt tre kategorier: studier av tekster på språknivå og på tekstnivå og studier av skrivekonteksten. De to første kategoriene dreier seg om studier av selve teksten, inspirert av Kjell-Lars Berges (2005) gjennomgang av besvarelsene i KAL-materialet. Analysen på språknivå undersøker ”hvordan den språklige ressursen er utnyttet i besvarelsene. Med ”språk” menes her fenomener som setningsbygning, bøyingsformer, ordforråd og bruk av stilistisk register (Berge 2005:93). Analysen på tekstnivå undersøker ”hvordan besvarelsene framstår som helheter, og hvordan de er strukturert” (Berge 2005:93). Vi vurderer denne inndelingen som et hensiktsmessig utgangspunkt også for vårt materiale siden de aller fleste studiene nettopp er studier av tekster. Den tredje kategorien, som inneholder studier av konteksten for andrespråksskriving, dreier seg om spredte studier som har det til felles at de ikke omhandler skriftlige tekster i seg selv, men ulike aspekt ved noen av rammene for skriving på norsk som andrespråk, som opplæring, vurdering og sosial praksis. Inndelingen er selvfølgelig ikke uproblematisk. Noen studier har fokus på flere aspekt ved andrespråksskriving, mens vi har kategorisert dem ut fra hva vi oppfatter som hovedfokus i studien. Andre studier har hovedfokus på andre temaer enn skriving, men vi har fokusert på skriveaspektene i disse studiene når vi har kategorisert dem. Det vil si at vi også har utøvd skjønn når vi har kategorisert studiene, og at noen studier kunne ha vært plassert i en annen over- eller underkategori ut fra et annet skjønn.

Eksisterende materiale for studier av andrespråksskriving

Siden mange studier tar utgangspunkt i det samme datamaterialet, presenterer vi disse større tekstbasene først og tar opp de enkelte studiene i neste kapittel. Flere av disse tekstbasene er fortsatt tilgjengelige for videre forskning.⁴ Det er samlet inn tekster både fra elever i grunnopplæringen og voksenopplæringen og fra studenter ved universitetenes norskkurs. Datamaterialet blir presentert i kronologisk rekkefølge.⁵

Studentmaterialet

Våren 1983 samlet Anne Golden og Anne Hvenekilde inn tekstmateriale skrevet av alle studenter på norskkurs trinn 2–4 ved Universitetet i Oslo. I

tillegg til en diktat fikk studentene i oppgave å skrive to tekster hver. Til den ene teksten fikk de utlevert en tegneserie med tre ruter (om tegneseriefiguren Alfredo som kokk), og de fikk spørsmålet *Hva skjer? Fortell!* I den andre oppgaven fikk studentene valget mellom å skrive a) *En film jeg har sett* eller b) *En bok jeg har lest*. Begge oppgavene inviterte altså til at studentene skulle skrive narrativer, enten en historie de skapte selv, eller en gjenfortelling av en handling med rom for vurdering. Studentene fikk oppgavene to ganger med 11 ukers mellomrom i løpet av ett semester, og de oppgav morsmålet sitt og trinnet de gikk på. Rundt 160 studenter deltok, de fleste begge ganger. Bare noen få av tekstene som er skrevet til tegneserien, er blitt studert. Dette materialet refereres til som Alfredo-tekstene og helheten som studentmaterialet.

NOMIS-materialet

Norsk Mellomspråk I Skolestiler (NOMIS-materialet) er samlet inn av Anne Hvenekilde, og består av stiler skrevet av ”alle fremmedspråklige elever”⁶ i grunnskolen i Oslo i januar 1984. Elevene kunne velge mellom oppgave a) *Min første skoledag* og b) *Hva skal du gjøre til sommeren?* Noen av disse tekstene, som er skrevet av elever med tyrkisk, urdu/hindi, arabisk, berberisk, tigrinja, vietnamesisk og tagalog som morsmål, er samlet i Hvenekilde, Anne: *Norsk mellomspråk. 48 språkprøver*. Institutt for studiet av norsk som fremmedspråk, Universitetet i Oslo 1985.

ASK-materialet

Mange hovedfags- og masterstudenter har hentet materiale til oppgavene sine fra testbesvarelser skrevet til Språkprøven og Test høyere nivå som er utviklet av *Norsk språktest* ved Universitetet i Bergen. Det er nå laget et elektronisk korpus ASK (norsk AndreSpråksKorpus⁷) under ledelse av Kari Tenfjord nettopp med tekster fra *Språkprøven* og *Test høyere nivå*. ASK-korpuset består av tekster som har fått karakteren bestått på de to språkferdighetsnivåene, forfattet av innlærere med ti forskjellige morsmål (albansk, engelsk, nederlandsk, polsk, russisk, serbo-kroatisk, somalisk, spansk, tysk og vietnamesisk). Flere av tekstene er vurdert på nytt i henhold til det europeiske rammeverkets inndelinger (fra A1 til C2). I tillegg er det inkludert et kontrollkorpus hvor noen av de samme temaene er besvart av studenter med norsk som morsmål. Tekstene er grammatisk annotert (med ordklasse, setningsledd og morfologiske kategorier), og trekk som avviker fra normert norsk, er avmerket. Dette har resultert i at hver enkelt tekst i praksis har fått knyttet til seg en parallell inn-

født rekonstruksjon, slik at hele databasen framstår som et parallellkorpus. Personlige opplysninger om alle informantene er også lagt inn i ASK-korpuset, bl.a. alder, kjønn, utdanningsnivå, oppholdstid i Norge, norskkursdeltakelse, engelskkunnskaper m.m. Dette korpuset utgjør hoveddataene til ASK-ladden-prosjektet ved Universitetet i Bergen.⁸

GNIN-materialet

Vigdis Alver, Harald Berggreen og Kjartan Sørland, alle ved Høgskolen i Bergen, har samlet inn elevtekster over tre skoleår (2007–2010) fra flere grunnskoler i Bergen og omlandskommunene i forbindelse med prosjektet ”God nok i norsk? Læringsprosesser og læringsutbytte hos minoritets elever på grunnskolen 5.–7. trinn” (GNIN). 84 elever fra språklige minoriteter deltok, 20 av dem ble fulgt over tre år. Materialet består av fortellinger, saktekster og skriftlige tekster fra fagene samfunnsfag og naturfag, totalt i underkant av 600 tekster. I tillegg er det ca 200 tekster fra majoritetsspråklige elever i de aktuelle klassene. Formålet med prosjektet er å studere utviklingen av skriveferdigheter hos elever fra språklige minoriteter.

Materiale fra yrkesfaglig opplæring

Elisabeth Selj i samarbeid med Else Ryen, begge Universitetet i Oslo, har startet et prosjekt med innsamling av tekster fra elever på yrkesfaglig studieprogram i videregående skole. De skal samle tekster av rundt 60 elever med minoritetsspråklig og majoritetsspråklig bakgrunn. Hver elev skriver to tekster, i henholdsvis norsk og et yrkesfag.⁹

Oversikt over studier av andrespråksskriving i Norge 1980–2010

Her gjennomgår vi de enkelte studiene i de tre kategoriene: tekststudier på språknivå, tekststudier på tekstnivå og studier av skrivekonteksten. Det er først og fremst tekststudier på språknivå som bruker tekstbasene beskrevet ovenfor. I presentasjonen av studier på språknivå nevner vi derfor først studier av tekster fra disse basene, deretter studier basert på annet materiale.

Tekststudier på språknivå

I disse studiene er de skriftlige tekstene brukt som datagrunnlag for å beskrive og ofte sammenlikne trekk ved innlærerspråk og eventuelt relatere det til standardnorske varieteter ved bruk av norsk grammatisk faglitteratur,

forfatterens egen kunnskap om det norske språksystemet og/eller til kontrollmateriale samlet inn fra informanter med norsk som morsmål. Målet med studiene er å få kunnskap om innlærerspråket på et gitt tidspunkt eller utviklingen av det over tid. Resultatene er av den grunn mest interessante i et språkutviklingsperspektiv, og diskuteres til dels i Golden, Kulbrandstad og Tenfjord (2007). Vi har derfor ikke fokusert så nøye på disse, særlig ikke på resultatene fra de eldste studiene som ofte undersøkte flere trekk samtidig. Typisk for disse studiene er at de gjerne avsluttes med pedagogiske implikasjoner av funnene.

Studier av mellomspråk i skrift

NOMIS-materialet ble samlet inn tidlig og har vært flittig brukt i undervisningsøyemed ved Universitetet i Oslo. På grunnlag av dette materialet har Anne Hvenekilde publisert fem artikler, hovedsakelig med fokus på ortografi, der hun blant annet diskuterer forskjeller basert på morsmål. Hvenekilde (1985, 1986, 1987) har fokus på både språk- og tekstnivå i tekstene og søker til dels å se disse i sammenheng. Når vi har plassert dem under studier på språknivå, er det fordi de hører sammen og samlet sett har et språklig hovedfokus. I Hvenekilde (1985) består datagrunnlaget av 118 stiler skrevet av elever med tyrkisk og 93 elever med vietnamesisk som morsmål, alle 9–18 år gamle elever i 2.–9. klasse. Resultatet viser at de vietnamesiske og tyrkiske elevene har forskjellige ortografiske avvik. Disse funnene kan brukes til å argumentere for morsmålets betydning i utviklingen av andrespråket, og Hvenekilde diskuterer både morsmålets struktur, leseopplæring i Tyrkia og Vietnam, og elevenes familiebakgrunn som mulige forklaringskilder. En bearbejdet versjon av den samme studien er publisert som Hvenekilde (1990).

Fire av de tyrkiske elevene i Hvenekilde (1985) skrev den samme stilen to år etter, og i Hvenekilde (1986) analyseres syntaks, morfologi, ortografi, vokabular og tekstsammenheng med fokus på elevenes skriveutvikling. Den største forandringen fra 2. til 4. klasse for tre av elevene var utvikling av syntaktisk kompleksitet og forbedring av tekstsammenhengen, den fjerde hadde størst forbedring i ortografi. I tillegg sammenliknet 15 erfarne lærere disse elevenes progresjon med det som forventes av elever på samme alder med norsk som morsmål, og denne ble vurdert til å være innenfor det normalt forventede.

Hvenekilde (1987) studerte vokalgrafemene i norske stiler skrevet av 58 elever med arabisk og 89 elever med berberisk som morsmål fra det samme materialet. Vokalgrafemene i elevtekstene blir sammenliknet med

lydsystemet i elevens morsmål og norsk. Resultatene viser at elevene med arabisk og berberisk som morsmål forveksler enkelte vokalgrafemer, og at noen av disse forveksles også av elever med norsk som morsmål (*å* og *o*), andre sjelden (*i* og *e*). På grunn av stor spredning i alder og oppholdstid i Norge blant elevene med arabisk og berberisk var en nøyere analyse av forskjeller og likheter problematisk. I studien blir også innholdet av noen av besvarelsene på stilen *Min første skoledag* kommentert, siden noen elever beskriver hvor vanskelig skoledagen er, når de ikke forstår norsk.

NOMIS-materialet er også brukt av Helene Uri (2001) til å analysere tyrkiske elevers genusmarkering av substantiv på norsk. Totalt har 118 elever med tyrkisk som morsmål produsert 850 substantiv med genusmarkering. Uri finner at elevene har svært få genusfeil i norsk, og de substantivene som har fått avvikende genus, er nøytrumsord som er markert som maskulinumsord. Forklaringen som foreslås, er at flest substantiv i norsk er maskulinum, og at dette derfor overbrukes, det blir en default-markering. De som rettmessig blir markert som nøytrum, har enten høy frekvens i det norske skolespråket, eller elevene har lært en nøytrumstilordningsregel.

Studier av tekster fra Språkprøven og Test høyere nivå, inkludert ASK-materialet

Studiene til Eli Moe (2002) og Lisbeth Salomonsen (2002) er begge del av prosjektet *Den nye norsken* som presenteres i Sandøy og Tenfjord (2006). I en del av prosjektet studeres innlærerspråket til elever som har bestått *Språkprøven* og er sertifisert som 'gode nok', med det mål å gjøre rede for hva som er 'god nok norsk' for å delta i det norske samfunnet (Tenfjord 2006:187). Også hovedoppgavene til Aasne Vikøy (2004), Katrin Saarik (2004), Maria Moskvil (2004) og Ann-Kristin Helland (2005), og artikler basert på disse (Moskvil 2006, Helland 2006, Saarik 2006, Vikøy 2006) hører med i delprosjektet. De enkelte studiene viser så stor variasjon i språkbruk både hos den enkelte kandidaten og mellom kandidatene at Tenfjord hevder at det "kanskje ikkje er muleg å fastsetje bestemte krav til korrektheit eller til kva for strukturar som må vere etablerte i språk for å bestå Språkprøven" (Tenfjord 2006:208). Dette gjelder særlig de grammatiske og syntaktiske strukturene.

I sin masteroppgave med påfølgende artikkel undersøker Hilde Johansen (2007, 2008) i hvilke kontekster innlærere inverterer i tråd med standard norsk, og hun diskuterer årsaken til den variasjonen hun finner, om den kan forklares ved vanskeligheter med å identifisere foranstilte ledd

eller ved kapasitetsbegrensninger. Hun finner belegg i materialet for begge forklaringene. Data her er 10 besvarelser fra innlærere med 10 morsmål (til sammen 100 besvarelser) som har bestått *Språkprøven*. Det er disse dataene som nå utgjør demonstrasjonskorpuset i ASK-korpuset.

Helland (2008) presenterer i artikkelform en delstudie fra sitt pågående ph.d.- prosjekt om morsmålstransfer i tilegningen av tempus i norsk med data fra ASK-korpuset. Hun analyserer tekstene til innlærere med morsmålene somalisk og albansk med fokus på det hun kategoriserer som prototypisk og sekundær bruk av perfektum. Hun finner forskjellige mønstre i de to morsmålsgruppene og relaterer dette til morsmålet.

Marte Nordanger (2009) og Silje Ragnhildstveit (2009) leverte de første masteroppgavene fra ASK-ladden-prosjektet, og begge undersøkte mulig konseptuell transfer fra morsmålet. Nordanger studerte transfer i forbindelse med grammatikalisert definitiv referanse i tekster av russiske innlærere, og dette er også tema for artikkelen (Nordanger 2010). Ragnhildstveit studerte transfer i genustildeling i alle tekstene fra *Språkprøven*, og dette er også tema i Ragnhildstveit (2010a) og Ragnhildstveit (2010b).

Alle studiene som undersøker mulig morsmålstransfer, finner dette i større og mindre grad, og i en del tilfeller er forskjellene signifikante. Bruk av det elektroniske ASK-korpuset har gjort slike studier lettere, og Johansen (2010) argumenterer nettopp for fordelene ved å bruke et elektronisk korpus av transfer.

Eli Moe (2010) har undersøkt et utvalg syntaktiske strukturer i tekster til fem ulike morsmålsgrupper på nivå B1 og B2, dvs. til elever med engelsk, tysk, spansk, russisk og vietnamesisk som morsmål, for å undersøke om morsmålsbakgrunn og språklig nivå gir forskjeller i elevtekstene. Hun finner signifikante forskjeller mellom nivåene, men forskjellene blir mindre på det høyeste nivået innenfor de enkelte morsmålsgruppene. Når det gjelder forskjeller mellom morsmålsgruppene, er det oftest tekstene til de vietnamesiske elevene som skiller seg ut.

Roy Tveit (2009) sammenliknet inversjonsbruken i norsk hos innlærere som har og ikke har inversjon i morsmålet. Materialet er hentet fra ASK-korpuset, og tekster fra 30 polske og 30 tyske innlærere både fra *Språktesten* og *Test høyere nivå* er analysert. Resultatene viser at de tyske innlærerne som har inversjon i morsmålet, mestrer inversjon i norsk bedre enn de polske innlærerne som ikke har inversjon i morsmålet sitt. Resultatene er signifikante.

Også tidligere hovedoppgaver som er nevnt i Golden, Kulbrandstad og Tenfjord (2007), bruker materialet fra språktestene med ulikt fokus. Det

gjelder Lisbeth Salomonsen (1995) (og med tilhørende artikkel Salomonsen (2008)) som ser på *det*-setninger, Cecilie Carlsen Toledo (1995) som studerer subjektløshet og underinversjon hos spanskspråklige elever, Eli Moe (1996) som undersøker syntaktisk utvikling, Ole Stian Hovland (1997) som fokuserer på verbkonstruksjoner, Grethe Hagland (2005) som studerer kopula, og Sofie Emilie Holmen (2005) som ser på utfyllinger til adverbialene *før* og *etter* hos franskspråklige innlærere.

Golden (2008b) bruker også ASK-materialet, men denne studien kommenteres under Tekststudier på tekstnivå.

Studier fra prosjektet "God nok i norsk?"

Vigdis Alver (2010) har studert 74 tekster fra fem ulike sjetteklasser i Bergen kommune, 26 av tekstene er skrevet av elever fra språklige minoriteter. De fleste av elevene (23) hadde vært i Norge over seks år og fikk fagundervisning i ordinære klasser. Tekstene er skrevet som sluttprodukt etter en lengre undervisningsøkt i naturfag og samfunnsfag om emnene *Europa, middelalderen, verdensrommet, fotosyntesen* og *næringskjeder*. Elevene fikk oppgitt fem overskrifter som skulle være stikkord for skrivingen. Ordforrådet undersøkes, både antall løpeord og antall fagpregede ord, og antall innholdsmomenter i teksten kvantifiseres. I en helhetsbedømming ut fra generelle kriterier ble svært få tekster av elever fra språklige minoriteter plassert på høyeste nivå (7,6 prosent), og svært få tekster av de øvrige elevene ble plassert på det laveste nivået (6,3 prosent). Omtrent halvparten av tekstene til begge gruppene plasserte seg på mellomnivået, med tekstene til minoritets-elevene nederst i midtsjiktet og tekstene til majoritets-elevene øverst. På bakgrunn av funnene gir Alver skrivepedagogiske anbefalinger til faglærere som underviser elever fra språklige minoriteter.

Kjartan Sørland (2010) har undersøkt utviklingen av substantivfraser i tekster av åtte elever fra språklige minoriteter i 11–12-årsalderen og har sammenliknet tekster fra det første og andre året med skriveopplæring. Totalt dreier dette seg om 70 tekster, både narrativer og sakpregede tekster skrevet av elever med polsk, somalisk, arabisk, bulgarsk, thai og karen som morsmål. Sørland finner økende kompleksitet i substantivfrasene det andre året hos sju av de åtte elevene. Han finner også at morsmålsgruppene deler seg i to kategorier når det gjelder plassering av adleetet i substantivfrasene, uten at det kan relateres til strukturen i morsmålet.

Studier av annet materiale

I et par studier brukes materiale samlet inn i egen undervisning ved Universitetet i Oslo. Kirsti MacDonald (2003) har undersøkt hvilke uttrykksmåter 20 internasjonale studenter bruker når de skriver tekster til en tegneserie hvor været spiller en sentral rolle, og sammenlikner disse med uttrykksmåter i tekstene til 20 norske lærerstudenter. De norske studentene har større variasjon i selve beskrivelsen av værforhold og i måten å forsterke beskrivelsen på. Mens de internasjonale studentene bruker et enkelt adverb for å forsterke, bruker de norske studentene varierte sammensetninger. Marit McGhie (2005) ser på tilegnelse og bruk av ulike uttrykk for årsak og virkning hos fem internasjonale studenter. Gjennom tre innsamlinger av muntlige og skriftlige data sammenlikner hun bruken av *fordi* og *derfor* og *fordi* og *for* relatert til frekvens i standard norsk talespråk.

Elin Tjøstheim Støren (2007) bruker både skriftlige (fortellinger) og muntlige data samlet inn med to års mellomrom fra seks russiske kvinner i hovedoppgaven sin, og målet er å undersøke om kvinnene hadde stagnert i sin norskproduksjon. Hun finner at enkelte språktrekk (slik som underinversjon og utelatelse av *er* og ubestemt artikkel) ikke ser ut til å ha utviklet seg, mens andre ser ut til å være lært eller fortsatt er under utvikling.

Gro Paulsen (2009) har studert bruk av bestemthet i skriftlige norsk-tekster hos ni voksne innlærere fra Russland, Tsjetsjenia, Filippinene og Kina. Paulsen finner forskjellige avvik, flere i adjektivmorfologien enn i substantivmorfologien. Særlig skaper adjektivets bestemte artikkel problemer, den utelates. De ulike informantene har ulik utvikling, noen har økende avvik, andre avtakende. Formavvikene i forhold til målspråknormen ser imidlertid ut til å avta, mens bruken av kategorien bestemthet ikke ser ut til å øke hos innlærerne totalt.

Ina Holmeide Batsis (2006) har undersøkt den skriftlige produksjonen i norsk til fem voksne innlærere med gresk som morsmål og som i tillegg hadde ulike konfigurasjoner av engelsk, tysk, spansk og svensk i sitt språklige repertoar. Innlærerne skrev to fortellinger basert på to tegneserier hver. Formålet med studien var å undersøke i hvilken grad morsmålet og andre språk påvirket deres skriftlige tekster på norsk. Hun fant at andre språk innlærerne hadde lært, påvirket skriftlig norsk i større grad enn morsmålet, særlig når det gjaldt form. Språk som var typologisk nær norsk, hadde størst innflytelse. Morsmålet påvirket norsk skriftlig kun ved overføring av betydning.

Noen av de tidligere hovedoppgavene nevnt i Golden, Kulbrandstad og Tenfjord (2007) er også utgitt i tidsskriftet NOA i en noe bearbeidet utgave,

slik som Mangerud (1989) (hovedoppgaven er fra 1988 og undersøker tyrkiske elevers mellomspråk) og Nistov (1991) (hovedoppgaven er fra 1989 og analyserer tyrkiske elevers utvikling av mellomspråket over en toårsperiode med særlig vekt på morsmålpåvirkning). Andre hovedoppgaver som bruker skriftlige tekster, er Andenæs & Golden (1980) som studerer trekk ved mellomspråket hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever, Tenfjord (1983) som ser på utviklingen av mellomspråket til vietnamesiske elever, Hilditch (1990), som analyserer tidssignaler i iranske elevers mellomspråk, Lie (1993) som ser på nominalfraser i norsk mellomspråk, Brautaset (1994) som undersøker inversjon i norsk mellomspråk, Randen (1999) som fokuserer på aspektmarkering hos norske, russiske og russiske innlærere i norsk, Wågønes (1999) som undersøker sammenhengen mellom bøyningsmorfologi og generell språkferdighet, Simonsen (2004) som ser på inversjon i norsk mellomspråk, og Vestvik (2005) som studerer passivkonstruksjoner i norsk mellomspråk.

Oppsummering

Som nevnt har tekststudiene på språknivå et annet mål enn å studere tekstutformingen. Det er språkutviklingen som står i fokus. Mange av disse studiene ser etter morsmålsinnflytelse, andre søker bare å beskrive trekk ved norsk mellomspråk. Ulike trekk er blitt undersøkt, og syntaksen dominerer, noe som samsvarer med den internasjonale trenden (Golden, Kulbrandstad og Tenfjord 2007).

Tekststudier på tekstnivå

Tekststrukturer/tekstopbygging

Blant studiene på tekstnivå finner vi et knippe som fokuserer på oppbyggingen av tekstene gjennom tekstbinding, slik som setningskobling, logiske relasjoner og leksikalske valg og gjennom variasjon av tempusformer.

I sin hovedoppgave med påfølgende artikkel studerer Anne Marit Vesterås Danbolt (1999, 2001) leksikalsk kohesjon og setningskopling i fortellinger skrevet av ti elever i 8. klasse. Hun finner at minoritetselevene bruker et mindre ordforråd enn sine norske medelever, og at de har avvik i tekstbindingen. I en artikkel (Danbolt 2004) analyserer hun nærmere tekststrategiene til to av de samme elevene. Elevene skrev en tekst med tittelen "Innestengt i heisen". På forhånd hadde de fått oppgitt formuleringer som

skulle inkluderes i besvarelsen. Danbolt studerer de leksikalske valgene de to elevene gjør, og finner at de har ulike tekststrategier, den ene en ekspanderende, den andre en repeterende tekststrategi.

Datagrunnlaget i Seljs studie presentert i to artikler (1999, 2002) er hentet fra ti stiloppgaver skrevet på et deltidskurs i norsk for tospråklige lærere fra Pakistan, Tyrkia, Vietnam og Polen som alle kom til Norge i voksen alder. Stilene er vurdert av erfarne norsklærere etter korrigering for språkfeil i ortografi, morfologi og syntaks og delt i tre grupper. Selj analyserer de seks beste tekstene og sammenlikner dem med tekster skrevet av en kontrollgruppe med norsk som morsmål. Målet med studien er å kartlegge systematiske trekk som skiller disse tekstene fra tekster skrevet av brukere av norsk som morsmål, og fokuset er på bruk av konnektiver og diskursmarkører. Resultatet viser at det var mye mindre variasjon både av konnektiver og diskursmarkører i innlærertekstene enn i tekstene fra kontrollgruppa, både når det gjelder variasjon av typer (f.eks. både additive og kausale konnektiver) og i variasjon innenfor de enkelte typene (f. eks. ulike kausale konnektiver). Selj diskuterer mulige årsaker til dette skillet på bakgrunn av innlærernes muligheter for input, språklig samhandling og motivasjon.

Selj (2010) handler om hvordan 14 minoritetsspråklige elever på 9. årstrinn mestrer det å skrive utbygde, fortellende tekster på norsk. Materialet er fortellende norskoppgaver om andre verdenskrig med spesielt fokus på jødernes situasjon, og en videreføring til flyktningssituasjonen i verden i dag, et tema klassen hadde jobbet med både i samfunnsfag og i norsktimene. Målet var å få fram hva som karakteriserer tekster skrevet av elever som læreren hadde vurdert som de sterkeste andrespråksskriverne, de middels sterke og de svake. Spesielt ble det fokusert på hvordan andrespråksskriverne strukturerte sine narrative tekster, hvordan de uttrykte *tid og tidsrelasjoner* og eventuelt maktet å skape *forgrunn og bakgrunn* i tekstene. Noen av de svakeste elevene fikk aldri skrevet noen lengre sammenhengende tekst, og noen av de middels sterke elevene skrev faglig utgreiende tekster, som delvis var avskrift, med uklartheter i fortellegrep og struktur, og de holdt seg til preteritum. Tekstene til alle de sterkeste elevene og noen av de andre hadde grunnform som en fortelling, med velutviklede bakgrunns-elementer enten på lokalt og/eller på globalt nivå. Noen av elevene hadde avansert tempusbruk. Til slutt i artikkelen diskuteres noen didaktiske implikasjoner.

En tidlig fagartikkel særlig beregnet på lærerstudenter finner vi i Kulbrandstad (1992). Den kan karakteriseres som typisk for denne tidlige pe-

rioden av andrespråksstudier fordi den inkluderer et forslag til pedagogisk opplegg i klassen. Kulbrandstad presenterer ulike trekk ved andrespråkskriving eksemplifisert ved tekster skrevet av ungdomskoleelever. Hun peker på karakteristiske trekk (skillet tale – skrift), mottakerbevissthet (mye – lite informasjon), grafiske konvensjoner (tegn /bokstavstørrelse /avsnitt), direkte tale, sjangrer (fortelling, ikke-tidsrelaterede tekster) og varierte tidsuttrykk.

Av de tidligere hovedoppgavene studerer også Jorunn Frøili og Bernt-Erik Heid (1983), Kari Bratland Løvaas (1995) og Tore Høyte (1997) tekstbinding. Frøili og Heid bruker to eksamensbesvarelser på trinn 2 og 3 ved Universitetet i Oslo, Løvaas studerer 30 eksamensbesvarelser fra trinn 4 ved Universitetet i Oslo med referat fra lytteprøver, mens Høyte undersøker tekstene til 40 testtagere fra Språktesten og Test Høyere nivå og tekster skrevet til eksamen etter alternativ fagplan i norsk og sammenlikner med tekster fra en norsk kontrollgruppe.

Andre studier på tekstnivå

Det finnes flere studier av andrespråkstekster på tekstnivå som fokuserer på andre trekk enn tekstbinding. Det dreier seg om studier av argumenterende skriving, oppgavens og skriveemaets betydning for tekstutformingen og et par studier av innholdsaspekter knyttet til skriving på andrespråket.

Både Kirsten Palm (1997, 1998) og Ellen Beate Halvorsen (2007) studerer argumenterende skriving. I hovedoppgaven (1997) og i en påfølgende artikkel (1998) henter Palm data fra elleve elever med ulike morsmål på et innføringskurs i videregående skole som besvarte skriftlig en langsvarsoppgave om ungdom og vold og fra en kontrollgruppe på 21 elever med norsk som morsmål. I tillegg fikk elleve minoritetselever og tolv majoritetselever en kortsvarsoppgave der de blant ti påstander skulle velge én de var enige i, og én de var uenige i, og begrunne valgene. Med unntak av det hun kaller ”typiske andrespråksfeil” hos elevene fra språklige minoriteter, fant ikke Palm store ulikheter mellom elevgruppene når det gjaldt oppbygging av argumentene, men hun så at guttene skrev stort sett kortere tekster enn jentene. Hypotesen, som gikk ut på at det ville være vanskeligere å argumentere på andrespråket, ble altså avkreftet.

Knyttet til prosjektet Norsk fagspråk 1997–2001, initiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, analyserte Ellen Beate Halvorsen (2007) tekster av studenter på en rekke ulike profesjonsutdanninger ved Høgskolen i Oslo, deriblant 91 tekster skrevet av studenter fra språklige

minoriteter. Halvorsen analyserte tekstene for å få kunnskap om utfordringene studenter fra språklige minoriteter møter når de skriver fagtekster. Hun fant at studentene hadde god kompetanse i å formidle et faglig innhold når de skulle gjengi eller presentere et hendelsesforløp, og at den kronologiske strukturen virket kjent for dem. Derimot fant hun tendenser i studentenes argumenterende tekster til presentasjon av fagstoffet istedenfor problematisering av faglige temaer. Dessuten beskriver Halvorsen setningskonstruksjonene i tekstene som relativt lite varierte.

Flere studier viser at skrivetema og oppgaveordlyd påvirker trekk i tekstene, også grammatiske. Etter å ha undersøkt tempusbruk og tempusbrudd i oppgaver med ulik ordlyd på eksamen på norskkurs trinn 1 ved Universitetet i Oslo høsten 1988 viser Margaret Sandvik (1989) at ulik oppgaveordlyd gir ulike variasjonsmuligheter i tempusbruk, noe som kan være vanskelig å bedømme ved eksamen. Haugsvær (2009) undersøker i sin masteroppgave hvilke av tre oppgaveordlyder som best genererer en argumenterende tekststruktur. Resultatene er sprikende slik at det er vanskelig å trekke konklusjoner om oppgaveformuleringens konkrete betydning for tekststrukturen. Golden (2008b) illustrerer ved hjelp av ASK-materialet hvor nært ordforrådet er knyttet til tekstens tema. Hun studerte forekomstene av *ta* med metaforisk og konkret betydning i tekster skrevet av russiske, spanske og tyske testtakere og sammenlikner med forekomstene i det norske kontrollmaterialet. Resultatet viste at forekomsten først og fremst var avhengig av hvilken oppgave innlærerne hadde skrevet.

Studiene av oppgavens tema er først og fremst av metodologisk interesse. Resultatene viser at man i sammenlikninger av tekster må ta hensyn til tekstens tema, og at enkelte tema favoriserer ikke bare et bestemt ordforråd, men også spesielle grammatiske strukturer.

Et par studier skiller seg fra de øvrige studiene på tekstnivå fordi de har fokus på innholdet i tekster skrevet på andrespråket, dels på hvordan forfatterne av tekstene posisjonerer seg gjennom skrivingen. Golden (2008a) undersøker hvordan 53 utenlandske studenter med tysk, engelsk, fransk, tyrkisk og vietnamesisk som morsmål velger å skrive en historie til Alfredo-tegneserien. Litt over halvparten skrev oppgaven igjen etter 11 uker. Golden undersøker bl.a. hvilke valg studentene har tatt når det gjelder navn og nasjonalitet på Alfredo og TV-kokken, hva slags mat studentene mener blir laget, og hvordan studentene uttrykker at maten smaker vondt, og at de spytter den ut. Hun søker etter fellestrekk og variasjon mellom morsmålsgruppene og mellom de enkelte studentenes to versjoner og finner begge

delers både når det gjelder posisjonering i forhold til oppgaven, og når det gjelder ordvalg. Noen går inn i fortellingen og bygger opp en historie, andre distanserer seg og legger bare fram det de ser. Når det gjelder de valgene studentene har foretatt i utformingen av teksten, er variasjonen stor, men noen likheter innen morsmålsgruppene kan tyde på innflytelse fra morsmålet og de erfaringene studentene ellers har med seg.

Ingeborg Kongslie (2009) undersøker i artikkelen ”Translingval fantasi” hvordan nordiske skjønnlitterære forfattere som skriver på andrespråket, skildrer sine erfaringer og møter med det nye landet og språket. Hun konkluderer med at forfatterne særlig fokuserer på de positive og befriende opplevelsene av det å uttrykke seg skriftlig på et andrespråk. Ruben Palma, en av forfatterne hun omtaler, er oppvokst i Chile og skriver på dansk. Han uttrykker det slik i et intervju fra 2004: ”The most obvious advantage [of writing in a new/second language] is freedom”.

Studier av kontekst for skrivingen

I denne kategorien har vi samlet studier som fokuserer på noen kontekstuelle aspekt ved skriving på andrespråket norsk, slik som vurdering av skriving, skriveopplæring og skriving som prosess og sosial praksis. Et knippe studier handler om ulike aspekt ved vurdering av andrespråksskriving. Helga Arnesen (1995) vurderer i en artikkel (som også forekommer som et kapittel i hovedoppgaven fra 1992) om tre ulike kvalifiseringsveier til videre studier samsvarer. Hun fokuserer særlig på oppgavene som ble gitt til eksamen etter alternativ fagplan i norsk for fremmedspråklige elever to eksamensår, vurderer holdninger til retting og råd i vurderingsveiledningen og ser på typesvar. Oppgaveformulering, lengde, ordforråd, grammatikk og språklig egenferdighet blir kommentert og sammenholdt med vurderingsveiledning og med typesvar. I tillegg presenterer hun resultatene på en pilotundersøkelse der seks elever har gått opp til eksamen i norsk alternativ fagplan og Bergenstesten. Det er stort sett samsvar, men noen variasjoner finnes når standpunkt karakterer inkluderes.

Marte Monsens masteroppgave og tilhørende artikkel fra 2008 handler om ordforråd og leksikalske og formelle feil i besvarelser til Norskprøve 3. Hun undersøker hva som legges i begrepet kommunikativ funksjonalitet ved vurderingen av Norskprøve 3 (tidligere Språkprøven) og studerer ordforrådet i besvarelser som ble vurdert til bestått og til ikke bestått. Monsen

finner at ordforrådet ikke er gitt avgjørende betydning, men at rettskriving og grammatikk er blant de vesentligste vurderingskriteriene til Norskprøve 3.

An-Magritt Eide (2001) har studert utredning av rettskrivningsvansker hos elever med norsk som andrespråk gjennom en flerkasusundersøkelse av en 13-årig gutt med dysleksi og norsk som morsmål, en 13-årig gutt med dysleksi og urdu/punjabi som morsmål og en 12 år gammel gutt uten dysleksi og med urdu/punjabi som morsmål. Studien er basert på informasjon fra journaler, intervjuer og spørreskjema og analyser av feil i diktater og andre elevproduserte tekster. Eide finner at de to elevene med dysleksi ikke har sammenfallende feiltyper, men en overvekt av feil knyttet til manglende mestring av ortografisk stavingsstrategi. Begge elevene med urdu/punjabi har overvekt av fonologiske stavefeil. Det at de har norsk som andrespråk, kommer til syne i feil i setningsoppbygning og ordbøying. Hun konkluderer med at rettskrivningsvansker knyttet til dysleksi arter seg annerledes enn de som skyldes at elevene har norsk som andrespråk, og at det er behov for egne standardiserte dysleksitester for elever med norsk som andrespråk.

Ut fra elevers vurdering av hvor vanskelig norsk er, og læreres vurdering av hvor gode elevene er, har Lars Anders Kulbrandstad (1997) i et språkportrett studert de muntlige og skriftlige språkferdighetene til tolv elever med persisk og vietnamesisk bakgrunn i 3. og 8. klasse. Slik både elevene selv og lærerne deres vurderer det, har flere av elevene i 3. klasse problemer med å skrive norsk, mens elevene i 8. klasse stort sett vurderes som flinke til å skrive språket. De fleste av elevene gjør imidlertid flere rettskrivingsfeil enn medelever med norsk morsmål, og noen har store problemer med norsk ortografi.

I forbindelse med en studie av forståelsen av metaforiske uttrykk hos elever på grunnkurset i videregående skole undersøkte Anne Golden og Vibeke Larsen (2005) hvordan 61 elever med 20 forskjellige morsmål vurderte egne språkferdigheter i norsk og morsmålet. Elevene ble kategorisert etter deres generelle vurdering av språkferdighetene sine, om de mente de kunne norsk best, morsmålet best eller om de kunne begge språkene like godt. I tillegg ble de bedt om å gradere lytte-, snakke-, lese- og skriveferdighetene sine både på morsmålet og norsk. Samlet vurderte elevene de skriftlige ferdighetene sine i morsmålet som svake, men den høyeste gjennomsnittlige poengsummen – selv om den også var lav – fikk den gruppa som vurderte begge språkene som like gode. De elevene som mente de kunne morsmålet best, vurderte i gjennomsnitt de muntlige ferdighetene sine i morsmålet høyest. Den største språkgruppa (ca 40 prosent av elevene) oppgav at de

hadde urdu/punjabi som morsmål. Blant disse elevene var det særlig stor avstand mellom ferdighetene på morsmålet og norsk, særlig i skriving for de som mente de kunne norsk best, og i lesing for de som mente de kunne begge språkene like bra eller morsmålet best.

Opplæring i norsk for språklige minoriteter inkluderer også alfabetisering for voksne. I prosjektet ”Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige” støttet av Voksenopplæringsavdelingen i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1992–1995 beskrives og vurderes undervisningstilbudet for voksne fremmedspråklige uten funksjonelle lese- og skriveferdigheter på norsk inspirert av den engelske litterasitetsforskeren Kenneth Levines (1986) syn på organisering av lese- og skriveopplæring. Vigdis Alver, Vigdis Lahaug, Kari Midttun og Elisabeth Bergander deltok sammen med Anne Hvenekilde, som var prosjektleder. Prosjektet som helhet er beskrevet i Hvenekilde (1996). Det inkluderer fire hovedfagsoppgaver, deriblant Alver (1995) som studerte mål og innhold i alfabetundervisninga og fant at elever og lærere hadde ulike forventninger til den. Mens de fleste elevene uttrykte at de hadde behov for å lære å snakke norsk for å greie seg i dagliglivet, var mange av lærerne orientert mot undervisning i lese- og skriveferdigheter. Med økende erfaring la lærerne større vekt på muntlige ferdigheter og elevenes allmenne sosiale og psykologiske behov.

Det finnes relativt få studier av selve skriveprosessen og hvordan skriveopplæring for elever fra språklige minoriteter praktiseres. Merete Lindahl (2007) har i sin masteroppgave studert i hvilken grad talesyntesen *Voxit Budgie Pro* fungerer som kompensatorisk skrivehjelpemiddel for elever fra språklige minoriteter i en innføringsklasse. Talesynteseprogrammet leser høyt for elevene det de har skrevet, for at elevene skal høre når de har stavet ordene feil. Resultatene er varierende. Metoden fungerer best når elevene lytter til andres tekster. De ortografiske feilene rettes oftest, men elevene legger ikke merke til egne syntaksfeil, bare andres.

Ellinor Haugård, Kirsten Palm og Karen T. B. Hernandez (1987) studerte skriveopplæringen på innføringskurs for språklige minoriteter og beskriver i sin rapport prosesskriving som en egnet metode i andrespråkopplæringen i norsk på grunn av et tydelig skriftspråkfokus, autentisk kommunikasjon omkring skriveprosessen og raske tilbakemeldinger fra læreren.

Selj (2008) utvider fokuset på prosesskriving som metode i undervisningen med eksempler på hvordan elevtekster kan analyseres på ulike nivåer med teksttype som overordnet nivå. Grethe Hilditch og Finn Aarsæther (2008) analyserer utviklingen i tekstene til en andrespråkselev på mellom-

trinnet som deltar i et mappevurderingsprosjekt, og legger vekt på samtale knyttet til respons og tekstpresentasjon som betydningsfulle for elevens andrespråksutvikling.

At skriving sammen med lesing inngår i sosiale sammenhenger og framstår som meningsseekende aktiviteter for elevene, beskrives som betydningsfullt i et omfattende aksjonsforskningsprosjekt i Osloskolen gjennomført av Kulbrandstad og Danbolt (2008). Som forskere intervenerte de i undervisningen og observerte at elevenes veksling mellom bruk av norsk muntlig og skriftlig i ulike samhandlingssituasjoner styrket de språklige aspektene ved opplæringen. I en analyse av gjenbruk og skrivepraksis i 10. klasse som inkluderer arbeid med informasjon fra Internett, kommenterer Kulbrandstad (2005) noen elevers valg av tekster når de skal skrive forfatterportretter. De blir bl.a. bedt om å beskrive hvordan de har hentet fram stoffet og samarbeidet om det, og hun undersøker deres sanke- og strykepraksis. Særlig fokus får en minoritetsspråklig elevs arbeid med å forstå og gjenbruke en Internettekst.

Kari Anne Rødnes og Sten Ludvigsen (2009) har studert elevers meningsskaping i samtaler og skriving om en norsk skjønnlitterær tekst. Det dreier seg om et muntlig gruppearbeid og individuell skriving der tre elever deltar, to av dem er fra språklige minoriteter. Når elevene skriver individuelle tekster, kopierer de andres stemmer, både medelevers og lærebokas. De to elevene fra språklige minoriteter gjentar den tredje elevens poeng og klipper fra nettekster ganske direkte, noe som tyder på at de ennå ikke har gjort stoffet til sitt eget.

Rita Hvistendahl (2000) bygger i sin doktoravhandling om fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900, i bearbejdet versjon i boka *Eleveportretter. Fra det flerskulturelle klasserommet* (2001), på elevintervjuer og tekster som elevene har skrevet i norsk i videregående skole gjennom tre år. Tekstmaterialet omfatter både logger, lesejournaler, tekstutkast, ferdige tekster og lærerkommentarer i tillegg til skriftlige prøver, arbeidsoppgaver og småskrivning. I avhandlingen analyseres det skriftlige materialet som en kilde til utviklingen av elevenes resepsjon av litteratur på norsk over tid, og som kilde til informasjon om elevenes holdninger til språk, skolegang og undervisning. Elevenes skriftlige tekster får stor plass i avhandlingen selv om det ikke er elevenes skriveutvikling som har hovedfokus. Hvistendahl viser hvordan elevenes tekster endrer seg etter respons, særlig fra læreren, hvordan elevene posisjonerer seg i tekstene som elever i norsk skole med bakgrunn fra andre

land, og hvordan tekstene i noen tilfeller blir utgangspunkt for forhandlinger om identitet.

Undervisning

Høsten 2009 ble det opprettet et nytt studieemne på bachelornivå ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo: Skriftkyndighet i et andrespråksperspektiv. Studielitteraturen på emnet består bl.a. av flere av de nevnte studiene fra Norge.¹⁰ Som del av eksamen skrev studentene en semesteroppgave, og 13 av de 26 studentene valgte å analysere tekster skrevet av innlærere med et spesielt morsmål, som de enten hadde samlet inn selv eller fikk utlevert. Flere kombinerte analyse av tekstoppbyggingen med spesielle trekk ved språket, eller de kombinerte det med forslag til undervisningsopplegg. Syv av studentene vurderte ulike opplegg i skriveopplæringen på norsk som andrespråk i Norge eller fremmedspråk i utlandet, en av disse så spesielt på visuelt innputt, en annen på bruk av IKT. Ellers undersøkte studentene behov for skriftkyndighet på en arbeidsplass i helsesektoren, studerte hvordan barnehagen legger til rette for språkutvikling ved bruk av tekster, så på tekstbinding i lærebøker, observerte undervisningen på en videregående skole for å se hvordan lærer og elever arbeider for å forbedre elevens skriveferdigheter, og undersøkte voksne elevers holdninger til skriveundervisning gjennom spørreskjema. En student tok utgangspunkt i Hylands presentasjon av læringsstiler (Hyland 2003:53) og testet disse i en klasse med voksne innlærere. Disse oppgavene er ikke publisert, men de nevnes her fordi de viser et større fokus på skriving som sosial praksis, altså en litterasitetsorientering.

Oppsummering

Da vi startet arbeidet med denne oversikten over studier av andrespråkskriving, forventet vi å finne relativt få studier, men det viste seg å være feil. Det er gjort et stort antall studier av andrespråkskriving fra 1980 fram til i dag, og mange av studiene er på hovedfags- eller masternivå. Men det foreligger ingen doktoravhandlinger eller andre større studier over masternivå som har hatt andrespråkskriving som sitt hovedfokus. Her skiller forskning av skriving på norsk som andrespråk seg fra forskning på norsk

som førstespråk, der det har kommet en rekke doktoravhandlinger om skriving de to siste tiårene, flere andre omfattende studier, og en stor-skalaundersøkelse, KAL-studien (se Smidt 1993, Igland og Ongstad 2002 og Dysthe og Hertzberg 2007 for framstillinger av norsk skriveforskning). Forskjellen kan forstås i lys av andrespråksforskningen som et relativt ungt forskningsfelt i Norge.

Det aller meste av skriveforskningen på andrespråket i Norge hører til i kategorien språknivå, bare en liten del i kategorien tekstnivå, og noen studier inkluderer begge nivåer. Denne fordelingen er naturlig siden det i den første fasen av andrespråksstudier i Norge var viktig å dokumentere hva som karakteriserer norsk mellomspråk, hva som var kjennetegn ved innlæreres språk på et gitt tidspunkt, eller hvordan det utviklet seg over tid. Dette er interessant i seg selv, særlig når en sammenlikner med utviklingen av språk som har andre karakteristika enn norsk. Dessuten kan fokuset på mellom-språk i denne fasen blant annet ha bunnet i et pedagogisk ønske om å bidra til å forbedre innlærernes norsk. Kunnskaper om det norske innlærerspråket, særlig det å finne fram til karakteristiske trekk, både generelt eller for enkelte grupper, kan omsettes til pedagogisk praksis. Det å se på selve *tekstutformingen* i et andrespråksperspektiv kan nok også motiveres ut fra et pedagogisk perspektiv, for elever og studenter skriver tekster som vurderes, og karakterene vil bestemme deres videre utdanning og yrkeskarriere. Studier og analyser av tekstutforming i et andrespråksperspektiv supplerer fokuset på overgangen fra skriving på morsmålet til skriving på målspråket med en oppmerksomhet om at også andre sider av bakgrunnskunnskapen til innlærerne må trekkes inn, og at de forholder seg til skriftnormene og skriftkulturen i det norske samfunnet i gitte kontekster. Når det gjelder den tredje kategorien, studier av kontekst for skrivingen, finner vi noen få studier av vurderingspraksis, skriveopplæring og skriving som sosial praksis. Riktignok peker noen av studiene på språk- og tekstnivå på pedagogiske implikasjoner av funnene, men det er først og fremst studier de siste 10–15 årene som har fokus på ulike kontekstuelle aspekt ved andrespråksskriving.

Som flere forskere hevder når de presenterer forskningssynteser, som bl.a. Norris & Ortega (2006), og metaanalyser, som Oswald & Plonsky (2010), har selve kategoriseringen stor betydning for analysen og tolkningen av resultatet. Forskningsoversikten i denne artikkelen kan verken klas-sifiseres som en forskningssyntese eller en metaanalyse siden vi har prøvd å få med de fleste norske studier av andrespråksskriving. Likevel får kategoriseringen betydning for den oppsummeringen vi foretar av studiene.

Ved å presentere forskningsdesign og funn i flere av studiene har vi forsøkt å gjøre kategoriseringen transparent på en slik måte at den framstår som åpen for diskusjon.

Oversikten over de studier av andrespråkskriving som finnes i dag, avdekker noen forskningsbehov. Barton og Hamilton (2000) peker på hvordan litterasitet – eller skriftspråkshandlinger – utvikles som praksis i sosiale sammenhenger:

[...] at the same time, practices are the social processes which connect people with one another, and they include shared cognitions represented in ideologies and social identities. Practices are shaped by social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them. They straddle the distinction between individual and social worlds, and literacy practices are more usefully understood as exiting in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals. (Barton & Hamilton 2000: 7–8)

Dessuten framhever Barton og Hamilton (2000) at lesing og skriving finner sted i gitte kontekster og kan beskrives som skriftspråkhendelser:

[...] literacy events are activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text. Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them. The notion of events stresses the situated nature of literacy, that it always exists in a social context. (Barton & Hamilton 2000: 8–9)

Slik inkluderer sosial teori om litterasitet både praksis, hendelser og tekster. I tråd med dette synet etterlyser vi studier av skrivehendelser og skrivepraksiser på andrespråket både i skolen, i arbeidslivet og i hjemmet med et større fokus på innlæreren som skaper av teksten, og mer forskning på lesing og skriving i sammenheng.

Andrespråksinnlærerne har som gruppe økt i omfang og blitt mer sammensatt de siste 10–20 årene. Ikke minst er det i dag langt flere elever fra språklige minoriteter som får hele grunnopplæringen sin i Norge. Dermed har både behovet og mulighetene økt for grundigere og mer omfattende studier av skriveopplæring for elever på ulike stadier i

skriveutviklingen på andrespråket. Det finnes foreløpig ingen studier av språkveksling som støtte for elevenes skriveprosesser eller av betydningen av lærer- og elevrespons for andrespråkelevenenes skriftspråklige utvikling. Dessuten har det først nylig kommet studier som følger andrespråkelevers skriftspråksutvikling over tid (Alver 2010, Sørland 2010). Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, som ble opprettet i 2009, og det nye studieemnet om skriving på andrespråket ved Universitetet i Oslo kan på ulike måter bli viktige i denne sammenhengen.

Som denne oversikten har vist, har vi i Norge fortsatt ikke hatt de store, overgripende forskningsprosjektene knyttet til andrespråk, tospråklighet og språkmangfold i et litterasitetsperspektiv, altså den typen studier som går utover selve skriveproduktet og heller ikke nødvendigvis holdes innenfor de pedagogiske rammene.¹¹

Noter

1. Dette er Batsis (2006), Støren (2007), Johansen (2007), Monsen (2008), Paulsen, (2009), Haugsvær (2009), Tveit (2009), Nordanger (2009), Ragnhildstveit (2009).
2. SkrivBIB er en ny bibliografi over nordisk skriveforskning opprettet i et samarbeid mellom Skrivesenteret, Kunnskap i skolen (UiO) og Høgskolen i Vestfold.
3. Likevel kan nok noen studier være oversett, og vi vil sette stor pris på å bli gjort oppmerksom på disse studiene.
4. Kontaktpersoner for Alfredo-tegneserien og NOMIS-materialet: Anne Golden, Universitetet i Oslo, ASK: Kari Tenfjord, Universitetet i Bergen
5. Det finnes også tekstbaser som ikke har vært brukt for studier av andrespråksforskning fordi de enten har hatt som formål å innhente kunnskap om tekstresepsjon snarere enn tekstproduksjon (PISA), eller fordi det ikke har vært mulig å identifisere tekster skrevet av språklige minoriteter (KAL-materialet).
6. I 1984 ble fremmedspråklige elever vanligvis definert som elever med et annet morsmål enn norsk.
7. www.ask.uib.no
8. www.uib.no/fg/akseladden
9. Kontaktperson: Elisabeth Selj, Universitetet i Oslo
10. Se: <http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/NOAS2104/h09/pensumliste.xml>
11. I forskningsprosjektet Barn og unges læringsforløp i Groruddalen, ledet av prof. Ola Erstad, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, og finansiert av Norges forskningsråd, er at av målene å få bedre forskningsbasert kunnskap om hvordan elever bringer med seg kunnskapselementer fra fritiden og i hjemmet til skolen, og hvordan denne eventuelt gjøres relevant og bringes opp som en del av læringsarbeidet på skolen. Prosjektet har fokus på "new literacies". Groruddalen er et område i Oslo med en høy andel innvandrerbefolkning, og prosjektet vil dermed omfatte elever fra språklige minoriteter, se <http://www.uv.uio.no/pfi/forskning/prosjekter/erstad-learning-lives/index.html>

Litteratur

- Andenæs, Ellen og Anne Golden 1980: *Norsk som fremmedspråk – en sammenliknende analyse av trekk ved skriftlig norsk hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever i Oslo-skolen*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Alver, Vigdis 1995: *Mål og muligheter i alfabetiseringsundervisningen for fremmedspråklige voksne*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Alver, Vigdis 2010: Bing bang smalt til ble universitetet til. I: H. Johansen mfl. (red.), *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig*. Oslo: Novus, 65–77.
- Arnesen, Helga 1992: *Fagplan og eksamensformer*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Arnesen, Helga 1995: Validitet, reliabilitet og relevans for eksamen etter alternativ fagplan i norsk i videregående skole. *NOA* nr. 18, 18–86.
- Barton, David, Mary Hamilton & Roz Ivanic 2000: *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Batsis, Ina Holmeide 2006: *Når norsk er tredjespråk: tverrspråklig innflytelse i norskproduksjonen til innlærere med morsmål typologisk fjernt fra norsk, og andrespråk typologisk nærmere norsk*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Berge, Kjell Lars 2005: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K.L. Berge mfl. (red.). *Ungdommers skrivekompetanse II*. Oslo: Universitetsforlaget, 11–190.
- Brautaset, Anne 1994: *Inversjon i norsk mellomspråk: en undersøkelse av inversjon i stiler skrevet av innlærere med norsk som andrespråk*. Hovedoppgave. Universitetet i Tromsø.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas 1999: *Tekststrategier i minoritetselvers fortellende tekster: en studie av leksikalsk kohesjon og setningskopling i fortellinger skrevet av minoritets elever i åttende klasse*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas 2001: Tekstbinding i minoritetselvers tekster. En studie av leksikalsk kohesjon og setningskopling i fortellinger skrevet av minoritets elever i 8. klasse. *NOA* nr. 23, 15–50.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas 2004: Repetisjon versus ekspansjon. En studie av ordforrådet i to tekster skrevet av minoritets elever på ungdomstrinnet. *NOA* nr. 25, 1–16.
- Dysthe, Olga & Frøydis Hertzberg 2007: Perspektivartiklar. Kunnskap om

- skrivning i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag? I S. Matre og T. Løkensgard Hoel (red.). *Skrive for nåtid og framtid*. Trondheim: Tapir, 10–28.
- Eide, An-Magritt 2001: *Utredning av rettskrivningsvansker hos elever med norsk som andrespråk. Hvordan kan man utrede rettskrivningsvanskene til elever med norsk som andrespråk på en måte som tar deres tospråklige situasjon i betraktning?* Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Frøili, Jorunn og Bernt-Erik Heid 1983: *"Jeg vil gjerne fortelle mye mer. Men jeg må beklage, fordi jeg har ikke mye ord": Om ordforråd og tekstbinding i norsk mellomspråk*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Golden, Anne 2008a: Lars Alfredo og kokken. I A. Næss & T. Egan (red.). *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen*. Vallset: Oplandske bokforlag, 120–33.
- Golden, Anne 2008b: Verbet *ta* i innlæreres norske tekster. I C. Carlsen, E. Moe, R. Oanæs Andersen & K. Tenfjord (red.). *Banebryter og brobygger i andrespråksfeltet*. Oslo: Novus, 17–28.
- Golden, Anne og Vibeke Larsen 2005: Egenvurdering av språkferdigheter og metaforforståelse blant minoritets elever i videregående skole. *NOA* nr. 1–2, 67–91.
- Golden, Anne, Lise I. Kulbrandstad og Kari Tenfjord 2007: Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *NORDAND* nr. 1, 5–46.
- Haugsvær, Karoline 2009: *Om oppgaveformuleringens oppgave: en testteoretisk undersøkelse av oppgaveformuleringens betydning for tekstkvalitet i skriftlige andrespråkstekster*. Masteroppgave. Universitetet i Bergen.
- Hagland, Grethe 2005: *Kopula i innlæringen av norsk som andrespråk*. Masteroppgave. NTNU.
- Haugård, Ellinor, Kirsten Palm og Karen T. B. Hernandez 1987: Prosessorientert skriveundervisning som metode i norsk som andrespråk. *NOA* nr. 5, 29–87.
- Halvorsen, Ellen Beate 2007: *Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter: en studie av tekster i profesjonsutdanninger*. Forskningsserie nr. 14. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Helland, Ann-Kristin 2005: *I møte med eit tempusprominent språk: ei undersøkning av mellomspråka til vietnamesiske norsksinnlærarar*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Helland, Ann-Kristin 2006: I møte med eit tempusprominent språk. Ei un-

- dersøking av mellomspråka til vietnamesiske norskinnlærarar. I H. Sandøy & K. Tenfjord (red.). *Den Nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*. Oslo: Novus, 214–230.
- Helland Ann-Kristin 2008: Utviklingen av perfektum i individ og språksamfunn. *NOA* nr. 2, 23–49.
- Hilditch, Grethe 1990: *Tidssignaler – en analyse av en gruppe iraneres norske mellomspråk*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Hilditch, Grethe & Finn Aarsæther 2008: Andrespråkeleven og målspråket. I: M.E. Nergård & I. Tonne, *Språkdidaktikk for norsklærere – mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget, 43–66.
- Holmen, Sofie Emilie 2005: *Før å komme til Norge: utfyllinger til før og etter i franske innlæreres norske mellomspråk: en syntaktisk og stilistisk analyse*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Hovland, Ole Stian 1997: "Verb + partikkel". *Andrespråkselevar sin bruk av ein særeigen verbkonstruksjon i norsk: ei førebauende undersøking og det teoretiske grunnlaget*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Hvenekilde, Anne 1985: Ordformer i norske stiler skrevet av tyrkiske og vietnamesiske elever. *NOA* nr. 1, 81–98.
- Hvenekilde, Anne 1986: Norwegian essays written by four Turkish students in a bicultural class. *NOA* nr. 3, 66–93.
- Hvenekilde, Anne 1987: Feil i vokalgrafemene i norske stiler skrevet av elever med arabisk og berberisk som morsmål. *NOA* nr. 5, 1–28.
- Hvenekilde, Anne 1990: Riktige og gale ordbilder i stiler skrevet av tyriske og vietnamesiske elever. I L. Iversen Bjørkavåg, A. Hvenekilde og E. Ryen (red.). *Men hva betyr det, lærer?* Oslo: LNU/Cappelen, 175–197.
- Hvenekilde, Anne 1990: Tekstbinding og tekstoppbygging. I L. Iversen Bjørkavåg, A. Hvenekilde og E. Ryen (red.). *Men hva betyr det, lærer?* Oslo: LNU/Cappelen, 220–243.
- Hvenekilde, Anne, Vigdis Alver, Elisabeth Bergander, Vigdis Lahaug og Kari Midttun 1996: *Alfa og omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag.
- Hvistendahl, Rita 2000: "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann ..."
En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860–1900. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Hvistendahl, Rita 2001: *Elevportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyland, Ken 2003: *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Høyte, Tore 1997: *Tekstkoherens og tekstkvalitet. Ein koherensanalyse av skriftlege tekstar skrivne av både framandspråklege og norske elevar.* Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Igland, Mari Ann & Sigmund Ongstad 2002: Introducing Norwegian Research on Writing. *Written Communication* October 2002 19: 452–45.
- Johansen, Hilde 2007: *Ja takk, begge deler: en undersøkelse av variasjonsmønstre i anvendelse av invertert ordstilling i norske mellomspråktekster.* Masteroppgave. Universitetet i Bergen.
- Johansen, Hilde 2008: Inversjon i norsk innlærerspråk. En undersøkelse av variasjonsmønstre i skrevne tekster. *NOA* nr. 2, 50–71.
- Johansen, Hilde. 2010: Kontroll, Analyse, Reliabilitet, Innlærerkorpus og Transfer – Slik Egner seg Korpus til Studier av Transfer hos Innlærere. I H. Johansen mfl. (red.). *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig.* Oslo: Novus, 160–174.
- Kongslie, Ingeborg 2009: Translingval fantasi – nordiske forfattarar som skriv på andrespråket. *NORDAND* nr. 1, 31–52.
- Kulbrandstad, Lars Anders 1997: *Språkportretter. Studier av tolv minoritetselevs språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter.* Vallset: Oplandske bokforlag.
- Kulbrandstad, Lise 1992: ” – snip snap var eventyrene ferdig” – Arbeid med tekstoppbygging i norsk som andrespråk i grunnskolen. *NOA* nr. 15, 1–26.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2005: Vi skriver det jo helt om til våre egen ord, liksom. I P. Dyndahl & L.A. Kulbrandstad (red.). *High fidelity eller rein jalla?* Vallset: Oplandske bokforlag, 101–130.
- Kulbrandstad, Lise Iversen og Anne Marit Vesteraas Danbolt 2008: *Klasseromskulturer for språklæring: didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen.* Vallset: Oplandske bokforlag.
- Levine, Kenneth 1986: *The social context of literacy.* London: Routledge & Kegan Paul.
- Lie, Linda: *Nominalfraser i norsk mellomspråk.* Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Lindahl, Merete 2007: *NORA – skjermen som snakker talesyntese. Om bruk av talesyntesen Voxit BudgiePro som kompensatorisk skrivehjelpemiddel for minoritetsspråklige i en innføringsklasse på videregående skole.* Mastergradsoppgave. Universitetet i Oslo.
- Løvaas, Kari Bratland 1995: *Logiske relasjoner: tekstlingvistisk analyse av referat skrevet av to fremmedspråklige studentgrupper med utgangspunkt i henholdsvis foredrag og intervju som forelegg.* Hovedoppgave. Uni-

versitetet i Oslo.

- Mac Donald, Kirsti 2003: "Fy, hva for et vær har vi!": En sammenliknende studie av norske og utenlandske studenters beskrivelse av været. I J.E. Hagen mfl. (red.). *I Mannes Minne. Minneskrift til Gerd Manne*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur, 41–52.
- Mangerud, Turid 1988: *Analyse av tyrkiske grunnskoleelevers norske mellomspråk*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Mangerud, Turid 1989: Analyse av tyrkiske grunnskoleelevers norske mellomspråk. *NOA* nr. 9, 1–110.
- McGhie, Marit Ruud 2005. Årsaksrelasjoner i tilegnelse av norsk som andrespråk. I S. Lie, G. Nedreid og H. Omdal (red.). *MONS 10: Utvalde artiklar frå det tiande Møte om norsk språk i Kristiansand 2003*. Forskningsserien nr. 47. Kristiansand: Høgskolen i Agder, 207–218.
- Moe, Eli 1996: *Språkutvikling og språktame: ein studie av samanhengen mellom syntaktisk utviklingsnivå og generell språktame hjå vaksne framandspråklege med nokre års skolebakgrunn frå Norge*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Moe, Eli 2002: Syntaktiske trekk i norsk som andrespråk på eit mellomnivå. *Nordica Bergensia* 26, 183–209.
- Moe, Eli 2010: Morsmålsbakgrunn og språkleg nivå i elevtekstar. I H. Johansen mfl. (red.). *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig*, Oslo: Novus, 148–159.
- Monsen, Marte 2008: *Kommunikativ funksjonalitet kontra formell korrekthet: ordforrådsrikdom og leksikalske og formelle feil i besvarelser til Norskprøve 3 for voksne innvandrere*. Masteroppgave. Høgskolen i Hedmark.
- Monsen, Marte 2008: Funksjonalitet og korrekthet. Ordforråd og leksikalske og formelle feil i besvarelser til Norskprøve 3. *NOA* nr. 2, 6–22.
- Moskvil, Maria Elisabeth 2004: *Temporalitet i morsmål, målspråk og mellomspråk*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Moskvil, Maria Elisabeth 2006: Å samanlikne temporalitet i morsmål, målspråk og mellomspråk. I H. Sandøy & K. Tenfjord (red.). *Den nye norske?* Oslo: Novus, 231–245.
- Nistov, Ingvild 1989: *Mellomspråk og morsmål. Ei longitudinell undersøking av trekk i norske mellomspråkstekstar skrivne av fire tyrkiske elevar*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Nistov, Ingvild 1991: Mellomspråk og morsmål. Ei longitudinell undersøking av trekk i norske mellomspråkstekstar skrivne av fire tyrkiske elevar.

- NOA nr. 13, 1–195.
- Nistov, Ingvild 2001: *Referential choice in L2 narratives – a study of Turkish adolescent immigrants learning Norwegian*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Nordanger, Marte 2009: *Keiserens nye klær? Lingvistisk og konseptuell transfer i markeringen av grammatikalisert definit referanse i russiskspråklige og engelskspråkliges norske mellomspråk: en studie basert på ASK*. Masteroppgave. Universitetet i Bergen.
- Nordanger, Marte 2010: Transferbegrepets komplekse vesen og betydningen av strategi i språklæringen. I H. Johansen mfl. (red.). *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig*, Oslo: Novus, 190–200.
- Norris, John M & Lourdes Ortega 2006: *Synthesizing research on Language Learning and Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Oswald, Frederick L. & Luke Plonsky 2010: Meta-analysis in Second Language Research: Choices and Challenges. *Annual Review of Applied Linguistics*, no 30, 85–110.
- Palm, Kirsten 1997: *Argumenterende skriving. En analyse av andrespråkstekster og førstespråkstekster fra videregående skole*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Palm, Kirsten 1998: Argumenterende skriving på norsk som andrespråk. NOA nr. 21, 16–54.
- Parma, Rubén 2004: Intervju med Alexander Taylor i Wilimantic: http://www.rubenpalma.dk/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=163
- Paulsen, Gro 2009: *Bestemthet om bestemthet?* Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Randen, Gunhild Tveit 1999: *Aspektualitet: en sammenlignende studie av norsk, russisk og russiske informanternes norske mellomspråk*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Ragnhildstveit, Silje 2009: *Genustildeling og morsmåltransfer i norsk mellomspråk: en korpusbasert studie*. Masteroppgave. Universitetet i Bergen.
- Ragnhildstveit, Silje 2010a: Genustildeling og morsmåltransfer i norsk mellomspråk. NOA nr. 26 (1), 30–55.
- Ragnhildstveit, Silje. 2010b. Kompleksitetsteori og andrespråklæring ”Sommerfugleffekt”. I H. Johansen mfl. (red.). *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig*, Oslo: Novus, 201–212.
- Rødnes, Kari Anne & Sten Ludvigsen 2009: Elevers meningsskaping av

- skjønnlitteratur – Samtaler og tekst. *Nordic Studies in Education* 02/2009, 235–249.
- Saarik, Katrin 2004: *Iblant jeg må vente svare – en typologisk undersøkelse av tilegnelsen av V2-regelen i indikativsetninger hos estisk- og finsktalende innlærere av norsk som andrespråk*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Saarik, Katrin 2006: Tilegnelsen av V2-regelen hos estisk- og finsktalende innlærere av norsk som andrespråk. I H. Sandøy & K. Tenfjord (red.). *Den nye norsken?* Oslo: Novus, 246–259.
- Salomonsen, Lisbeth 1995: *Pro-drop-parameteren og det-setninger: en undersøkelse av det-setningenes rolle ved fastsettingen av minusverdien på parameteren*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Salomonsen, Lisbeth 2002: Substantivfraser i norsk som andrespråk på et mellomnivå. I *Nordica Bergensia* 26, 211–220.
- Salomonsen, Lisbeth 2008: Pro-drop-parameteren: Det-setninger som utløser for subjektstvang? I C. Carlsen, E. Moe, R. Oanæs Andersen & K. Tenfjord (red.). *Banebryter og brobygger i andrespråksfeltet*. Oslo: Novus, 74–87.
- Sandøy, Helge og Kari Tenfjord (red.) 2006: *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*. Oslo: Novus forlag.
- Sandvik, Margareth 1989: Vi får hva vi ber om... Om forholdet mellom oppgaveordlyd og tekststrategi. *NOA* nr. 10, 29–46.
- Selj, Elisabeth 1999: Uttrykk for logiske relasjoner i norsk som andrespråk. *NOA* nr. 22, s. 91–116.
- Selj, Elisabeth 2002: Uttrykk for logiske relasjoner i norsk som andrespråk hos voksne. I I. Moen, A. Torp, K.I. Vannebo og H. Gram Simonsen (red.). *Utvalgte artikler fra Det niende møtet om norsk språk*, 198–210.
- Selj, Elisabeth 2008: Skrivning når norsk er andrespråk. I E. Selj og E. Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen, 131–155.
- Selj, Elisabeth 2010: utfordringer ved narrativ tekstskrivning når norsk er andrespråk. *NORDAND* nr. 2, 35–59.
- Simonsen, Unni 2004: *Variasjon i skriftlige mellomspråk: en studie av innersjonsstrukturer*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Smidt, Jon 1993: *Ny skriveforskning i Norge, en oversikt*. Trondheim: Program for utdanningsforskning.
- Street, Brian 2003: What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2). Også tilgjengelig på

- <http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>
- Støren, Elin Tjøstheim 2007: *"Jeg føler at jeg står på samme plass": en studie av russiske kvinners mellomspråk i lys av teorier om fossilisering*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo.
- Svendsen, Bente Ailin 2004: *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, fler-språklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Sørland, Kjartan 2010: Utvikling av substantivfrasar i tidleg innlærarnorsk. I H. Johansen mfl. (red.). *Systematisk, variert, men ikkje tilfeldig*. Oslo: Novus, 78–93.
- Tenfjord, Kari 1983: *Systematisk, variert, tilfeldig: ein kontrastivt basert analyse av mellomspråket til ei gruppe vietnamesiske ungdommar*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Tenfjord, Kari 2006: Kva er "god nok norsk?" I H. Sandøy & K. Tenfjord 2006 (red.). *Den nye norsken?* Oslo: Novus, 187–213.
- Toledo, Cecilie Carlsen. 1995: *Subjektløshet og underinversjon i spansk-språklige elevers norske mellomspråk: en tilnærming til spørsmålet om UGs rolle i voksen andrespråkstilegnelse*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Tveit, Roy G. 2009: *Inversjon i norsk: når polsk og tysk er morsmål*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Vestvik, Anna Maria Christina 2005: *Passivkonstruksjoner i norsk som andrespråk: et generativt perspektiv*. Masteroppgave. NTNU.
- Vikøy, Aasne 2004: *Med italiensk som morsmål og norsk som målspråk: ein typologisk basert studie av italienske informantar sitt tileigningsmønster av norsk subjektstvang og inversjon*. Hovedoppgave. Universitetet i Bergen.
- Vikøy, Aasne 2006: Med italiensk som morsmål og norsk som andrespråk. Ein språktypologisk basert studie med fokus på inversjon. I H. Sandøy & K. Tenfjord (red.). *Den nye norsken?* Oslo: Novus, 260–277.
- Uri, Helene 2001: Genusmarkering og hemmelighetskremmeri. I A. Golden & H. Uri (red.). *Anton: Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde*. Oslo: UniPubForlag, 30–44.
- Wågønes, Anne Sofie 1999: *Riktig form = godt språk? Om sammenhengen mellom bøyningsmorfologi og generell språkferdighet*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.

Abstract
L2 writing research

The present article reviews Norwegian research on Norwegian L2 writing from 1980 to the present. It presents the findings so far and the areas about which they provide information. The goal is to identify areas in which further L2 writing research is needed on the one hand, and on the other, for researchers working on new projects in this area. It presents currently available data, categorises articles according to the resources and corpora used and the areas of writing that are investigated. The review shows that there are numerous studies of register written from a language learner's perspective, a smaller number about textual levels, and scattering of studies of the contextual aspects of writing in the L2.

Key words: L2 writing, review article, language, text, context, literacy

anne.golden@iln.uio.no
r.e.hvistendahl@ils.uio.no

Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt

Av Else Ryen
Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne artikkelen gir en oversikt over forskning relatert til språkopplæring for minoritetsspråklige barn og voksne i Norge. Oversikten omfatter opplæring både på andrespråket og morsmål. Fokus er språkopplæring som sådan, det vil si forskning knyttet til metodisk arbeid med språk i klasser eller grupper både i barnehage, skole og voksenopplæring. Omfanget av aktuell forskning er svært ulikt innenfor de ulike opplæringsarenaene. Hovedtyngden av forskningen er knyttet til de yngste årstrinnene i grunnskolen. Det har vært forsket atskillig mindre på språkopplæring i barnehagene, og omfanget er enda mindre for eldre elever og voksenopplæringen.

Målet med artikkelen er primært å gi en oversikt over norsk forskning og å peke på forskningsbehov. Med tanke på forskningsbehov trekkes det også inn noen danske og svenske undersøkelser som gir andre data, og som viser andre forskningstilnærminger enn det vi har fra Norge.

De fleste undersøkelsene som har vært foretatt, dreier seg om andrespråkopplæring, noen få har beskjeftiget seg med morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Flere av undersøkelsene viser at minoritetsspråklige barn gis færre muligheter til aktiv deltakelse i en opplæringsssituasjon enn barn som tilhører majoriteten, og at de dermed også i mindre grad får muligheter til språklig og faglig utvikling.

Nøkkelord: didaktisk andrespråksforskning, morsmåls- og andrespråkopplæring, forskningsbehov

Innledning¹

Denne artikkelen søker å gi en dekkende oversikt over forskning relatert til språkopplæring for minoritetsspråklige barn og voksne. Først vil didaktisk forskning innen norsk som andrespråk avgrenses i forhold til andrespråksforskningen generelt. Deretter vil det gis en presentasjon av forskning på språkopplæring i skolen, deretter i barnehage og så voksenopplæring. Oversikten avsluttes med noen refleksjoner omkring videre forskningsbehov.

Andrespråksforskning i Norge

De siste 30 årene har det vært levert en rekke arbeider innenfor norsk andrespråksforskning. I en oversikt over denne forskningen i vid forstand for perioden 1980–2005 kan Golden m.fl. (2007) vise til at det er levert 80 hovedfagsoppgaver, 17 doktorgradsavhandlinger og ca. 100 fagbøker og forskningsrapporter. Også i perioden fra 2005 og fram til i dag har forskningsaktiviteten vært relativ høy.

Golden m.fl. deler andrespråksforskningen i Norge i tre retninger: forskning om innlærerspråk, forskning om språk og kulturkontakt og didaktisk forskning. Den alt overveiende delen av forskningen har dreid seg om innlærerspråk, mye av dette har vært analyser av språklig elevproduksjon, og mange av informantene har vært voksne innlærere, men også barn i grunnskolealder. Særlig etter tusenårsskiftet har det kommet flere forskningsarbeider knyttet til språk og kulturkontakt, bl.a. to doktoravhandlinger fra 2004, Bente Ailin Svendsens om språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering blant filippinsk-norske barn og Finn Aarsæthers undersøkelse av kodeveksling i samtaler blant pakistansk-norske elever på mellomtrinnet. Innenfor denne forskningsretningen hører også Åse Lunds masteroppgave fra 2007, som undersøker en gruppe tyrkisk-norske elevers mulighet for å bruke to språk i en skolekontekst. Undersøkelsen er også presentert i en forskningsartikkel (Lund 2008).

Den didaktiske forskningen er den minst omfattende av de tre nevnte forskningsretningene. Tematiske områder innenfor denne retningen er klasseromsstudier, evaluering – testing og læremiddelanalyse. Det er den delen av den didaktiske forskningen som omfatter klasseromsstudier, det gis en oversikt over i denne artikkelen. Ifølge forskningsoversikten til Golden m.fl. var det bare tre større arbeider innenfor denne gruppen i perioden fram til

2005: Rita Hvistendahls doktorgradsavhandling fra 2000 som er en studie av klassens arbeid med litteratur som bidrag til fire ungdommers sosialiseringssprosess, et norsk – nederlandsk prosjektet med en sammenliknende klasseromsstudie av andrespråkopplæring i de to landene (Bezemer m.fl. 2004, 2005) og Kamil Øzerks forskning (2003) med blant annet klasseromsstudier med søkelys på bruk av norsk som læringsredskap på tvers av fag.²

Golden m.fl. nevner at det også var utgitt fire forskningsbaserte artikkelsamlinger med andrespråksdidaktikk i fokus, Bjørkavåg m.fl. 1990, Svanes m.fl. 1993, Hagen og Tenfjord 1999 og Selj, Ryen og Lindberg 2004. Den siste av disse kom i revidert og utvidet utgave fire år senere (Selj og Ryen 2008). I tillegg kan det nevnes en forskningsbasert artikkelsamling om integrering av minoritetsspråklige elever i skole og samfunn, der noen av artiklene har et didaktisk innhold (Sand 2008, 1. utgave 1997). Metodisk tilnærming til arbeid med flerspråklige barn både i barnehage og småskole presenteres i Kibsgaard og Husby 2009 (1. utgave 2002). I 2008 kom det en artikkelsamling om familielæring, det vil si språkopplæring for grupper med deltakere fra flere generasjoner (Aamodt og Hauge 2008).

Språkopplæring i grunnskolen

Tospråklig opplæring

Noen studier har sett på praktiseringen av tospråklig opplæring, forstått som opplæring der elever får mulighet til å bruke begge språkene sine i opplæringen (Myklebust 1993, Bøyese 1997, Ryen m.fl. 2005, 2009, Palm og Lindquist 2009). Et relevant arbeid er også Kirsten Palms evaluering av prosjektet ”Morsmål som andrespråk” (Palm 2010).

Forskningsprosjektet til Randi Myklebust hadde som mål å studere hvordan intensjoner om like læringsmuligheter for minoritets- og majoritets elever ble realisert i tokulturelle klasser. Med utgangspunkt i rammebetingelsene for en tokulturell klassemodell som ble praktisert i Oslo kommune fra 1983 til 1991, foretok Myklebust observasjoner av den språklige tilretteleggingen av undervisningen. Hun studerte tospråklige læretimer i matematikk og o-fag med urdu og norsk som undervisningsspråk i 17 klasser fordelt på 1., 2. og 3. årstrinn. Tolærerarbeidet fungerte noe forskjellig fra klasse til klasse, men et gjennomgående observasjonsresultat var at minimalt av undervisningen foregikk på urdu. I hovedsak var det den norsk-

språklige læreren som formidlet fagstoffet, og alle lærebøkene var på norsk. Den undervisningsformen som ble gjennomført i de fleste klassene, var en praksis der den enspråklige læreren sto for undervisningen mens den tospråklige læreren hadde en oversetterfunksjon. Det var også avgrenset hvor mye tid det var mulig å bruke på dette, som oftest var det bare mulig med en kort forklaring eller oversettelse av enkeltord. Analyser av klasseromsdataene viste at elevenes ferdigheter i urdu verken ble utnyttet eller stimulert i faglig sammenheng, og det var store kvantitative og kvalitative forskjeller i de minoritets- og majoritetsspråklige elevenes deltakelse i klassesamtalene. Elevene med norsk som morsmål uttalte seg dobbelt så ofte i kommunikasjonssituasjoner, i o-fag viste det seg også at disse elevene i noen grad tok egne initiativ til samtaler, mens de minoritetsspråklige elevenes deltaking i all hovedsak var i form av respons på lærerhenvendelser.

Liv Bøyesens prosjekt (1997) var en studie av en liten gruppe tyrkisk-språklige elever i språkhomogen klasse på mellomnivå som hadde fått tospråklig opplæring helt fra 1. klasse. Studien er en kartlegging av elevenes generelle språkferdigheter på begge språk og av deres lese- og skriveferdigheter på norsk. Klassen ble fulgt over en lengre periode i 6. klasse, og innholdet i det pedagogiske tilbudet ble kartlagt. Noen av elevene i gruppa ble vurdert til å ha spesielle lærevansker, men de øvrige elevene oppnådde testresultater som var litt under gjennomsnittet for aldersgruppa. Resultatene viste for øvrig at det var godt samsvar mellom elevenes ferdigheter i de to språkene, og Bøyesen vurderte det slik at den tospråklige opplæringsmodellen samlet sett hadde vært vellykket.³

Undersøkelsen til Ryen m.fl. (2005, 2009) var en etnografisk orientert kassstudie i 3. klasse ved tre grunnskoler.⁴ Datagrunnlaget er intervjuer med skoleledelse, tospråklige lærere og minoritetsspråklige elever. I tillegg skrev lærerne en form for lærerdagbøker over en periode på fire uker i de aktuelle klassene, og forskerne foretok observasjoner i klasser og grupper der den tospråklige læreren hadde ansvar for undervisningen eller deltok. Undersøkelsen viste at elevenes morsmål ble trukket inn i undervisningen på til dels helt ulike måter. Bare i alt seks av de tjue elevene som ble intervjuet, fikk morsmålsundervisning, tre fikk tospråklig fagopplæring, de øvrige hadde ikke morsmålsstøtte. Timetallet til morsmålsopplæring begrenset seg til én til to timer pr. uke. Det vil si at selv når det ble gitt undervisning på morsmålet, fikk elevene i relativt liten grad mulighet til å utnytte sin morsmålskompetanse, og elevenes mulighet for god utvikling av funksjonell tospråklig var begrenset. Det var spesielt ved de to Oslo-skolene i

undersøkelsen det ble gitt lite morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Ved hver skole var det bare to tospråklige lærere, mens det blant elevene var henholdsvis 25 og 35 språk. Ved den tredje skolen, i en landkommune på Østlandet, ble det derimot gitt morsmålsundervisning/ tospråklig fagopplæring i åtte av ni språk.

Observasjons- og intervjudata viste også at alle elevene i undersøkelsen hadde et sterkt forhold til både morsmålet og norsk, og elever som fikk morsmålsundervisning uttalte seg positivt om det. Lærere pekte blant annet på at tospråklig undervisning er viktig for elevenes identitetsoppfatning og sa at det å møte voksne med samme språkbakgrunn som dem selv, kan virke i retning av bedre integrering for elevene. Generelt brukte elever morsmålet mer når de på skolen hadde lærere med samme morsmålsbakgrunn som dem selv.

Palm & Lindquists undersøkelse (2009) omhandler tospråklig opplæring på barnetrinnet. Fire spørsmål lå til grunn for prosjektet, de to første gjaldt hvilke organisatoriske løsninger skolen hadde valgt for å legge til rette for opplæringen når 95 prosent av elevene har et annet morsmål enn norsk, og hvilke vurderinger ledelsen og lærerne ved skolen hadde av den organiseringen skolen hadde valgt. Det tredje spørsmålet dreide seg om samarbeidet mellom tospråklige og norskspråklige lærere, og det siste gjaldt i hvilke sammenhenger elevenes ulike språk ble brukt i lærings situasjonen. Det er dette spørsmålet og forskernes vurdering av skolens tospråklige praksis i opplærings situasjonen som er i fokus i vår sammenheng.

Undersøkelsen ble gjennomført ved Tøyen skole, en Oslo-skole med ca 350 elever og 40 lærere, der nesten halvparten av lærerne er tospråklige. I motsetning til det som er vanlig mange steder, er de tospråklige lærerne en likeverdig gruppe i personalet: de har formell lærerkompetanse, de arbeider både som ordinære faglærere, som morsmåls lærere og som tospråklige faglærere, og mange av dem er kontaktlærere. Skolen har skriftliggjort tydelige mål for de minoritetsspråklige elevene, både i norsk, morsmål og andre fag. Skolen gir morsmålsopplæring på småskoletrinnet. Dessuten gis det tospråklig fagopplæring gjennom alle skoleårene for elever som vurderes å ha behov for det, og som tilhører en av de større språkgruppene, der det finnes tospråklige lærere. I følge Palm og Lindquist (2009: 49) kommer det flerspråklige perspektivet særlig til uttrykk gjennom aktiv bruk av flere språk, blant annet i lese- og skriveopplæringen på morsmålet. Mange elever har mulighet for å utvikle funksjonell tospråklighet, også skriftlig.

Flere forskere har pekt på betydningen av at barn får den første leseopplæringen på det språket de behersker best (f.eks. Kulbrandstad 2003,

Aukrust 2005). Ifølge Palm og Lindquist (2009: 41) er det et stort antall elever ved Tøyen skole som får mulighet til dette. Muntlig morsmål er utgangspunkt for lese- og skriveopplæring først på morsmålet. Samtidig arbeides det muntlig med andrespråket, og etter en tid kan elevenes skriftspråklige ferdigheter overføres til norsk.

Palm og Lindquist mener at den modellen skolen har valgt for opplæringen i all hovedsak er en god løsning på bakgrunn av de utfordringene skolen har i forhold til elevgrunnet. De peker på at modellen i stor grad er forskningsbasert og kan støtte seg til undersøkelser knyttet til minoritets-elever og skoleprestasjoner. Med Bakers terminologi kan modellen kalles en overgangsmoell med sen overgang, det vil si tospråklig opplæring der elevene etter hvert får all opplæringen på majoritetsspråket (Jf. Baker 2006).⁵

I Norge mangler vi forskning på tospråklige barns skriftspråkutvikling, og vi savner forskning der elever følges over flere år. I Danmark er det derimot igangsatt et slikt forskningsprosjekt i samarbeid mellom flere universiteter og fem kommuner. Prosjektet, som har tittelen *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer å læse og skrive*, strekker seg over perioden 2008–2014. Overordnet mål i prosjektet er å få innsikt i tospråklige barns møte med skriftspråket og å finne pedagogiske muligheter for å trekke inn deres forutsetninger og behov i lese- og skriveopplæringen både i begynneropplæringen og på mellomtrinnet. I 2010 forelå boka *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum* (Laursen 2010), som er basert på erfaringer fra det første året av prosjektet. Tilegnelse av skriftspråk forstås som en betydningsskapende prosess, og det fokuseres både på barna selv og deres bruk og tolkning av skrift, på den sosiale konteksten og på det samspillet som oppstår rundt arbeid med skrift i klasserommet (op.cit.21). Prosjektet knytter an til internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid i literacy på et andrespråk. (For referanser, se Laursen 2010: 19).

Morsmålsopplæring

Gjennomgående gis det lite morsmålsopplæring i norsk skole, og ifølge opplæringsloven er det elevenes rett til særskilt norskopplæring som eventuelt også kan utløse rett til morsmålsundervisning. Undervisning i morsmål gitt innenfor en annen ramme finner vi imidlertid i et forsøksprosjekt som ble igangsatt i 2007 med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) som ansvarlig (jf. Tiltak 9 i *Strategiplan Likeverdig opplæring i praksis*, Kunnskapsdepartementet 2007).

Mål for prosjektet var å gi minoritetsspråklige elever mulighet til å videreutvikle sin tospråklighet. Dessuten skulle en prøve ut innholdet i en plan for et fag kalt ”morsmål som andrespråk”, prøve ut ulike modeller og dokumentere gode modeller for organisering av opplæringen (Palm 2010: 5). Målgruppe var elever som var tospråklige, men med norsk som dominant språk. Prosjektet gjaldt altså ikke elever med rett til særskilt opplæring etter opplæringslovens § 2–8.⁶ Prosjektet ble gjennomført i Trondheim i perioden 2007–2010, språkene det ble gitt undervisning i, var arabisk, bosnisk/kroatisk/serbisk, farsi, russisk og vietnamesisk. Det ble gitt undervisning i to skoletimer én gang i uka for hver av gruppene. Prosjektet ble evaluert ved at elever og foreldre svarte på spørreskjemaer og ved intervjuer med prosjektledelsen og de fem tospråklige lærerne som underviste i prosjektet. Palms konklusjon er at prosjektet må sies å være vellykket når det gjelder å gi minoritetsspråklige elever mulighet til å videreutvikle sin flerspråklighet. Dessuten hadde noen av lærerne gjennomført en vellykket utprøving av Den europeiske språkpermen⁷ i forbindelse med prosjektet (op.cit.:31). Palms vurdering er at en mulig videreutvikling av prosjektet og utvikling av et permanent tilbud, bør ses i sammenheng med anbefalingen i NOU 2010–7 *Mangfold og mestring* (Kunnskapsdepartementet 2010) om at det utarbeides nye læreplaner i morsmål for språklige minoriteter.

Andrespråksopplæring

Denne delen av oversikten omfatter fem norske og en dansk undersøkelse av ordinær klasseromsundervisning der all opplæring gis på majoritetsspråket. Resultater fra disse undersøkelsene indikerer at pedagogisk praksis og klasseromsinteraksjon ikke gir andrespråkelever samme mulighet til språklig og faglig utvikling som majoritetslever.

Boka *Sampedagogikk* av Kamil Øzerk (2003) er resultat av en undersøkelse som ble foretatt innenfor Norges forskningsråds program for evaluering av grunnskolereformen L97. Hensikten var å avdekke elevenes læringsutbytte av temaorganisert opplæring på 1.–4. årstrinn. Undersøkelsen ble gjennomført i 16 klasser ved to skoler og omfattet i alt 193 norskspråklige og 131 tospråklige minoritetslever. Læringsutbyttet ble målt gjennom ulike prøver og tester som hadde sammenheng med de forskjellige læringsaktivitetene i klassene.

Undersøkelsen viste at på alle klassetrinnene klarte norskspråklige som gruppe seg bedre enn de minoritetsspråklige. De største forskjellene fant Øzerk på 1. og 4. trinn. For øvrig fant han at når en så bort fra det første

trinnet, ble andelen som klarte seg bra blant de minoritetsspråklige lavere for hvert årstrinn. I sum var det 81 prosent av de norskspråklige og 45 prosent av de minoritetsspråklige elevene som hadde hatt godt eller meget godt læringsutbytte av den temabaserte undervisningen, mens læringsutbyttet hadde vært dårlig eller meget dårlig for 19 prosent av de norskspråklige og 55 prosent av de minoritetsspråklige. Øzerk framhever at pedagogisk kyndighet på klasseromsnivå er en forutsetning for kognitiv-akademisk tilegnelse av skolefaglig lærestoff. Sentrale pedagogiske kvaliteter er blant annet god utnyttelse av timene og lærestoffet, aktivitetsorientering, kognitiv-akademiske samarbeidsformer og hjelp i tide. Undersøkelsen viste at skolen ga gode læringsresultater når elevene behersket opplæringspråket, men at skolen mislyktes overfor en god del elever, særlig overfor morsmålsdominante minoritets elever. Øzerk mener at dette hadde sammenheng med at læreplanreformen av 1997 ikke hadde vært sensitiv nok overfor den språksosiologiske og sosioøkonomiske situasjonen rundt skolemiljøene. Forskjellene i resultat mellom ulike elever og grupper av elever forklares også med at for noen av elevene, de som behersket norsk godt, ble skolens opplæring en form for kontinuitet, mens for dem som ikke behersket skolespråket godt ved skolestart, representerte skolegangen hovedsakelig diskontinuitet. Når undervisningen foregikk på et språk som elevene ennå ikke behersket, førte det til at de ikke lyktes i innlæring av lærestoffet, og det svekket også deres forutsetninger for norskspråklig utvikling og antagelig også utviklingen av førstespråket (op.cit.: 175). Sett i lys av dette argumenterer Øzerk for en revitalisering av en tospråklighetsmålsetning i skolesammenheng (jf. målsettingen i M87 vs. L97.)⁸, og han peker på at barnas førstespråk og norsk er gjensidig støttende og ikke konkurrerende redskaper i opplæringen.

Språk- og fagopplæring er også tema for etnografisk orienterte kasstudier som ble gjennomført i ett klasserom i Norge og ett i Nederland skoleåret 1999–2000, presentert i boka *Language Teaching and Learning in a Multicultural Context. Case studies from Primary Education in the Netherlands and Norway* (Bezemer & al 2004) I Nederland var det timer i nederlandsk og matematikk som ble observert, samt noen timer med støtteundervisning i ordlæring for tyrkiskspråklige elever. I Norge studerte forskerne opplæringen i timer med norsk som førstespråk og som andrespråk, samt i matematikk, KRL og klassens time. (I begrenset omfang ble det også gitt morsmålsundervisning, denne er det redegjort for i Ryen m.fl. 2005 / 2009, jf. ovenfor, s. 70.) Undersøkelsen viste ulike samhandlingsmønstre i

den nederlandske og den norske klassen. De ulike undervisningsmåtene som ble observert i de to klasserommene, kan oppsummert karakteriseres på følgende måte ifølge Bezemer & al 2004: I det nederlandske klasserommet dominerte sekvenser med lærerinitiering, elevsvar og lærervurdering, i den norske var det i tillegg til slike lærerstyrte mønstre også en rekke eksempler på elevinitiativ. Dette anses å gjenspeile de ulike funksjoner språket hadde i de to klasserommene. I det førstnevnte var hovedfunksjonen å verbalisere skolefaglig kunnskap, og dette resulterte i mer dekontekstualisert språk, i den norske klassen tjente språket også som redskap til å fortelle om personlige opplevelser og erfaringer. Språkopplæringen som sådan i det nederlandske klasserommet syntes for en stor del å være formell. I det norske klasserommet var opplæringen mer uformell og basert på en kommunikativ tilnærming, noe som ga bedre mulighet for å ta hensyn til elevenes egne erfaringer, og det førte til større elevaktivitet. Lese- og skriveopplæring var et unntak, her hadde også de norske elevene strukturerte oppgaver. I det norske klasserommet der tilnærmingen var mindre bestemt ut fra fastlagte rammer for fagstoff som skulle formidles, ble også et flerspråklig og flerkulturelt perspektiv bedre ivaretatt, og elevene fikk ved flere anledninger mulighet til å gi eksempler fra flere språk som de kunne. I prosjektet blir tilnærmingen i det nederlandske klasserommet beskrevet som en analytisk tilnærming til læring, den norske som syntetisk. Forskerne peker på sterke og svake sider ved begge tilnærmingene. Den syntetiske tilnærmingen er mer i samsvar med sosio-kognitive teorier om hvordan barn lærer språk i den aktuelle alderen, men i den norske læringskonteksten ville det vært en fordel om det hadde vært mer systematisk planlegging av undervisningen, slik det var i den nederlandske klassen. Ifølge forskerne ville dette ført til mer effektiv læringstid, og ville kunne gitt økt fokus på å skape kontekster og oppgaver for systematisk opplæring.

Prosjektet *Language Teaching and Learning in a Multicultural Context* har også gitt datagrunnlaget for Lutine Pastoors doktorgradsarbeid som ble publisert i 2008. Arbeidet består av tre deler: “Classroom discourse as educational practice: Exploring pupil participation and engagement”, “Discourse and learning in a Norwegian multiethnic classroom: Developing shared understanding through classroom discourse” og “The mediation of mathematical knowledge in and through discourse. A situated and sociocultural approach”. Ifølge Pastoor demonstrerer studien at minoritetselevne ikke bare må lære et nytt språk, men de må lære flere varieteter av dette språket, dvs. de må lære ulike former av språk og diskurs som an-

erkjennes som gyldig kunnskap i skolesammenheng. Funnene i studien understreker betydningen av å klargjøre hvilke forutsetninger klasseroms-kunnskap bygger på, vanligvis tas disse for gitt. En utvidelse av undervisningsmåter og en styrking av dialogen vil ifølge Pastoor kunne åpne for mangfold og likeverdighet i klasser med multietniske elever.

Klasseromsinteraksjon står sentralt i en studie som ble utført av Kirsten Palm og Hein Lindquist i det de omtaler som et "mainstreamklasserom" på sjette trinn (Palm 2006, 2008). Det vil si at det var et klasserom uten elever med spesielt store tilretteleggingsbehov. De utvalgte elevene var en basisgruppe med 17 elever, seks av disse hadde et annet morsmål enn norsk, og fire av dem hadde vedtak etter § 2–8 i opplæringsloven.⁹ Elevene hadde opplæring i norsk som andrespråk i gruppe sammen med andre tospråklige elever på trinnet, og de hadde 1–2 timer pr. uke med morsmåls lærer. Datagrunnlaget for studien baserer seg på ca 20 timers observasjon i timer med kontaktlærer der det ble tatt feltnotater, i de fleste timene ble det også tatt videoopptak. I tillegg ble det gjennomført enkelte intervjuer både med lærer og med elever.

Klasseromssamtalen i det aktuelle klasserommet var dels karakterisert av mange kontrollspørsmål når fagstoff skulle oppsummeres eller lekser skulle høres. Men samtidig inneholdt disse sekvensene en form for progresjon ved at spørsmålene etter hvert åpnet for større grad av faglig utprøving og resonnement. Den andre typen klasseromssamtale var knyttet til gjennomgang av nytt fagstoff. Denne var lærebokstyrt, gjerne i form av høytlesing, avbrutt av spørsmål, oppklaringer og småsamtaler på bakgrunn av teksten. Det var lite førlesingsaktiviteter, dvs. aktiviteter der en tar utgangspunkt i elevers førforståelse og erfaringer, og sentrale begreper ble sjelden forklart på forhånd. Palm viser til Aukrust (2003) som sier at norske klasserom kjennetegnes av en flat struktur, dvs. at det er en lav terskel for å ta ordet, og mange elever får mulighet til å delta. Slik var det også i det aktuelle klasserommet, men likevel var det ganske få elever som fikk sagt noe i løpet av en samtalesekvens. Samtaletypen synes å favorisere skoleflinke elever som er snare med å be om ordet. De tospråklige elevene kom sjelden til orde. Palm peker på at dette kan skyldes at de trenger lenger tid på å tenke gjennom hvordan de vil formulere et svar.

Etter Palms vurdering var de strukturelle arbeidsformene og den store faglige aktiviteten i det observerte klasserommet positiv for minoritetsellevne. Men mangel på språklig tilpasning og forarbeid til tekstlesingen kan gjøre fagstoffet vanskelig tilgjengelig for minoritetsspråklige elever. På bakgrunn av sine observasjoner og med henvisning til Klette (2003)¹⁰ retter

Palm oppmerksomheten mot at en i norsk skole trenger å utvikle klasseromssamtalene slik at de blir mer språkstimulerende og mer faglig utfordrende. Hun mener også at det er nødvendig å legge større vekt på hva som er læringsmålene for undervisningen. Dessuten peker hun på at skoler og lærere må begynne en diskusjon om den store plassen individuelt arbeid med oppgaver har i norske klasserom. Det er grunn til å være kritisk til læringseffekten av slike oppgaver når det gjelder minoritetslevenes behov for både å lære språk og fag.

Klasseromssamtalen er også sentral i det danske prosjektet *Andrespråksdimensjonen i naturfagsundervisningen*. Prosjektet er del av et større forsknings- og utviklingsprosjekt om andrespråksdimensjonen i fagene som ble gjennomført i samarbeid mellom CVU København & Nordsjælland og Københavns kommune (jf. Laursen 2004 og 2005). I prosjektet fokuseres det på den språklige dimensjonen i flerspråklige klasserom der undervisningen foregår på et språk som er andrespråk for noen eller alle elever. Mål for prosjektet var dels å identifisere de språklige utfordringene elevene møtte i naturfagsundervisningen i en 7. klasse og i biologiundervisningen i en 1.gymnasieklasse. Dels var målet, på bakgrunn av dette, å finne pedagogiske muligheter for utvikling av en naturfagsundervisning som tar sikte på å integrere den språklige dimensjonen i naturfagsundervisningen i flerspråklige klasserom (Laursen 2006: 53).

Analysen av de språklige utfordringene i de to klassene konsentrerte seg primært om læreboka og den muntlige interaksjonen i klassen. Laursen peker på at enhver undervisningstime er en sosial aktivitet med sin egen struktur og mener at man kan si at klasseromssamtalen foregår via to forbundne spor. Det ene er det organisatoriske sporet som handler om hvordan læreren strukturerer, administrerer og styrer forløpet. På det andre, det tematiske sporet, foregår konstruksjon av det faglige innholdet (her det naturvitenskapelige innholdet) omkring sentrale faglige begreper. Nye termer introduseres og relateres til hverandre på ulike måter, og det kan avleses et tematisk mønster. Utfordringen for elevene er å få konstruert nettverket av betydninger mellom de sentrale faglige begrepene. Dette krever forståelse av de betydningsmessige relasjonene mellom ordene. Klasseromssamtalen utgjør det felles samlingspunkt for undervisningen, og det er primært gjennom denne at elevene skal utlede det tematiske mønster, blant alle de aktiviteter som foregår i opplærings situasjonen.

Gjennom analyser og i felles drøftinger blant prosjektdeltakerne ble det klart at ingen visste om, og i hvilken grad, den enkelte elev klarte å få etab-

lert et tematisk mønster gjennom klasseromssamtalen. I forlengelse av dette oppsto det en mistanke om at dette bare lyktes i begrenset omfang for andre-språkselever som ennå ikke var kommet særlig langt i tilegnelsen av dansk. Undersøkelsen avdekket også at elevenes muligheter til å bli fortrolige med det tematiske mønster ved å formulere det på forskjellige måter, var ytterst begrenset. De elevene som hadde mest bruk for å anvende og lære språket, var dem som fikk minst anledning til å formulere seg, og noen av dem fikk ikke muligheten i det hele tatt (Laursen 2006: 63 f). I Laursen 2005 (s. 225) konkluderes det med at det er nødvendig med en systematisk språkpedagogisk innsats hvis en vil styrke de tospråklige elevenes sjanse for et vellykket skoleforløp. Innsatsen må omfatte en systematisk vurdering av den enkelte elevs språklige forutsetninger og av elevens utvikling i forhold til de språklige krav han / hun stilles overfor. Dessuten må språkundervisning tilrettelegges med utgangspunkt i hvor elevene er i sin utvikling av det nye språket og i relevante språklige mål.

Boka *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen* presenterer resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt som Høgskolen i Hedmark gjennomførte for Oslo kommune i perioden august 2005–desember 2007 (Danbolt og Kulbrandstad 2008). Prosjektet og boka inngår i Oslo kommunes prosjekt ”Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig utdanning i praksis”.¹¹ Ett av de spørsmålene en ønsket å få belyst, var ”Hvilke organiseringsformer og arbeidsmåter gir best utbytte for minoritetsspråklige elever gjennom bruk av felles læreplan i norsk?”

To skoler deltok direkte i aksjonsforskningen, og disse og tre andre skoler som dannet nettverk rundt disse skolene, ble betegnet som ”skoler med gode resultater” ut fra kriteriet at de skåret over gjennomsnittet på den nasjonale prøven i lesing i 2004. Kulbrandstad og Danbolt peker på at dette var et pragmatisk valg, fordi en mangler kunnskaper om hvorvidt slike prøver er gode mål på læringsutbytte.

I boka rapporteres det om to prosjekter på 2. trinn, ett på 4. og 5. trinn og ett på 6. og 7. trinn. I delkapitlet ”Systematisk arbeid med språk som grunnlag for å utvikle lesekompetanse” fokuseres det blant annet på ett av prosjektene på 2. trinn med fokus på utvikling av språklig bevissthet gjennom å konstruere et lekespråk, og på et avisprosjekt på 4. og 5 trinn der det ble arbeidet systematisk med ordforråd og avisjjangre. De observasjonene forskerne gjorde innledningsvis i det førstnevnte prosjektet, illustrerer noen av de utfordringene minoritetsspråklige elever kan ha med oppgaver som

har som mål å fremme språklig bevissthet. Det viste seg at flere av elevene hadde for lite ordforråd og for lite kjennskap til lydstrukturen i norske ord til at de kunne få rett fokus i for eksempel rimordsoppgaver. Gjennom prosjektet ble det lagt til rette for at elevene kunne sammenlikne norsk med andre språk, og de fikk hjelp til å utnytte det de alt kunne. Oppsummerende slår forskerne fast at prosjektet illustrerte en interessant tilnærming til systematisk arbeid med språk og språklig bevissthet, og at prosjektet ga gode muligheter til å trekke inn elevenes flerspråklige erfaringer. De mener dette er en arbeidsmåte det bør arbeides videre med i norskopplæring i språklig heterogene klasser (op.cit.: 161). Prosjektet på mellomtrinnet inkluderte systematisk arbeid med både ordforråd og tekst. Læreren så behovet for å styrke disse områdene for elever som skåret svakt på leseprøver og derfor var organisert i egne grupper i noen av norsktimene. Ni av elleve elever hadde minoritetsspråklig bakgrunn med vedtak om særskilt norskopplæring etter § 2–8. Innovasjonsarbeidet i prosjektet var å gjennomføre systematisk, direkte og eksplisitt undervisning både i ordforråd og i tekst innenfor naturlige kontekster. Elevene fikk en prøve både før og etter arbeidet med prosjektet. På førprøven hadde elevene store problemer med å forklare sentrale ord og begreper knyttet til temaet avis, mens etterprøven viste at begrepsforståelsen deres var voksende.

Aksjonsforskningsprosjektet fokuserte også på organiseringen av undervisningen. Forskerne viser til endringer i opplæringsloven av 2003 som førte til større frihet til å organisere slik at elevene kan inndeles i ulike grupper. Forskerne fant at det var mange ulike organiseringsmåter ved de to skolene. En stadig organisering i ulike grupper er tidkrevende for lærerne, og forskerne mente det var viktig å utfordre lærerne på hvilke rammer forskjellige organiseringsmåter gir for språklæring. Refleksjonslogg fra lærere viste noen tydelige tendenser når det gjelder minoritetsspråklige elever, lærerne mente at språk læres best gjennom samtale i heterogene grupper da de minoritetsspråklige elevene trenger jevngamle språkmodeller. Trening i ordforråd mente de at minoritetsspråklige med spesielle behov burde få i grupper for seg, da elevene trenger systematisk arbeid, gjerne i forkant av fellestemaer. Behov for begge typer grupper er velkjent i andrespråksdidaktikken, sier Danbolt og Kulbrandstad (s. 168) og viser til en konsensuskonferanse om minoritetsspråklige elevers språkopplæring i 1996. Der het det at elevene både trenger mulighet til uformell interaksjon med norsktalende og støtte i formell undervisning i norsk som andrespråk (Hyltenstam m.fl. 1996: 207).

Den tredje organisasjonsformen mange lærere nevnte for fremme av språkferdigheter, var nivådelte grupper i lesing. Lærerne mente at slike grupper gjorde det enklere å tilpasse undervisningen og gi elevene oppgaver det mestret. De to skolene brukte nivådeling også for andre aktiviteter og i andre fag som matematikk og engelsk. Nivåinndelingen skjedde på bakgrunn av prestasjoner på ulike prøver i lesing eller i norsk og etter lærernes vurdering av elevenes prestasjoner. Det kom til uttrykk et sammensatt syn på nivådelingen. Som positivt nevnes bl.a. at undervisningen blir mer effektiv, at svake elever har lite utbytte av undervisning rettet mot alle. Dessuten ble det pekt på at utfordringene med tilpasset opplæring blir mer overkommelig for den enkelte lærer. Når det gjelder forhold som taler imot, pekte lærerne på at det er stigmatiserende å være i den svakeste gruppa. Det viste seg også at nesten alle elever i den ”laveste” gruppa var tospråklige. Danbolt og Kulbrandstad peker på at om en gruppe får status som ”svake” elever, kan det være til hinder for et tilstrekkelig høyt ambisjonsnivå og ”faglig trykk”. Som ett av fem utviklingsråd nevner de at det er viktig å lære mer om praksisen med nivåorganisering, og at en må tenke nøye gjennom en slik organisering både på grunn av at det er vanskelig å ha et høyt ambisjonsnivå for alle elever, og fordi det er vanskelig å finne gode inndelingskriterier. De fire øvrige utviklingsrådene dreier seg om kvalitetsutvikling av leseprøver, språklæring som samhandling – det å bygge språklæringsmiljøer, å ivareta flerkulturelle perspektiver og sentrale andrespråksperspektiver, samt videre satsing på kompetanseutvikling (op.cit.: 171–173).

Alle de norske undersøkelsene nevnt så langt, har vært foretatt på Østlandet og i klasser med en relativt høy andel minoritetsspråklige elever. En noe annen skolevirkelighet møter vi i Randi Myklebusts artikkel (2006) ””Så dem ut sånn som meg også?” – begynneropplæring når norsk er andrespråket”. Denne studien er del av et større prosjekt ”Begynnaropplæring og tilpassa undervisning” som ble gjennomført av forskere tilnyttet Høgskolen i Volda i perioden 2002–2005. Undersøkelsen omfattet i alt 27 klasser på 1.–4. trinn, og 17 lærere var involvert (Haug 2006). Utgangspunkt for Myklebust sin del av studien var hvordan skoledagen kan arte seg for elever som har et annet morsmål enn norsk. Spørsmål som det ble søkt svar på, var på hvilke måter innholdet i skolehverdagen reflekterer mangfoldet i elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, og hva som karakteriserer disse elevenes læringssituasjon i ulike opplæringssekvenser med ulike arbeidsformer. Et tredje spørsmål var hvordan skolen og lærerne arbeider med å tilpasse opp-

læringen slik at minoritets elevene erfarer læring og utvikling (Myklebust 2006: 190). I prosjektet som helhet fant forskerne at det var stor variasjon mellom klassene når det gjaldt å arbeide med læringsmiljø. Når klasserommet ble studert med fokus på minoritetsspråklige elever, kom forskerne til en annen konklusjon, da var likhetstrekkene i pedagogiske løsninger framtrekkende. Klassene er like, sier Myklebust (s.221), i at elevene møter en skole som i stor grad praktiserer enspråklighet. Opplærings-språket er i all hovedsak norsk, og skolen tar i liten grad utgangspunkt i at det er elever i klassen som ikke har norsk som sitt førstespråk. Ved noen skoler ble det gitt tospråklig fagundervisning, men omfanget var lite, og det var ikke i særlig grad etablert samarbeid mellom lærerne. Prosjektet viste at lærerne forholdt seg positive til den enkelte elev og til arbeid med elevmangfold. Men både det språklige og kulturelle mangfoldet ble lite synliggjort og utnyttet. Dette henger sammen med at lærerne ikke hadde spesiell faglig bakgrunn for arbeid med minoritetsspråklige elever. Myklebust framhever spesielt hvor viktig systematisk arbeid med muntlige ferdigheter er for utvikling og læring. Som i undersøkelsen til Lindquist og Palm (jf. s. 76) viste det seg at det muntlige arbeidet i stor grad var styrt av lærer gjennom spørsmål-svar-sekvenser i hel klasse. Dette betyr at spesielt minoritetsspråklige elever kommer lite til orde, og den enkelte elev får lite muntlig trening under veiledning av lærer. Myklebust mener at det vil være sentralt for elevenes læringsutbytte at lærere bruker tid på ulike muntlige framstillingsmåter av faginnholdet.

Barnehagen som språklæringsarena for tospråklige barn

Det er relativt få studier av barn i førskolealder som har fokusert på språkopplæring i barnehagen. Innenfor rammene av denne artikkelen vil det refereres til tre relevante norske studier. Den første av disse er evaluering av et prøveprosjekt i Oslo med gratis barnehage. De to andre er knyttet til utviklingsarbeid i barnehager med mange tospråklige barn. Det vil dessuten vises til en større svensk undersøkelse med grundigere dokumentasjon av språkdata. Denne undersøkelsen gir et bidrag til forståelse av hvordan samhandlingsformer i barnehagen kan føre til at barn fra språklige minoriteter får begrensede muligheter til å komme til orde og til å vise sine kunnskaper.

I Oslo ble det i 1998 satt i gang et prøveprosjekt med gratis barnehage for alle 5-åringer i bydel Gamle Oslo, i 2000 ble prosjektet utvidet til også

å gjelde 4-åringer. I bydelen var det mange minoritetsspråklige barn som ikke gikk i barnehage, det var grunnen til at nettopp denne bydelen ble valgt. Ca 600 barn gikk i egne prosjektbarnehager som ble opprettet som egne kortidsavdelinger. Høgskolen i Hedmark fikk i oppdrag å være vurderingsinstans, og oppmerksomheten skulle rettes mot språkstimulering og det pedagogiske innholdet, og om dette førte til bedre integrering. I Sand og Skoug (2003) presenteres utviklingen av norsk språkkompetanse hos et utvalg av barna etter to år i barnehagen, det sosiale samspillet i barnegruppa og det tospråklige personalets rolle i barnehagen. Dataene i prosjektet er samlet inn gjennom gruppeintervjuer av de ansatte og skjema for kartlegging av sosial samhandling i barnegruppa. Språkundørsøkelsen er gjennomført med en screeningtest. (Redegjørelse for denne finnes i Sand og Skoug 2002.) Forskernes vurdering er at prøveprosjektet har hatt mange positive effekter for de aller fleste av barna som har deltatt i tilbudet i ett eller to år. De har blitt kjent med og fått trening i å omgås barn og voksne med ulik språklig og kulturell bakgrunn og fått erfaring med å være i en norsk institusjon, og de har lært en del norsk. En mindre heldig side ved prosjektet var at gruppene bare besto av minoritetsspråklige barn, noe som forskerne mener ikke er optimale forhold for å fremme innlæring av norsk språk og integrering. Barn bør ha mulighet til å delta i varierte og gode formelle og uformelle språksituasjoner sammen med andre barn. For øvrig framhever Skoug og Sand som en positiv utvikling i løpet av prosjektet at barnas morsmål og kulturbakgrunn fikk en større og mer bevisst plass. Dessuten ble personalgruppa mer enn tidligere sammensatt med tanke på at så mange barn som mulig skulle kunne få tospråklig assistanse (op.cit.: 59 f).

”Lær meg norsk for skolestart” er et utviklingsprosjektet som ble gjennomført i perioden 2001 til 2006 i samarbeid mellom Bjerke bydel, Utdanningsetaten i Oslo og Høgskolen i Oslo (Sandvik 2004, Oslo kommune 2006). Fem barnehager og fire grunnskoler var med i prosjektet der følgende områder var i fokus: språkstimulering, språkvurdering/kartlegging av språkferdigheter, overgang barnehage – skole, foreldresamarbeid, kompetanseutvikling for barnehagepersonale og lærere i småskolen. I boka *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen* (2009) presenterer Margareth Sandvik og Marit Spurkland erfaringer fra og vurderinger basert på prosjektet. Sentralt står utvikling av en metode for språkstimulering med bruk av litteratur samt utviklingen av et verktøy for kartlegging av språkutvikling på norsk og på morsmålet. Boka presenterer ikke forskningsdata direkte knyttet til språk-

opplæring, den redegjør for et pedagogisk utviklingsprosjekt og har som mål å inspirere barnehagepersonalet ”til systematisk språkstimulering gjennom fortelling av litteratur – samtidig som en dokumenterer arbeidet og kartlegger barnas språklige utvikling” (op.cit.: 148). De praksiseksempler og erfaringer som dokumenteres, er likevel av en slik art at arbeidet anses som relevant i den foreliggende forskningsoversikten.

I første del av boka skriver forfatterne om flerspråklig utvikling og skiller mellom grammatiske og pragmatiske ferdigheter, og de legger vekt på at personalet i barnehagen må skape varierte språkbruks-situasjoner. De har som utgangspunkt et sosiokulturelt syn og refererer bl.a. til Vygotsky (1978)¹² og hans tanker om barns nærmeste utviklings-sone og om stillasbygging. Det innebærer at personalet må være bevisst hvor barnet er i sin språkutvikling, og at de må hjelpe barnet slik at det kan utvikle seg videre og få mulighet til å lykkes. I den sammenheng peker de på at personalet i flerkulturelle barnehager må ”være bevisst at barna kan ha kompetanser som ikke er synlige for verken de voksne eller de andre barna” (op.cit.:30).

Metoden for språkstimulering som er valgt i dette prosjektet, er arbeid med litteratur. Dette presenteres i bokas andre del. Forfatterne viser til at det finnes betydelig forskning på sammenheng mellom barns språkutvikling og barns tilgang til bøker og hvordan bøkene leses. Av grunner til å arbeide med litteratur framhever de bl.a. at litteratur er språk, det gir erfaring med sammenhengende tekster, det gir økt ordforråd, utvikler lesestrategier, gir muligheter for identifikasjon og gir felles referanserammer og inspirasjon til lek. Litterære fortellinger foregår også utenfor et her og nå, og språket brukes derfor situasjonsuavhengig. Viktig i arbeidet er gode lesesituasjoner, og bøkene må være tilpasset barnas nivå. Forfatterne understreker betydningen av at barna deltar i samtaler rundt litteratur. En viktig side ved arbeidet, som eksemplifiseres (for eksempel s. 85 f), er at barna selv skal skape fortellinger og bøker.

Siste del av boka omhandler dokumentasjon og kartlegging av språkferdigheter, og forfatterne presenterer den språkpermen som de har utarbeidet.

Forskerne vurderer prosjektet som svært vellykket. De rapporterer at ved en test på barns leseforutsetninger gjennomført i 1. klasse, viste det seg at minoritetsspråklige barn som kom fra prosjektbarnehagene, jevnt over skåret likt med, eller over, gjennomsnittet i klassen sin på forhold som lytteforståelse, riming og oppfatning av fonemer. Lærerne mente at ingen av

barna fra barnehagen trengte spesiell oppfølging i norsk. For barnehagens del hadde prosjektet ført til forbedring i arbeid med språk (op.cit.:20).

I Rammeplan for barnehagen understrekes betydningen av språkstimulerende miljø for alle barn. Når det gjelder flerspråklige barn, heter det at personalet må ”vise forståelse for barnas morsmål” og ”oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk” (Kunnskapsdepartementet 2006: 35). Som i prosjektet til Sandvik og Spurkland sto stimulering og kartlegging også sentralt i NAFOs kompetansehevingsprosjekt om flerspråklighet og flerkulturalitet som ble gjennomført over hele landet i perioden fra 2007 til 2010.¹³ Den delen av prosjektet som ble gjennomført i til sammen 34 barnehager i Buskerud og Telemark i perioden 2007–2008, dokumenteres i en artikkel av Irmelin Kjelaas (2009), som har fått tittelen ””Trollet bodde i vann med fart” – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige barn”. Datagrunnlaget for artikkelen er prosjektbeskrivelser, praksisfortellinger, samtalelogger, feltnotater, rapporter og veiledningsgrunnlag. Dette analyseres og drøftes i lys av aktuell språkvitenskapelig og språkdidaktisk teori og empiri. Undersøkelsen viste at barnehagene i materialet i utgangspunktet hadde en noe mangelfull kompetanse når det gjelder det språkfaglige og språkdidaktiske grunnlaget for å drive stimulering og kartlegging av flerspråklige førskolebarns språkkompetanse. Sitatet i tittelen på artikkelen er et utsagn fra et barn som samtalte med en voksen om eventyret om de tre bukkene Bruse. Barnets utsagn ble tolket som at han manglet et begrep for ”foss”, mens det tvert imot viser at barnet vet hva foss er, men han har ikke et norsk ord for det og velger en omskriving. Dette er et eksempel på et generelt problem: svært mange av de ansatte i barnehagen skilte ikke mellom ord og begreper. Kjelaas rapporterer at dette var et tilbakevendende tema i veiledningen, og hun peker også på at den manglende distinksjonen er problematisk siden de barnehageansatte skal kartlegge og stimulere barns ord- og begrepskompetanse (op.cit.: 71). For øvrig hevder Kjelaas at et ensidig fokus på ord- og begrepskompetanse er problematisk når denne fokuseringen skjer på bekostning av, eller i stedet for, arbeid med andre språkområder. Den kommunikative kompetansen er sammensatt, og med referanse til Aukrust (2005: 26–28) framhever Kjelaas også betydningen av å arbeide med fonologisk bevissthet, tekstkompetanse og evne til å kunne lage fortellinger og utvikle forklaringer. Denne typen språkerfardigheter var det få av i barnehagene i prosjektet (op.cit.: 74). Under-

søkelsen viste også at mange av de barnehageansatte manglet kunnskap om flerspråklighet, flerspråklig utvikling, morsmålets betydning og ord- og begrepsstimulering. Men barnehagene viste også vilje til endring og et stort engasjement for enkeltbarns trivsel og utvikling, og alle rapporterer om en vesentlig kompetanseheving som følge av prosjektet.

Barns kommunikative ferdigheter sto sentralt i en større svensk undersøkelse, *Language socialization in immigrant families and its relation to language learning in the Swedish pre-school (1992–1995)* der de to forskerne, Sally Boyd og Kerstin Naucélér, undersøkte slike ferdigheter i lys av forventninger til språkmestring i barnehage og skole. Forskningsarbeidet har et sosiokulturelt perspektiv der språk- og kunnskapsutvikling ses som et resultat av barnets språklige sosialisering i hjemmet, barnehagen og skolen, og der det også pekes på at de språklige sammenhenger barnet inngår i, er grunnlag for barnets selvbylde. De to forskerne refererer til flere internasjonale studier der forskere har pekt på at kommunikative erfaringer barnet får i samhandling med voksne, har konsekvenser for barns læring. (Boyd & Naucélér 2001: 134, Naucélér 2004: 438). Informantene i undersøkelsen var åtte tyrkiske og sju svenske familier med barn i alderen 5–6 år som gikk i svensk barnehage, samt ansatte i barnehagen. Tema for undersøkelsen var mønstre for språksosialisering i svenske og tyrkiske familier og i svensk barnehage og utvikling av kommunikative ferdigheter. Forskerne fant blant annet at det var noen forskjeller i samhandlingsstrategier ved lesing og fortelling av historier. Barna i de svenske familiene ble i større grad oppmuntret til egenaktivitet i forbindelse med fortellingene, og måten dette foregikk på, hadde likheter med det de voksne hadde erfaringer med fra svensk skole. Men både de tospråklige barna med tyrkisk bakgrunn og de svenskspråklige barna klarte å gjenfortelle historien det var fokusert på.

I barnehagen viste det seg at det var ulike samhandlingsmønstre alt etter om førskolelærerne samhandlet med svenskspråklige barn eller barn med tyrkisk bakgrunn. Det var riktignok variasjon. I alle historiefortellingene var det elementer av samarbeid og av både symmetri og asymmetri i forholdet mellom den voksne og barnet. Men det var likevel signifikante forskjeller i hvordan aktivitetene foregikk. I motsetning til de majoritetsspråklige barna ble de tyrkiskspråklige barna i liten grad invitert til å bidra i fortellingen, og de fikk få spørsmål. Samhandling innbefatter alltid en identitetsforhandling, sier Boyd og Naucélér, og det vil være et spørsmål om hvem som anses å ha noe verdifullt å fortelle, og hvem som ikke har det. Resultater av denne prosessen i førskolekontekst fremmer ikke alltid et positivt selvbylde for minoritetsbarna.

Boyd og Nauc ler mener barnas f rskoleerfaringer har konsekvenser for hvordan de lykkes i skolen. De mener at forskjellene i sosiokulturelle normer for samhandling ikke har direkte innflytelse på de tyrkiskspråklige barnas læring og kunnskaper, men bedømt ut fra resultatene i undersøkelsen f r mange av disse barna bare begrensede muligheter til å vise sine kunnskaper på den måten som forventes og oppfattes som ”riktig” i skolen. Begrensede språkkunnskaper er bare en del av grunnen til at minoritetsspråklige barn har problemer med å tilegne seg ”literacy” og lykkes i skolen, og det er kanskje ikke den viktigste. Heller ikke forskjeller mellom barnas kulturelle praksis hjemme og i barnehagen er en avgjørende årsak. Problemet relateres primært til forskjellsbehandlingen som barna utsettes for i den svenske konteksten. Den viten barna har, blir usynlig kunnskap, og erfaringene deres blir ikke etterspurt eller verdsatt.

Språkopplæring blant voksne

Innenfor voksenopplæring finnes det en rekke studier knyttet til arbeid og integrering (jf. f.eks. litteratur under overskriften ”Arbeidsmarked / Sysesetting / Flerkulturelt arbeidsmiljø” på http://mighealth.net/no/index.php/Utdanning_og_arbeidsliv). Dessuten har VOX utgitt flere rapporter, blant annet *BASIS!*, en tilstandsrapport om voksnes læring som ble utgitt  rlig fra 2006 til 2008 (Vox 2006, 2007, 208) og rapporten *Arbeidsnorsk – evaluering av kurs i grunnleggende ferdigheter for voksne i arbeidslivet* (Vox 2005).

Som nevnt i innledningen, har det vært forsket på innlærerspråk til voksne andrespråksbrukere. Imidlertid er det få studier av språkopplæring blant voksne.¹⁴ Den eneste store norske undersøkelsen er forskningsprosjektet ”Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige”, som ble gjennomført i perioden 1993–1996, støttet av Voksenopplæringsavdelingen i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Prosjektet skulle kartlegge ulike sider av alfabetiseringsundervisningen som ble gitt i norske kommuner, og det ble foretatt klasseromsobservasjoner, intervjuer av deltakere og lærere, spørreskjemaundersøkelse blant lærere samt testing av deltakernes ferdigheter på ulike stadier i undervisningsforl pet. Undersøkelsen avdekket bl.a. at det oppsto mange misforståelser i undervisningen fordi lærere og deltakere ikke hadde noe fellesspråk. Deltakere hadde også problemer med å forstå selve undervisningssituasjonen og målet med under-

visningen, bare i få tilfeller var det tospråklige lærere til stede i timene som kunne avhjelpe forståelsesproblemene. Lærere visste dessuten ofte svært lite om deltakernes forutsetninger og erfaringer, og i opplæringen var det som oftest få referanserammer til noe som foregikk utenfor klasserommet. Mange av deltakerne ble derfor heller ikke i stand til å omsette det de lærte på kursene i livet utenfor klasserommet, for eksempel var det få som utviklet leseferdigheter til et slikt nivå at de kunne ta ferdighetene i bruk. (Hvenekilde m.fl. 1996, Alver 1999.)

Et mål med prosjektet var å komme med forslag til forbedringer av opplæringstilbudet for analfabeter både kvantitativt og kvalitativt, og de endrede rammene for undervisningen for voksne analfabeter som kom med *Opp-læringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Utdannings- og forskningsdepartementet 1998) må ses blant annet som et resultat av funn og anbefalinger i alfabetiseringsprosjektet. I den nye planen, som avløste rammeplanen av 1992, var det planer for to ulike undervisningsforløp, A og B løp. B løpet var for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Det som skilte løp B i denne opplæringsplanen fra den tidligere rammeplanen, er at det å lese og skrive ble satt inn i en mer helhetlig sammenheng. Det ble vektlagt at utvikling av språk, samfunnskunnskaper og lesing må gå parallelt, og at kunnskapene og ferdighetene må integreres i hverandre. Ifølge planen skal undervisningen ta hensyn til ulike personers bakgrunn, motiver og behov, og det er mulig å velge mellom et undervisningsløp hvor det legges størst vekt på muntlige ferdigheter til bruk i praktisk liv, eller et undervisningsløp hvor det også legges vekt på skriftlige ferdigheter, og hvor deltakerne skal lære grunnbegreper innenfor skolefagene matematikk og samfunnsfag.¹⁵

I flere av studiene referert tidligere i arrikkelen (s. 74 til 81), framheves betydningen av elevdeltakelse i andrespråkopplæring. Betydningen av samhandling framheves også i en svensk klasseromsstudie av undervisning for voksne innvandrere (Lindberg 1996 og 2004). Forskerens data og observasjoner er basert på både lærerstyrte og ikke-lærerstyrte aktiviteter, og det ble brukt forskjellige parametre for å måle hvilket potensial for språkutvikling det var i ulike aktivitetstyper. Analysene viste at det var store forskjeller mellom ulike klasseromsaktiviteter både med hensyn til muligheter for å bruke språket, og når det gjaldt hvilken språkbruk som forekommer. Et sentralt skille gikk mellom de lærerstyrte og ikke-lærerstyrte aktivitetene, men også innen hver av disse kategoriene var det store forskjeller i språkbruk. En fordel med lærerstyrte aktiviteter er, ifølge Lindberg, at de gir

rikelig innfødt innputt i form av lærerspråk. Men de lærerstyrte aktivitetene gir ikke særlig store muligheter for språklig variasjon på et mer funksjonelt plan så lenge læreren opprettholder en tradisjonell lærerrolle. Det betyr at i tillegg til lærerens språk må innlærere også møte talt språk som er representativt for naturlig språkbruk i videre perspektiv. Det er imidlertid helt sentralt at det også fokuseres på innlærernes mulighet for egenproduksjon, og her trekker Lindberg fram ulike typer arbeid i smågrupper. Samhandling i smågrupper har mye til felles med språkbruk utenfor klasserommet og krever blant annet aktive initiativ fra deltakerne. Av analysene av de forskjellige språkbrukssituasjonene innlærerne deltok i, framgikk det også at språkbruken ble mer variert, og at deltakerne tok større ansvar for egen språkinnlæring og språkbruk når de arbeidet selvstendig. Det viste seg også at arbeid i smågrupper kan gi gode forutsetninger for språkutvikling ikke bare når det gjelder muntlig kreativ produksjon, men også for språklig form og korrekthet (Lindberg 1996: 186 f).

Avslutning

I 1996 arrangerte Norges forskningsråd en konsensuskonferanse om *Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever* i regi av programmet ”Internasjonal migrasjon og etniske relasjoner” (IMER). I sluttdokumentet fra konferansen (Hyltenstam m.fl. 1996) ble det påpekt at klasseromsforskning og studier av implementering av ulike pedagogiske løsninger for minoritetsbarns skolegang er temmelig uutviklet. Det ble sterkt anbefalt å øke og utdype klasseromsstudier og studier av implementeringen av ulike undervisningsmodeller. Som denne oversikten har vist, har det heller ikke etter 1996 vært gjennomført særlig mange klasseromsstudier i Norge, og de studiene av språkopplæring som har vært foretatt, finner vi på grunnskolens barne- og mellomtrinn. Når det gjelder voksne, finnes det bare én større undersøkelse å vise til, et alfabetiseringsprosjekt som ble gjennomført tidlig på 1990-tallet. Også når det gjelder barn i barnehage, har vi lite språkdata. Oversikten skulle dermed kunne dokumentere at det stadig er behov for forskning på alle nivåer, men først og fremst blant aldersgrupper og i skoleslag der vi mangler studier omkring språkopplæring, det vil si på ungdomstrinnet i grunnskolen og videregående opplæring, og dessuten opplæring for 16–20 åringer med liten skolebakgrunn og grunnskole for voksne. De fleste norske studier er også av relativt kort varighet, blant annet mangler

vi undersøkelser som har fulgt barn over flere år slik vi har sett eksempler på fra Danmark og Sverige. Forskningsbehovet påpekes også i NOU 2010-7 *Mangfold og mestring*, der det blant annet sies (s. 381) at ”kunnskap om barn språkutvikling og læringsstrategier på ulike alderstrinn er nødvendig for å kunne drive en pedagogisk virksomhet som gir alle barn gode utviklingsmuligheter”. Det påpekes også at det er en svakhet at det i Norge finnes for lite forskning rundt barns tilegnelse av flere språk.

Noter

1. Artikkelen er delvis basert på en oversikt jeg utarbeidet våren 2010 på oppdrag fra Utvalget for gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne (Østbergutvalget). Utvalgets arbeid resulterte i NOU2007-10 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*.
2. For øvrig finnes en undersøkelse fra 1998, gjennomført av Åse Tefre og An-Magritt Hauge. I denne studien er det fokusert spesielt på språklige minoritetsbarns egne erfaringer og synspunkter på skolehverdagen. Rapporten dannet blant annet grunnlag for en modell for samarbeid mellom tospråklig lærer, kontaktlærer og norsklærer (trekantsamarbeid).
3. For en drøfting av undersøkelsen, se Bakken 2007 (36 f).
4. Undersøkelsen er del av det nederlandsk – norske prosjektet *Language Teaching and Learning in a Multicultural Context* som refereres på side 74.
5. For en drøfting av ulike opplæringsmodeller, se for øvrig Engen og Kulbrandstad 2004, kapittel 9, Bakken 2007, kapittel 4.1.
6. Bestemmelsen i § 2–8, første ledd lyder: Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.
7. <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10109>
8. I Mønsterplanen av 1987 (M87) het det (s. 38) at skolen skulle ”ha som siktemål at elevene får utvikle funksjonell tospråklighet”, det vil si at minoritetsspråklige elever skulle få mulighet til å utvikle sine språklige ferdigheter både på morsmålet og norsk. I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) er det derimot ingen uttrykt målsetting om funksjonell tospråklighet.
9. Se note 6.
10. Henvisningen gjelder Klette, Kirsti (red.) 2003: *Klasserommets praksisformer etter L97. Evaluering av L97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Unipub AS.
11. For en oppsummerende rapport fra prosjektet ”Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig utdanning i praksis”, publisert av Oslo kommune, se http://www.byrådsavdeling-for-finans-og-naring.oslo.kommune.no/forskning/storbyforskning/prosjektkatalog/sosiale_utfor-dringer_i_storby/article48798-31509.html
12. Henvisningen deres er til Vygotsky 1978: *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge. Mass: Harvard University press.
13. Jf. Bleka m. fl. <http://www.hio.no/content/view/full/56012>.

14. En artikkel som kan vise voksnes behov for språkopplæring, og som også peker på at det trengs mer forskning, er Elena Tkachenko artikkel (2010) ”Fagskriving med norsk som andrespråk” som presenterer et utviklingsprosjekt ved førskolelærerutdanninga på Høgskolen i Oslo. Prosjektet er et aksjonsforskningsprosjekt der Tkachenko i samarbeid med faglærere gjennomfører praktiske tiltak i en klasse med minoritetsstudenter for å styrke studentenes skriving.
15. I 2005 ble *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere* erstattet av *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Planen av 2005 bygger på *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Den består av en samfunnskunnskapsplan og en norskplan. Norskplanen er inndelt i tre spor, hvorav spor 1 er beregnet for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn.

Litteratur

- Alver, Vigdis Rosvold 1999: Voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. I Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.): *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Aukrust, Vibeke Grøver 2003: Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I: Klette, Kirsti (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Synteserapport. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Aukrust, Vibeke Grøver 2005: *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Analyserapport nr. 1, 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf Lest 20.3.10
- Baker, Colin 2006: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th Edition. Multilingual Matters Limited.
- Bakken, Anders 2007: *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. Rapport 10/07. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Oslo. Nettversjon: http://www.reassess.no/asset/2646/1/2646_1.pdf
- Bezemer, Jeff, Sjaak Kroon, Lutine de Wal Pastoor, Else Ryen, Astri Heen Wold 2004: *Language Teaching and Learning in a Multicultural Context. Case Studies from Primary Education in the Netherlands and Norway*. Oslo: Novus forlag.
- Bezemer, Jeff, Astri Heen Wold, Lutine de Wal Pastoor, Sjaak Kroon, Else

- Ryen 2005: Teaching and Learning in Multicultural Contexts. A comparative analysis of language teaching and learning in a Norwegian and Dutch primary school classroom. I *Intercultural Education* 5–16, 453–467.
- Boyd & Nauclér: Sociocultural aspect of bilingual narrative development in Sweden. I Verhoeven, Ludo & Sven Strömquist (ed.) 2001: *Narrative development in a multilingual Context. Studies in bilingualism*. Vol. 23, 129–151.
- Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde, Else Ryen (red.) 1990: ”Men hva betyr det lærer?” *Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Bleka, Målfrid, Marit Gjervan, Katrine Giæver: *Rapport på NAFOs kompetanseutvikling for barnehageansatte 2007–2008*.
<http://www.hio.no/content/view/full/560121> Lest 8.1.2011
- Bleka, Målfrid, Marit Gjervan, Gro Svolsbru: *Rapport på NAFOs kompetanseutvikling for barnehageansatte 2009–2010*.
<http://www.hio.no/content/view/full/560121> Lest 8.1.2011
- Bøyesen, Liv 1997: *Elever i språkhomogene klasse*. HiO-rapport nr. 6. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Lise Iversen Kulbrandstad 2008: *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 2004: *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord 2007: Norsk andrespråksutvikling – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. I *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. 1- 2007. Bergen: Fagbokforlaget, 5–41.
- Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red.) 1999: *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Haug, Peder (red.) 2006: *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Caspar forlag.
- Hvenekilde, Anne, Vigdis Lahaug, Elisabeth Bergander, Vigdis Lahaug, Kari Midttun 1996: *Alfa og Omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus Forlag.
- Hvistendahl, Rita 2000: ”Så langt ’vår’ diktning tenner sinn i brann ...” *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860–1900*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Hyltenstam, Kenneth, Ottar Brox, Thor Ola Engen og Anne Hvenekilde 1996: *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever. Rapport fra konsensuskonferanse*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kibsgaard, Sonja og Olaf Husby 2009: *Norsk som andrespråk. Barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget. (1. utg. 2002)
- Kjelaas, Irmelin 2009: "Trollet bodde i vann med fart i" – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. I *NOA norsk som andrespråk* nr. 2 2009. Oslo: Novus forlag, 58–88.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2003: *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet 2006: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp.html?id=278626 Lest 20.3.10
- Kunnskapsdepartementet 2007: *Strategiplan Likeverdig opplæring i praksis!*
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf Lest
- Kunnskapsdepartementet 2010: NOU 2010:7 *Mangfold og mestring. Fler-språklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151> Lest 15.12.2010
- Laursen, Helle Pia 2004: *Den sproglige dimensjon i naturfagundervisningen*. Københavns Kommune og CVU København & Nordsjælland.
- Laursen, Helle Pia 2005: Andetsprogsdimensionen i fagene – et forsknings- og utviklingsprosjekt. I Linder, Inger & Karin Sandwall (red.): *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andra språk i skola och högskola*. Institutet för svenska som andraspråk. Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet, 207–230.
- Laursen, Helle Pia 2006: Andetsprogspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen. I *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. 1- 2006. Bergen: Fagbokforlaget, 51–72.
- Laursen, Helle Pia (red.) 2010: *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. København: Forlaget UCC. Nettutgave: http://www.ucc.dk/public/dokumenter/Om%20UCC/Forlaget%20UCC/Tegn%20p%E5%20sprog/Tegn_p%E5_sprog_web.pdf
- Lindberg, Inger 1996: *Språka saman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

- Lindberg, Inger 2004: Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I Hyltenstam, Kenneth og Inger Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 461–499.
- Lund, Åse 2007: ”Da kunne vi ikke snakket to språk” – vilkår for tospråklig praksis i en skolekontekst. Masteroppgave. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Universitetet i Oslo.
<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=60889> Lest 20.3.10
- Lund, Åse 2008: Tospråklig praksis i ulike samtalekontekster i skolen. I *NOA norsk som andrespråk*. Oslo: Novus forlag, 55–75.
- Mighealthnet. Utdanning og arbeidsliv. http://mighealth.net/no/index.php/Utdanning_og_arbeidsliv Lest 25.3.10
- Myklebust, Randi 1993: Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle Klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag. I *NOA norsk som andrespråk*, nr. 17. Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.
- Myklebust, Randi 2006: ”Så dem ut sånn som meg også?” Begynneropplæring når norsk er andrespråket. I Haug, Peder (red.): *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Caspar forlag, 189–223.
- Nauclér, Kerstin 2004: Barns språklige sosialisation före skolstarten. I Hyltenstam, Kenneth og Inger Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 437–459.
- Oslo kommune Bydel Bjerke Bydelsadministrasjonen, Høgskolen i Oslo, Utdanningsetaten 2006: Resymé av avslutningsrapporten for prosjektet ”Lær meg norsk før skolestart”. Bjerkemodellen. Om språkstimulering og kartlegging av barns språklige ferdigheter i Barnehage og 1.–4. trinn i skolen.
<http://www.bydel-bjerke.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20bjerke%20%28BBJ%29/Internett%20%28BBJ%29/Dokumenter/Avslutningsrapport%20juli.2006.forkortet%20utgave.doc> Lest 20.3.10
- Oslo kommune. Utdanningsetaten 2008: *Oppsummering av prosjektet ”Forsterket tilpasset norskopplæring”. 2005–2007*.
[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/Oppsummerende%20rapport%20av%20prosjektet%202008.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/Oppsummerende%20rapport%20av%20prosjektet%202008.pdf) Lest 25.3.10
- Palm, Kirsten 2006: Å lære fag på andrespråket – klasserommets praksis-

- former og minoritetsevenes opplæringsbehov. I *NOA norsk som andrespråk*. 2-2006. Oslo: Novus forlag, 22–40.
- Palm, Kirsten 2008: Språklige minoritetselever og fagundervisningen i grunnskolen: overgangen fra hverdagspråk til fagspråk hos elever integrert i ordinær undervisning. I Aamodt, Sigrun og An-Magritt Hauge (red.) 2008: *Familielæring*. Oslo: Universitetsforlaget, 196–210.
- Palm, Kirsten 2010: *Morsmål som andrespråk. Sluttevaluering av prosjekt i Trondheim Kommune*. Fokus på språk. Fremmedspråksenteret 26/2010. Nettversjon: <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=16462>
- Palm, Kirsten og Hein Lindquist 2009: *Læring i en flerspråklig skole. To-språklig Opplæring på barnetrinnet – et eksempel på en organiseringsmodell*. HiT Skrift. Høgskolen i Telemark 3-2009.
- Pastoor, Lutine de Wal 2008: *Learning discourse: Classroom learning in and through discourse. A case study of a Norwegian multiethnic classroom*. Department of Psychology. Faculty of Social Sciences. University of Oslo.
- Ryen, Else, Astri Heen Wold, Lutine de Wal Pastoor 2005: ”Det er egen tolkning, ikke direkte regler.” Kasusstudier av minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål ved tre grunnskoler. I *NOA norsk som andrespråk*. Årgang 21 nr. 1–2. Oslo: Novus forlag, 39–67.
- Ryen, Else, Astri Heen Wold, Lutine de Wal Pastoor 2009: ”Det er egen tolkning, ikke direkte regler.” Minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål. I Hvistendahl, Rita (red): *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 139–166.
- Sand, Sigrun og Tove Skoug 2002: *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet. Høgskolen i Hedmark*. Rapport nr. 1–2002.
- Sand, Sigrun og Tove Skoug 2003: *Prosjektbarnehagen og 4-åringene. Evaluering av prosjekt med gratis korttids plass i barnehager for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo*. Rapport 3. Elverum: Høgskolen i Hedmark.. http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2003/08/rapp08_2003.pdf Lest 22.3.10
- Sand, Therese 2008: *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Damm. (1.utgave 1997).
- Sandvik, Margareth 2004: Språkstimulering gir gode resultater. <http://www.bydel-bjerke.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20bjerke%20%28BBJ%29/Internett%20%28BBJ%29/Dokumenter/nyhetssak/barnhageavdelingen/Spr%C3%A5kstimulering%20gir%20resultater%20>

- nov.2004.%20M.Sandvik.doc Lest 24.3.10
- Sandvik, Margareth og Marit Spurkland 2009: *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Selj, Elisabeth, Inger Lindberg og Else Ryen (red.) 2004: *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) 2008: *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Skoug, Tove og Sigrun Sand 2003: Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole. En oppfølging av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 2. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 6–2003.
http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2003/06/rapp06_2003.pdf Lest 22.3.10
- Spurkland, Marit 2004: ”Lær meg norsk før skolestart!” Resultater
<http://www.bydel-bjerke.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20bjerke%20%28BBJ%29/Internett%20%28BBJ%29/Dokumenter/nyhetssak/barnehageavdelingen/L%C3%A6r%20meg%20norsk%20f%C3%B8r%20skolestart%20av%20M.%20Spurkland.doc> Lest 22.3.10
- Svanes, Bjørg, Jon Erik Hagen, Gerd Manne, Arne S. Svindland og Olaf Husby 1993: *Et terskelnivå for norsk*. Oslo: Cappelen.
- Svendsen, Bente Ailin 2004: *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Oslo: Unipub forlag.
- Tefre, Åse og An-Magritt Hauge 1998: *Den flerspråklige skolen i et flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Tkachenko, Elena 2010: Fagskriving med norsk som andrespråk.
<http://www.hio.no/Prosjekter/MaiA/MaiA-arkiv/MaiA-4-2010>. Lest 5.1.2011.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 1998: *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
- Vox. Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet 2005: *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
http://www.vox.no/upload/1377/Læreplanbokmålnet_SEC.pdf Lest 22.3.10
- Vox. Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet: *Basis 2006!, Basis 2007!, Basis 2008!*

<http://www.vox.no/templates/ArticleOverview.aspx?id=298>) Lest
22.3.10

- Vox. Nasjonalt senter for læring i arbeidslive 2008: *Arbeidnorsk – evaluering av kurs i grunnleggende ferdigheter for voksne i arbeidslivet*.
- Øzerk Kamil 2008: Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I Sand, T. (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. (1.utgave 1997)
- Øzerk Kamil 2003: *Sampedagogikk*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Aamodt, Sigrun og An-Magritt Hauge (red.) 2008: *Familielæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aarsæther, Finn 2004: To språk i en tekst. Kodeveksling i samtale mellom pakistansk-norske tiåringer. Oslo: Unipub forlag.

Abstract

Language teaching for children, youths and adults from language minorities. A research overview

The article gives an overview of research connected to language teaching for children, youths and adults from language minorities in Norway. The overview comprises both second language and mother tongue teaching. The article focuses on language teaching as such, i.e. researches connected to methodological work on language in classes and groups both in kindergartens, schools and adult education. The quantity of relevant research projects differs considerably from one area of education to another. Most projects are conducted among young pupils in primary school. There are considerably less research on minority children in kindergartens, and even less among pupils in lower and upper secondary school and part takers in adult education.

The aim of the article is primarily to give an overview on Norwegian research and to point out the need for more research projects. Connected to this the article also presents some Danish and Swedish projects which give other data and represent other research designs than the Norwegian projects.

Most of the researches deal with second language teaching, only a few with mother tongue teaching or bilingual subject matter teaching. Many of the projects show that language minority children get fewer opportunities to take active part in educational activities than language majority children

and in consequence minority pupils also get less opportunity to linguistic and academic development.

Key words: didactic second language research, mother tongue and second language teaching, requirement for further research

else.ryen@iln.uio.no

Bokomtale

Anne Bonnevie Lund og Bente Bolme Moen (red.): *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2010. 265 sider

Av Anna-Riitta Lindgren
Universitetet i Tromsø

”Nasjonale minoriteter” ble en ny offisiell kategori i Norge fra 1999 da Norge ratifiserte Europarådets rammekonvensjon for vern av nasjonale minoriteter. Tidligere fantes det bare majoritet, innvandrere og urfolk. De gruppene som nå blir definert som nasjonale minoriteter, kvener, skogfinner, jøder, rom og romanifolk, er minoriteter med en lang historie i Norge – kvener, romanifolk og skogfinner har vært tilstede i flere hundre år, og jøder og rom fra 1800-tallet.

Alle disse minoritetsgruppene har lenge vært utsatt for diskriminering og assimilasjonspolitik, og én av strategiene har vært marginalisering gjennom taushet. I sin artikkel (s. 27) skriver Knut Kjeldstadli at den nye statusen som nasjonal minoritet ”kan ses som et forsøk på å bøte på urett”. Redaktørene begynner sin innledning med å fortelle at de har opplevd mangel på kunnskap, både om at nasjonale minoriteter fins, hvem de er og hvilke rettigheter statusen som nasjonale minoriteter gir dem. De har fått til en tankevekkende bok som gir mangesidig forskningsbasert informasjon om minoritetene, plassert i nasjonal, europeisk og global sammenheng, både i historisk og i nåtidig perspektiv. Samtidig som forfatterne har høy faglig kompetanse og grundig kjennskap til sine emner, så har de skrevet en bok som er godt forståelig for alle interesserte. Stoff om nasjonale minoriteter er også så dramatisk at boka er spennende å lese.

Boka har en flerfaglig synsvinkel med mest vekt på samfunnsvitenskap, pedagogikk og historie. De fem minoritetsgruppene er meget ulike i forhold

til sin historie, kultur og tilpassing i Norge, og forskning om de enkelte gruppene har dessuten vært foretatt innenfor til dels i ulike fagområder. Presentasjonen av hver minoritet er delt i ett kapittel i en historiskorientert del og et annet kapittel i en nåtidsorientert del av boka, noe som stort sett fungerer bra. I enkelte tilfelle savner jeg likevel en bedre samordning mellom de to kapitlene om den samme minoriteten, for eksempel kapitlene om skogfinner.

Det komparative aspektet kommer godt fram i tre oversiktskapitler, og en artikkel om minoriteter i Norden kompletterer verket.

Knut Kjelstadli innleder boka med en oversikt over innvandrere helt fra middelalderen og fram til i dag. Han plasserer dem i utviklingen av det økonomiske systemet fra bondesamfunn til industri- og informasjonssamfunn og gjør rede for prosesser som har ført til inkludering eller ekskludering. Gruppene er svært mange, fra blant andre irske treller til katolske geistlige og protestantiske prester, bønder, kjøpmenn, handverkere, farende folk, ingeniører, industriarbeidere, flyktninger og andre. Landet har aldri vært bebodd av et homogent folk, men har tvert imot en flerkulturell opprinnelse, og befolkningen er i stadig endring. I ulike perioder har innflyttere med ulike spesialkompetanser gitt sine bidrag til økonomisk og kulturell fornyelse. De fleste av gruppene har assimilert seg med tiden, mens de fem nasjonale minoritetene i større grad har opprettholdt sin egenart.

Kjeldstadlis artikkel gir også en oversikt over statens minoritetspolitikk som først begynner på 1800-tallet da det tidligere ikke fantes et allment begrep for grupper som kan defineres som minoriteter. Politikken har variert fra en tidlig liberal holdning til en assimilasjonspolitikk med nasjonalisme og raseteorier fra ca. midten av 1800-tallet til midten av 1900-tallet, en overgangsperiode med taushet i et par decennier og så spirende pluralisme fra 1970-årene. Anerkjennelsen av de nasjonale minoriteter i 1999 blir fremstilt som et vendepunkt i flere av bokas artikler.

Thor Ola Engen bruker i sin oversiktartikkel skolen som et prisme som avspeiler samfunnets forhold til minoriteter. Artikkelen begynner med en historisk innføring i hvordan ideen om enhetsskolen har utviklet seg fra 1800-tallet, og hvordan den har påvirket skolepolitikken overfor minoritetene. Deretter analyserer Engen hvordan integreringsbegrepet er forstått i en rekke offisielle skolepolitiske dokumenter fra tidlig 1970-tallet til i dag. Pluralistisk integrering kom inn i skolepolitikken med bl.a. funksjonell tospråklighet som mål i perioden fra 1970- til 1980-tallet, men senere har individualisering som ideologi betydd tilbakegang for denne

målsettinga, og funksjonell tospråklighet er ikke lenger et mål for andre grupper enn for samer. Engens artikkel er kritisk og avslutter med at skolen fremdeles har en skjult assimilierende praksis, og at skolens strategi er kulturelt homogeniserende, til tross for et uttalt mål om mangfold.

Begge artiklene om kvener er skrevet av Einar Niemi som trekker linjer fra middelalderen til i dag. Kvener tilpasset seg godt i det nordnorske næringslivet, men ble utsatt for assimileringsspolitikk på grunn av politiske oppfatninger om at kvenene representerte en sikkerhetstrussel. Kvener har vært mer aktive i å organisere seg minoritetspolitisk enn de andre gruppene og har blant annet oppnådd at kvensk og finsk undervises i nordnorske skoler. Samtidig er det mye uenighet innen gruppen om etnonymet, altså navnet på minoriteten, og uenighet om språk- og minoritetspolitikk. (Også andre minoriteter har lignende uenigheter.) Niemi analyserer også utvikling av et minoritetspolitisk hierarki med samene som urfolk på toppen og de øvrige minoritetene nedenfor, basert på hvor lenge gruppene har vært i et område.

Artiklene om skogfinner er skrevet av Birger Nesholen og Lars Anders Kulbrandstad. Skogfinner var svedjebrukere som flyttet fra Midt-Finland til skogsområder i Värmland, og i neste generasjon på 1600-tallet flyttet en del av dem videre over riksgrensen til Norge. Nesholen beskriver hvordan svedjebruk og røykstuer fungerte. Skogfinner ble utsatt for assimileringsspolitikk så tidlig at språket bare lever i stedsnavn i dag. Kulbrandstads artikkel tar opp spørsmålet om hva det vil si å være skogfinne i dag. Fra 1970-tallet har etnisk renessanse gitt seg uttrykk i mange kulturelle aktiviteter, bl.a. årlige festivaler.

Den ene artikkelen om de norske jødene er skrevet av Bjarte Bruland og den andre av Vibeke Kieding Banik og Irene Levin. Jiddischtalende jøder fra østeuropeiske land emigrerte til Norge på 1800-tallet på grunn av forfølgelser, og de tilpasset seg godt. De har likevel møtt antisemittisme også i Norge og levd i balansegang mellom å tilpasse seg uten å vekke oppmerksomhet på grunn av frykten for antisemittisme, og å opprettholde sin religion og identitet. Språket har de mistet. I okkupasjonstiden ble en tredjedel av dem drept i tyske konsentrasjonsleire, noe som nesten har blitt fortiet i Norge. Tilhørighet i denne gruppa har lenge vært knyttet først og fremst til religion, men i dag blir det i større grad oppfattet som etnisk tilhørighet.

Begge artiklene om rom er skrevet av Ada Engebriksen og Hilde Lindén. Rom er romanestalende og katolske sigøynere som på 1800-tallet

kom til Norge fra Romania hvor de hadde vært slaver og livegne. De tilhører Europas største sigøynergruppe som fins i de fleste europeiske land og har en omreisende tilværelse med sin egen juridiske og sosiale organisering. På 1920-tallet prøvde myndighetene å få dem uttransportert fra Norge, og under andre verdenskrig ble de utsatt for systematisk utryddelse av nazistene. I Stortingsmelding nr. 37 (1972–73) kom det fram et nytt syn da det ble uttrykt at romfolkets kultur må få utvikle seg fritt samtidig som kontakt og utveksling mellom rom og storsamfunnet bør styrkes, men forholdet mellom storsamfunnet og rom er fremledes problematisk. Delvis tilpassing men også segregering har vært karakteristisk for denne gruppas strategi for å overleve, og rom har bl.a. motsatt seg skolegang for barna. Den nye statusen som nasjonal minoritet er på den ene siden en positiv endring, men samtidig krever den tilpassing til en sosial organisering som er annerledes enn gruppas tradisjoner.

Den første artikkelen om romanifolk er skrevet av Mari Østhaug Møystad og den andre av Anne Bonnevie Lund og Bente Bolme Moen. Dette folkets språk er romani, og de levde som reisende og hadde organisert seg i faste vandringsruter for hver familie. De tilpasset seg økonomisk gjennom sine mange spesielle kompetanser som det var behov for i det tradisjonelle bondesamfunnet. Deres møte med bøndene var imidlertid meget varierende. De kunne være ønsket p.g.a. tjenester som de kunne utføre, men de ble også gjenstand for direkte taterjakt. Myndighetene har prøvd å assimilere og bli kvitt romanifolket på varierende måter, bl.a. gjennom sterilisering av kvinner. Modernisering av samfunnet betydde at de mistet sitt økonomiske grunnlag. Reising gir ikke lenger det viktigste livsgrunnlaget slik det gjorde tidligere, og for de som opprettholder en livsstil som reisende i dag, har reisingen en identitetsskapende og identitetsbevarende funksjon. Status som nasjonal minoritet betyr et positivt skritt mot anerkjennelse, men blir av enkelte også oppfattet som truende.

Gjennom Christina Rodell Olgaçs artikkel om Norden blir problemer rundt begrepet nasjonal minoritet synlig. Det er nemlig gjort ulike vedtak i naboland om hvilke grupper som skal regnes som nasjonale minoriteter. Samer er både urfolk og nasjonale minoriteter i Sverige og Finland mens Sametinget i Norge definerte gruppen bare som urfolk, ikke minoritet. Som Kjøldstadli skriver på s. 27, er nasjonal minoritet først og fremst en juridisk kategori og et uttrykk for et valg fra myndighetene.

I bokas avslutningsartikkel understreker Joron Pihl at med ratifisering av Europarådets rammekonvensjon har Norge forpliktet seg overfor

minoritetene, samtidig som det ikke er plikt for individer til å identifisere seg som tilhørende en minoritet. Hun analyserer hvordan majoriteten definerer seg selv gjennom å definere minoriteter, noe som viser at denne boka er relevant med tanke på hele storsamfunnet og ikke bare på de nasjonale minoritetene. Relevansen for Norge som helhet kommer frem også i det første kapittelet hvor Kjeldstadli viser hvordan myten om en homogen nasjon aldri har tilsvart realitetene.

Boken gir både solid informasjon og er rik på perspektiver. Jeg håper at mange ville lese dette verket om forhold som lenge har vært preget av kunnskapsløshet og fordommer. Jeg håper også at boka vekker interesse og viser behov for videre forskning om de nasjonale minoritetene som alle står i fare for utryddelse.

Bidragstere

Anne Golden, professor, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo

Kontaktadresse: anne.golden@iln.uio.no

Line-Marie Holum, lektor, Grønland voksenopplæringscenter, Oslo

Kontaktadresse: line-marie.holum@gronland.oslovo.no

Rita Hvistendahl, professor, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

Kontaktadresse: r.e.hvistendahl@ils.uio.no

Anna-Riitta Lindgren, professor, Institutt for språkvitenskap, Universitetet i Tromsø

Kontaktadresse: anna.riitta.lindgren@uit.no

Else Ryen, førsteamanuensis, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo

Kontaktadresse: else.ryen@iln.uio.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 kapittel 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).