

# MASTEROPPGAVE

## ***Fra enstavet appellativ til dobbelt bestemthet:***

Studie av substantivfraser i den muntlige utviklingen av norsk som andrespråk

*Christina Berg Tveitan*

*Våren 2019*

*Masterstudium i norsk i skolen  
Avdeling for lærerutdanning*



## Forord

I snart et år har jeg vært så privilegert å få arbeide dedikert og gå i dybden av tematikken norsk som andrespråk, et emne som står mitt hjerte nært når jeg nå fullfører en fem år lang utdanning. Det har vært en stor glede og en enorm læringsprosess å få muligheten til å jobbe med denne masteroppgaven. Jeg håper at du som leser videre kan føle noen av de mange timene med lesing, transkribering, analysering, redigering og reflektering som ligger bak denne oppgaven, selv om de ikke nødvendigvis er eksplisitt tilstede i teksten.

Gjennom denne tiden er det noen personer som jeg ikke kunne vært foruten og som i den sammenheng fortjener en spesiell takk. Først og fremst vil jeg takke min fantastiske veileder Åshild Søfteland som har stilt opp utallige timer for samtaler, diskusjon, veiledning og gode råd. Du har vært en helt avgjørende person å ha med seg gjennom prosessen, både faglig og personlig. Jeg er så takknemlig for alt du har gjort for meg. En stor takk går også til Ragnar Arntzen for muligheten til å delta i det unike FLEBBS-prosjektet. Arbeidet med å transkribere barna i dette materialet har vært inspirasjonskilden for oppgaven. Tusen takk for alle gode råd underveis. I tillegg vil jeg takke Karine Stjernholm som fikk meg gjennom bacheloroppgaven og som i ettertid har gitt meg så mange muligheter. Tusen takk for at du har trodd på meg.

Jeg vil også gi en oppmerksomhet til min fantastiske familie: mamma, pappa og lillebror Christian for å ha oppmuntret meg gjennom studietiden, og gitt meg et sted å tenke på andre ting og bare være meg. Kjære Ole Jørgen: takk for at du har holdt ut med meg i en periode der jeg stort sett har levd på kontoret. Takk for gode ord og støtte fra dag én.

Til slutt vil jeg rette en takk til alle i norskseksjonen ved Høgskolen i Østfold. Dere har vært et enestående støtteapparat å ha med seg. Tusen takk for alt dere har inkludert meg i og lært meg gjennom disse to årene på masterprogrammet. Jeg håper at jeg kan inspirere mine fremtidige elever på samme måte som dere har for meg.

Selv om det er mange bidragsytere til arbeidet, tar jeg fullt og holdent eget ansvar for eventuelle feil og mangler som fremkommer i oppgaven.

Vestby, juni 2019

Christina Berg Tveitan

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1. BAKGRUNN .....	1
1.2. RELEVANS .....	6
1.3. PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	10
1.4. VIDERE STRUKTUR I OPPGAVEN .....	12
<b>2. TEORI OG BEGREPSAVKLARINGER</b> .....	<b>15</b>
2.1. (TALE- OG SKRIFT-) SPRÅK .....	15
2.2. ANDRESPRÅKSTILEGNELSE .....	17
2.3. MELLOMSPRÅK .....	19
2.4. STADIER I NORSK SOM MÅLSPRÅK .....	20
2.4.1. BEGREPET SPRÅK I LYS AV SKRIFT OG TALE .....	25
2.5. PROSESSBARHETSTEORIEN (PT) .....	27
<b>3. METODE</b> .....	<b>30</b>
3.1. BAKGRUNN FOR VALG AV METODE.....	30
3.2. VALG AV METODE.....	31
3.3. BAKGRUNN FOR INNSAMLING AV EMPIRI.....	33
3.4. INNSAMLING AV DATAMATERIALE .....	35
3.5. ETTERARBEID MED DATAMATERIALE .....	38
3.6. KVALITET I UNDERSØKELSEN .....	39
3.6.1. RELIABILITET .....	39
3.6.2. VALIDITET .....	40
<b>4. ANALYSE</b> .....	<b>42</b>
4.1. BEGYNNERSPRÅKET .....	42
4.1.1. <i>Begynnerspråket hos Beatrice</i> .....	43
4.2. REISVERKSPRÅKET .....	48
4.2.1. <i>Reisverkspråket hos Beatrice</i> .....	48
4.2.2. <i>Reisverkspråket hos Linnea</i> .....	50
4.3. UTBYGGINGSSPRÅKET .....	52
4.3.1. <i>Utbyggingsspråket hos Beatrice</i> .....	52
4.3.2. <i>Utbyggingsspråket hos Linnea</i> .....	53
4.4. MOT ET JEVNALDRINGSRIKT NORSK .....	54
4.4.1. <i>Mot et jevnaldringsrikt norsk hos Beatrice</i> .....	54
4.4.2. <i>Mot et jevnaldringsrikt norsk hos Linnea</i> .....	56
<b>5. DISKUSJON</b> .....	<b>57</b>
5.1. HVORDAN UTVIKLES SUBSTANTIVFRASER I AUTENTISK SPONTANTALE HOS BARN MED NORSK SOM ANDRESPRÅK?.....	57
5.2. HVORDAN FUNGERER STADIENE BESKREVET I BERGGREEN, SØRLAND OG ALVER SOM MODELL FOR MUNTLEGE KJENNETEGN I MELLOMSPRÅKSPERIODEN? .....	62
<b>6. AVSLUTNING</b> .....	<b>64</b>
6.1. <i>Konklusjon/Oppsummering</i> .....	64
6.2. <i>Refleksjoner knyttet til oppgaven</i> .....	67
6.3. <i>Videre forskning og målgruppe</i> .....	68
<b>7. SAMMENDRAG</b> .....	<b>70</b>
<b>REFERANSELISTE</b> .....	<b>71</b>

<b>VEDLEGG 1 – RELEVANS FOR VIRKET SOM LÆRER/LEKTOR .....</b>	<b>77</b>
<b>VEDLEGG 2 – UNDERSØKELSE HOS LÆRERSTUDENTER (FORKUNNSKAPER).....</b>	<b>78</b>

# 1. Innledning

Denne masteroppgaven retter hovedfokus mot andrespråkstilegnelse innenfor talespråket og undersøker utviklingen av substantivfraser i autentisk spontantale hos barn og unge med norsk som andrespråk. For å gi leseren et innblikk i denne tematikken, vil man videre i dette kapitlet kunne lese mer inngående om (tale)språket og flerspråklighet i en historisk kontekst. Deretter aktualiseres andrespråkstilegnelse med hensyn til ulike makro- og mikroperspektiv. Hovedproblemstillingen som danner grunnlaget for videre lesning lyder: «*Hvordan utvikles substantivfraser i autentisk spontantale hos barn med norsk som andrespråk?*». I tillegg fungerer ordlyden «*Hvordan fungerer stadiene beskrevet i Berggreen, Sørland og Alver som modell for muntlige kjennetegn i mellomspråksperioden?*» som en underproblemstilling jeg også ønsker å ta stilling til. Detaljerte avgrensninger og forklaringer av problemstillingen presenteres i kapittel 1.3. Avslutningsvis i innledningen finnes en oversikt over videre struktur i oppgaven.

## 1.1. Bakgrunn

Mennesket blir ofte definert under det latinske navnet homo sapiens for å vise til det vitenskapelige navnet for det moderne mennesket. Andre benytter imidlertid homo loquens, altså «menneske med talespråk» når de skal omtale menneskearten (Kulbrandstad, 2012, s.1). Den sistnevnte definisjonen bidrar til å påpeke noe av det mest sentrale ved oss mennesker, nemlig at det å kommunisere gjennom språk er en essensiell del av menneskeheten. For selv om enkelte arter benytter avanserte måter for å kommunisere mellom individer fra samme art, er det ingen andre dyrearter vi foreløpig kjenner til som har et så sammensatt språk grammatisk og uttrykksmessig som mennesker.<sup>1</sup>

For å kunne uttrykke seg gjennom språk står de to produktive ferdighetene tale og skrift sentralt (Daugaard & Holmen, 2014, s.49). Disse brukes gjerne om hverandre avhengig av kommunikasjonssituasjon, men et språk må ikke nødvendigvis bestå av både et talespråk og et skriftspråk. For eksempel finnes det mellom 5000 til 6000 ulike talespråk, mens det er 2000 skriftspråk og derfor kan mange språk i verden kun uttrykkes på en av disse formene (Kulbrandstad, 2012, s.22). Tallene viser imidlertid at det i større grad er talespråkene som

---

<sup>1</sup> Det bør imidlertid påpekes at flere dyrearter har en form for språk eller kommunikasjonsform, som gjerne også er avanserte, og at det å kommunisere med språk i seg selv ikke er unikt for mennesket. Dette gjelder for eksempel fugler, som utvikler en sang liknende foreldrene og den spesifikke fuglearten (Eide, 2015, s.15).

står løsrevet fra et skriftspråk enn omvendt. Også fra naturens side er det talespråket som er den primære kommunikasjonsformen, noe vi ser når barn allerede fra fødsel evner å skille ut språklyder og automatisk tilegner det talte språket, eller språkene, i sitt oppvekstmiljø (Sandøy, 1996, s.18).

Det å produsere et (tale)språk er en prosess som stiller mange krav til både avsender og mottaker. Blant annet må den som skal formidle et budskap produsere allofoner som videre settes sammen til ulike morfem, som til slutt skal skape en innholdsrik ytring gjennom ulike sammensetninger og grammatikalske hensyn. I tillegg er avsender avhengig av samspill med høreorganer for å produsere allofonene. Talestrømmen må i tillegg bestå av pauser, rytmer og tonegang for å skape mening (Kulbrandstad, 2012, s.24). Talespråket henger også nært sammen med den gesturale modaliteten, som innebærer at innholdet forsterkes gjennom å bruke kroppslige bevegelser og mimikk. Mottakeren er igjen avhengig av å høre og sanse de ulike allofonene for å oppfatte budskapet. Synet hjelper i den sammenheng til med å bekrefte hvilke lyder som produseres hos mottakeren, samt hvilke gestikulasjoner og mimikker som uttrykkes. Det visuelle kan også være helt avgjørende der allofoner er svært like, som for eksempel plosivene [p] og [b]. Talen stiller seg også spesiell i og med at den er flyktig, slik at når ordene først er sagt er det normalt sett umulig å trekke dem tilbake. I tillegg stilles det krav til at den foregår i et visst tempo for at samtalen skal ivaretas og at budskapet skal kunne bli oppfattet og tolket av mottaker. Også i den konkrete overgangen fra avsender til mottaker er det flere aspekter ved talespråket som gjør at det skiller seg fra annen type kommunikasjon, blant annet krav om at både mottaker og avsender må være fysisk tilstede i det samme rommet for at en samtale skal finne sted. På den måten blir talen forbundet til en her- og nå-situasjon og en handling som derfor foregår i nåtid. I dag er imidlertid dette vilkåret for talespråket utfordret gjennom moderne teknologisk utvikling: tenk bare på talemeldinger lagt igjen på telefonsvarer eller det å ringe via videooverføring som gjør at man kan møtes verden over i samme øyeblikk og kommunisere muntlig ved hjelp av hørsel, tale og syn.

Med utgangspunkt i prosessen som ligger bak det å produsere muntlig språk er det heller ikke overraskende at språktilegnelsesproblematikken har stått sentralt i forskning. Tidlig dominerte den behavioristiske teorien som tar utgangspunkt i at individet fra fødselen er en blank tavle, tabula rasa, og kan lære seg hvilket som helst menneskespråk (Eide & Busterud, 2015, s.25). Utviklingen av språket blir i denne teorien til gjennom stimuli og respons, der barnet lærer gjennom «herming» og belønning av korrekthet. En svakhet med denne

språktilegnelsesteorien er imidlertid rettet mot at barn også produserer ytringer de ikke kan ha hørt, som for eksempel \*«gådde» for «gikk». I senere tid ble også blant annet WUG-testen benyttet som et av argumentene mot den behavioristiske språktilnærmingen. Testen ble først gjennomført av Jean Berko Gleason (1958) og tok utgangspunkt i at barn i alderen fire til syv ble presentert en rekke nonsens-ord, deriblant en oppdiktet figur omtalt som *en wug*. Forskeren viste så et bilde av to slike figurer ved siden av hverandre og stilte informantene dette spørsmålet: «Now there is another one. Now there are two ...» (Berko, 1958, s.154). Funnene viste at barna da uoppfordret produserte det samsvarende mønsteret som for substantiv i flertall, altså «wugs». I og med at barna ikke hadde kjennskap til denne figuren fra tidligere eller kunnskap om hva en wug var, viste barna gjennom Gleasons test at de ikke produserte lydene etter imitasjon, men etter grammatiske regler i språket.

Resultatene fra WUG-testen står blant annet sentralt innenfor den chomskyanske retningen der man tar utgangspunkt i at alle språk har noen felles prinsipper som igjen utgjør vår medfødte språkevne (Eide & Busterud, 2015, s.32). Grunnprinsippet er da at alle mennesker har en felles grammatikk som er uavhengig av språk, også omtalt som *universalgrammatikken*, eller UG (Chomsky, 1981, s.223). Universalgrammatikken blir ofte forbundet med en brytermetafor, der selve bryteren representerer de prinsippene som er uforanderlige og felles for alle mennesker. Videre er det verdien på bryteren, parameterne, som fastsettes med utgangspunkt i språklig input (se for eksempel *Figur 2* i Eide & Busterud, 2015, s.32). Det innebærer at alle mennesker har tilgang til de samme bryterne, men verdien på disse fastsettes basert på hvilke(t) språk vi vokser opp med. Prosessen fører for eksempel med seg at individer med norsk som morsmål- og/eller oppvekstspråk vil skille mellom [l] og [r] i ord som [ri:m] og [li:m], mens individer med samme premisser for japansk ikke vil det ettersom [l] og [r] på japansk er allofoner av samme fonem (Kulbrandstad, 2012, s.41). Med utgangspunkt i brytermetaforen kan man altså tenke seg at alle mennesker har en universalgrammatikk som gjør dem i stand til å skille mellom [l] og [r], altså at disse er felles prinsipper hos individet. Språklig input medfører imidlertid at parameteren, eller bryteren blir fastsatt ulikt for individer med norsk og japansk som førstespråk. Denne prosessen gjelder også for andre språklige aspekter, som syntaktiske plasseringer. Japansk er for eksempel et SOV-språk, altså at subjektet står først i en setning, deretter et objekt og på tredje plass kommer verbalet (Eide & Busterud, 2015, s.33). Til sammenlikning følger det norske skriftspråket i en hovedregel om plassering av verbalet på andreplass og i utgangspunktet rekkefølgen SVO, altså subjekt, verbal og objekt. På samme måte som eksemplet over er altså

parameterne innstilt på ulik måte for språkene, men grunnprinsippene er fremdeles felles (og uforanderlige) for alle individer. Selv om språktilegnelse kan oppfattes som en svært komplisert prosess, argumenterer man derfor ofte i dag for at språk har noe grunnleggende felles ved seg som gjør at individet allerede fra det er få dager gammelt klarer å oppfatte forskjeller mellom ulik prosodi og skiller mellom lyder som den voksne talespråkbrukeren ikke klarer (Eide & Busterud, 2015, s.26). I ung alder vil man derfor i større grad kunne skifte selve verdien på bryterne vi har tilgjengelig gjennom universalgrammatikken, men desto eldre man blir, og mer input man får på et språk, desto mer vil parameterne «ruste fast» i en bestemt verdi.

Prinsippet bak universalgrammatikken tilsier derfor at når man skal gå inn for å lære et ytterligere språk senere i livet, er tilegnelsessituasjonen forandret. Dette er noe som de aller fleste kan kjenne seg igjen i ved innlæring av et fremmedspråk i ungdomsskolen eller når man også som voksen forsøker å lære et nytt språk. For mange er det også først da at man får innsikt i hvor komplisert et språk egentlig er bygget opp og hvilken omfattende prosess som ligger bak språktilegnelse. Det er ikke nødvendigvis slik at man ved innlæring av et annet språk aldri vil kunne komme på språklig nivå som en morsmålsbruker, men poenget er at innlæringen av et språk etter morsmålet, og særlig etter den kritiske perioden for språklæring, ikke vil ha den samme utviklingen som ved førstespråkinnlæring (Meisel, 2008, s.75). Her er det viktig å påpeke at en rekke faktorer som alder, motivasjon og metaspråklig kompetanse er betydningsfulle faktorer i andrespråktilegnelsen (Haukås & Speitz, 2018, s.54).

Det å lære flere språk, og prosessen rundt dette, har særlig blitt aktuelt å forske på som følge av globaliseringsprosessen. Moderne utvikling har ledet til at flere individer flytter på seg, med ulik grad av geografisk avstand og oppholdslengde, og dermed oppstår ulike situasjoner der det å kunne flere språk er essensielt. Behovet for å kunne et andrespråk står kanskje sterkest når majoritetsspråket avviker fra sitt eget morsmål eller andre språk som individet har tilegnet seg. Empiri tyder på at migrasjon, og dermed også behovet for å lære seg et andrespråk, har eksistert så lenge som menneskeheten selv. I Nordfjord står følgende skrevet med runeskrift: «ek aljamarkiR», som har blitt oversatt med: «jeg (som er) fra fremmed (eller: annet) land» (Engen & Kulbrandstad, 2017, s.111). Selv om det er vanskelig å si noe om bakgrunnen for denne innskrivingen eller hvor fremmed individets hjemland egentlig var, indikerer dette at det å kommunisere på et andrespråk har vært relevant i Norge i over 1600



år. Likevel er det bare de siste tiårene man har begynt å forske mer inngående rundt tilegnelse av et andrespråk.

Historisk sett har det å være flerspråklig fått mye negativ oppmerksomhet (Bialystok, 2008). Dette gjelder spesielt for språk med lav sosial verdi på det lingvistiske markedet, noe som tilsier at det å være flerspråklig også har blitt tildelt ulik status basert på språkene til individet, såkalt eliteflerspråklighet (Røyneland, 2012, s.44). De negative holdningene knyttet til flerspråklighet kan blant annet ses i sammenheng med at det lenge har vært en misoppfatning rettet mot at det å lære et andrespråk fører til forvirring og at disse individene har et mindre vokabular enn individer like langt i språklæringsprosessen som kun forholder seg til morsmålet. Det er imidlertid flere faktorer som er med på å tale positivt for det å utvikle kunnskap på flere språk. For det første er det av praktiske årsaker svært gunstig å kunne flere språk, særlig med tanke på dagens verdenssituasjon. Ofte kreves det for eksempel et annet språk for å kunne kommunisere med noen fra andre deler av verden. For det andre har studier vist at det er kognitive fordeler ved å lære et andrespråk, blant annet med tanke på språklig bevissthet og det å ta strategiske avgjørelser, som for eksempel valg av læringsstrategi (Haukås & Speitz, 2018, s.51). For det tredje klarer individer som lærer seg flere språk å skille mellom språkene og at det å utvikle kompetanse i begge språkene faktisk hjelper utviklingen av både førstespråket (S1) og andrespråket (S2). Dette viste blant annet Cummins med *The dual-iceberg representation of bilingual proficiency* (Cummins & Swain, 1986, s. 83). Modellen illustreres som et isfjell, der vi kan se to topper i overflaten som fremstår som adskilte isfjell. Disse representerer da S1 og S2, som i utgangspunktet kan virke som to separate språk uten noe åpenbare likheter. Som vi tidligere har sett på er det noe felles ved alle språk, som igjen gjør at hvis man først utvikler ferdigheter, for eksempel innen syntaks, vil dette kunne overføres i større eller mindre grad til den underliggende kunnskapsbasen som alle språk innehar. Dette representeres i Cummins metafor gjennom det som ligger under overflaten, *common underlying proficiency*, hvor de to små isfjellene er forent og som samlet danner den virkelige omfattende delen av isfjellet (som illustrert i Cummins & Swain, 1986, s. 83). Modellen kan også være med på å argumentere for viktigheten av å lære seg flere språk samtidig og ikke minst hvor sentralt det er at individet utvikler kompetanse i både S1 og S2. Et fjerde argument for fordelene ved flerspråklighet er at selv om vokabularet innen et språk kan være noe lavere for individer med et andrespråk, vil det totale vokabularet være større enn hos den med kun et morsmål. Som et siste argument er det i tillegg også fra et personlig ståsted viktig å ha et språk. Mange individer ser for eksempel på språk som en viktig del av

sin identitet. Dette er noe som også har fått anerkjennelse i forskning, ettersom enkelte definisjoner på flerspråklighet tar utgangspunkt i identitets- og holdningskriterier (Svendsen, 2009, s.36). Med bakgrunn i dette er det heller ikke overraskende at det å mestre minst et språk blir sett på som svært betydningsfullt for individet.

## 1.2. Relevans

Selv om vi i dag ikke har konkrete tall på hvor mange som har norsk som andrespråk, er det registrert rundt 300 ulike språk i Norge (Wilhelmsen, Holth, Kleven & og Risberg, 2013, s.24.). Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser også at litt over 944.000 eller 17,7 prosent av Norges befolkning er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk Sentralbyrå, 2019). Dette er med på å indikere at en vesentlig andel av befolkningen mest sannsynlig har et annet morsmål enn norsk og dermed gjør det svært aktuelt å undersøke nærmere hvordan denne gruppen tilegner seg norskferdigheter.<sup>2</sup>

Styringsdokumentene kan på makronivå gi et innblikk i hvordan det norske samfunnet i dag vektlegger viktigheten av å utvikle kompetanse innenfor norsk når dette er andrespråket. Dette vil igjen være påvirket av, og ytterligere kunne påvirke, andre systemer for eksempel på meso- og mikronivå. En viktig faktor i den sammenheng er hvordan synet er rettet mot flerspråklighet og språktilegnelse generelt. Blant annet viser offentlige styringsdokumenter at det allerede i barnehagen skal rettes fokus mot flerspråklighet og fordelene av å kunne uttrykke seg på eget språk. Av den grunn blir også barnehagen en viktig arena for språkstimulering. I rammeplan for barnehagen står det blant annet at personalet skal: «bidra til at språklig mangfold blir en berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig aktivt fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2017). At barn helt fra møtet med barnehagen skal kunne få uttrykke seg gjennom flere språk og få anerkjennelse på sitt eget morsmål er med på å vise hvor sentralt det er at dette fra tidlig alder implementeres i hverdagen til barnet. Samtidig vil det også være viktig at barn med norsk som sitt morsmål får mulighet til å oppleve aksept for et flerspråklig samspill med andre barn. I tillegg kan mål som: «Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk (...), [a]lle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få

---

<sup>2</sup> Det er også grunn til å anta at andelen som lærer seg et annet språk i tillegg til norsk er enda større, da individer fra tredje-, fjerde- osv. generasjons-innvandrere regnes som norskfødte, se for eksempel Dzamarija, 2014. Det er imidlertid for denne gruppen uvisst i hvilken grad norsk er andrespråk eller morsmål og dermed ikke inkludert i tallene jeg her presenterer.

delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling» være med på å utvikle både individets morsmål og norsk som andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I grunnskolen forsterkes viktigheten av å utvikle ferdigheter i norsk uavhengig av hvor langt man har kommet i språkutviklingen gjennom de ulike læreplanene i norsk. Blant annet finner vi en egen plan i norsk for språklige minoriteter. Denne kan brukes også i videregående opplæring (her kan også norsk for språklige minoriteter med kort botid benyttes hvis aktuelt) og følger ikke bestemte årstrinn som andre læreplaner. I formålet beskrives læreplanen for språklige minoriteter som en overgangsplan og dermed er et overordnet mål med planen at eleven skal utvikle kompetanse til å følge ordinær læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2007). Morsmål og arbeid med flerspråklighet blir trukket frem i planen på flere måter, blant annet gjennom at eleven kan trekke paralleller til eget morsmål og andre språk eleven kjenner til. Dersom man forstår begrepet *språk* med i et bredere perspektiv, for eksempel med utgangspunkt i Haugens (1953) definisjon som går ut på at «du er tospråklig om du kan produsere meningsfylte ytringer på et annet språk» (s.7), er flerspråklighet imidlertid noe som også skal trekkes frem i alle sider ved Kunnskapsløftet. Et slikt perspektiv åpner for at man arbeider med alle språk som finnes i varierende omfang i klasserommet. Samtidig innehar dette synet et viktig premiss om at flerspråklighet eksisterer i alle klasserom, hos alle elever, og ikke noe som er tiltenkt en bestemt elevgruppe. Også i læreplanen i norsk kan vi finne flere eksempler på områder der både det språklige mangfoldet i klassen, lokal- eller storsamfunnet generelt, kan komme frem. Blant annet etter fjerde årstrinn skal elevene: «beskrive eget talemål og sammenligne med andres» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I en video fra nynorsksenteret kan man se hvordan en klasse arbeider med et slik kompetansemål og flerspråklighet generelt gjennom hilsning på mange ulike språk (Nynorsksenteret, 2016, 0:42). Også opp mot videregående skole vektlegges kunnskaper knyttet til flerspråklighet, blant annet skal elevene etter VG1 «gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Europarådets ekspertpanel har påpekt at selv om det norske samfunnet kan beskrives som flerspråklig, er det fremdeles ikke full anerkjennelse av en utvidet forståelse for begrepet og tematikken mottar fremdeles for lite oppmerksomhet (Hvistendahl, 2009, s.14). Vi kan si at det i dag er på vei fra en reduksjonistisk til en mer holistisk tilnærming til flerspråklighet i Norge, men flere studier viser at flerspråklighet fremdeles ikke er et prioritert område i språkundervisning (Pihl, 2010). Dette er også noe som kan gjenspeiles i hvilket inntrykk

individer har av flerspråklighet. Da jeg underviste en studentgruppe på lærerutdanningen i denne tematikken stilte jeg de på forhånd spørsmålet «hva forbinder du med ordet flerspråklighet?» (se vedlegg 2). Resultatet viste at flere forbinder termen med en bestemt gruppe mennesker eller til noe som foregår utenfor det «typiske» klasserommet. Eksemplet er ikke inkludert i den hensikt å kritisere lærerutdanningen eller studentene som deltok i denne undervisningsøkten, men viser oss at det fremdeles er en oppfatning i samfunnet, også hos fremtidige lærere, som kan gi flerspråklighetsbegrepet en reduksjonistisk tilnærming. Dette er også noe som har kommet frem i mer omfattende studier (se for eksempel Paquet-Gauthier & Beaulieu, 2016). Fordelene ved flerspråklighet er derfor et viktig aspekt som bør komme til syne i utviklingen av fremtidige læreplaner.

I arbeidet med *fagfornyelsen* og endring i læreplaner som skal tas i bruk fra høsten 2020 har det blitt utarbeidet kjerneelementer som skal stå sterkt i den nye læreplanen. Gjennom disse kan vi også få en indikasjon på hvilke faktorer som vil bli fremhevet og stå som sentralt for fremtidens læreplan. I fagene «norsk», «norsk fordypning», «grunnleggende norsk for språklige minoriteter» og «norsk for språklige minoriteter med kort botid» har alle språklig mangfold som et kjerneelement (Kunnskapsdepartementet, 2018). Selv om det er vanskelig å si noe konkret om hva dette innebærer, er det grunn til å tro at det å kunne utforske og lære om språklig mangfold på tvers av flere ulike språk vil bli relevant. Gjennom det siste utkastet til kjerneelementer i norskfaget står det blant annet nevnt at å kunne «utforske og anerkjenne klasserommets dialekt- og språkmangfold» vil være sentralt allerede fra 1.-4.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I «fremmedspråk» er «språklæring og flerspråklighet» et av kjerneelementene (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det kan også tenkes at kjerneelementer nevnt i andre fag vil kunne innbefatte å rette søkelys mot flerspråklighet og språkmøter generelt. Blant annet vil det, slik det ser ut i dag, kunne innlemmes i KRLE, der man skal «Kunne ta andres perspektiv», i engelsk, med formuleringen «språklæring», faget kunst og håndverk, hvor «kulturforståelse» skal stå sentralt og i samfunnsfag som blant annet skal ha fokusområdet «identitetsutvikling og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Vi kan derfor være sikre på at språkmøter og flerspråklighet skal stå sentralt i den nye læreplanen. Sammen med ny læreplan skal også en ny overordnet del av læreplanverket tre i kraft. Denne er allerede fastsatt av regjeringen og i denne står det blant annet at: «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Her kan det åpnes for en tolkning der det å «bli trygge

språkbrukere» kan innbefatte å bli trygg i flere ulike språk ettersom det ikke står konkret hvilke(t) språk elevene skal benytte. I så fall åpnes det også opp for å omfavne det flerspråklige klasserommet ytterligere og overføre en holistisk tilnærming av flerspråklighet til elevene i ytterligere grad. I tillegg kan dette sikre et mål om at elever med norsk som andrespråk både skal bli trygge i førstespråket/-ene og majoritetsspråket.

Samfunnet bærer i dag preg av å være skriftsdominert, men likevel stilles det stadig større krav til å mestre muntlige ferdigheter (Hertzberg & Roe, 1999, s.7). Et raskt søk på et av Norges mest populære markedsplasser for annonsering av ledige stillinger kan gi oss et innblikk i dette. I en stilling som fagsykepleier kommer det tydelig frem gjennom kvalifikasjonene at søkeren må: «Beherske norsk skriftlig og muntlig tilsvarende nivå C1 under hele ansettelsesperioden» (finn.no, 2019). Eksempelet er brukt for å vise hvordan man gjerne stiller krav til søkeren ved å indikere hvor godt man må mestre språket for å være aktuell i stillingen. I dette tilfellet, som bare er et av mange, vil det være nødvendig å kunne språket tilsvarende nivå C1 på det felles europeiske rammeverket for språk, eller CEFR. Denne standardiserte målingen deles inn i ulike nivåer: A1, A2, B1, B2, C1 og C2, der A1 representerer en språkkompetanse som nybegynner og C2 er perfektionering, altså liknende morsmålsbruker av språket (Folkeuniversitetet, uten år). For å oppfylle kvalifikasjonene kreves det her et nivå på C1, som representerer høyere nivå, og som er det nest øverste nivået for språkkompetanse. Innenfor muntlighet vil dette innebære at individet blant annet: (...) kan uttrykke [s]eg flytende og spontant uten at det i særlig grad merkes at [vedkommende] leter etter uttrykksmåter [og] kan bruke språket fleksibelt og effektivt både i sosiale og faglige sammenhenger (...)» (Folkeuniversitetet, uten år). Dette viser også hvordan samfunnet ofte stiller krav til hva som egentlig innebærer å være «god nok i norsk». Viktigheten av å kunne uttrykke seg muntlig gjenspeiles også i Kunnskapsløftet, hvor muntlighet regnes som en av fem grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette innebærer at muntlighet skal synliggjøres og være en sentral del av alle fag i både grunnskolen og videregående skole. I norskfaget er muntlighet en særdeles viktig del av den gjeldende læreplanen, der «muntlig kommunikasjon» står som et av hovedområdene fra 1.trinn til Vg3, sammen med «skriftlig kommunikasjon» og «språk, litteratur og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Også i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter rettes fokus mot å utvikle kunnskaper i norsk som andrespråk ved blant annet å ha «lytte og tale» som eget hovedområde (Utdanningsdirektoratet, 2007).

### 1.3. Presentasjon av problemstilling

Selv om det altså i nyere tid har vært rettet mer oppmerksomhet til flerspråklighet og andrespråktilegnelse, er det fremdeles relativt lite forskning omkring tilegnelsen av et andrespråk og hvordan eventuelt en slik prosess foregår, eller hvilke stadier individet gjennomgår i mellomspråkfasen. Dette gjelder spesielt med utgangspunkt i situasjoner med *norsk* som andrespråk (Emilsen & Søfteland, 2018, s.129). For selv om vi kan trekke paralleller til andrespråktilegnelse basert på teori uavhengig av målspråket, vil det også være sentralt å undersøke med utgangspunkt i at målspråket er norsk for å finne eventuelle forskjeller i mellomspråkprosessen. Antallet aktuelle studier begrenser seg ytterligere når man vektlegger *barn* som informantgruppe. Resultatene som fremkommer i *God nok i norsk* av Harald Berggreen, Kjartan Sørland og Vigdis Alver (2012) er imidlertid et av få longitudinelle studier som tar for seg denne tematikken og gruppen. I deres arbeid har de blant annet undersøkt hvilke stadier eller faser individet går gjennom i mellomspråksperioden når norsk er andrespråket og kommet opp med en tentativ modell for dette. Som utgangspunkt har de samlet inn tekster fra elever på mellomtrinnet ved første prosjektår og som startet med norsklæring i alderen fire til tolv år (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s.10). Selv om de i deres studie også nevner muntlige kjennetegn, er mesteparten av funnene som beskrives basert på skriftlige trekk hos elevene. Dette kommer også av at datamaterialet de tar utgangspunkt i er nettopp skriftlige arbeid. En tilsvarende studie med utgangspunkt i den muntlige utviklingen av andrespråket er det svært få eksempler på (Gujord, Neteland & Selås, 2018). Noe av årsaken er mangelen på datamateriale som gir mulighet til å sammenlikne utviklingen over en lengre periode, som slike problemstillinger ofte krever. Dette er imidlertid noe som kan undersøkes med utgangspunkt i det longitudinelle prosjektet *Flerspråklige barn i barnehage og skole*, ofte forkortet FLEBBS, som er et muntlig datamateriale samlet inn fra 30 informanter fra de går i barnehagen og gjennom hele grunnskolen (Høgskolen i Østfold, 2018). Berggreen, Sørland og Alver (2012, s.34) uttrykker innledningsvis i sitt resultat et ønske om etterprøving av påstandene de kommer med i sin studie. Dette er noe jeg ønsker å gi et bidrag til når jeg videre skal ta for meg problemstillingen:

*«Hvordan utvikles substantivfraser i autentisk spontantale hos barn med norsk som andrespråk?»*

For å belyse problemstillingen ønsker jeg å ta utgangspunkt i datamateriale hentet fra prosjektet *Flerspråklige barn i barnehage og skole* (FLEBBS). Jeg har valgt å rette fokus på to informanter

og benytte opptak fra ulike autentiske hendelser fra disse to informantene i ulike situasjoner gjennom barnehage og grunnskolen, til sammen en periode på nesten ti år. Grunnen til at jeg velger å inkludere begrepet *autentisk* som en del av forutsetningene i problemstillingen kommer av at eksemplene som benyttes er hentet fra ulike situasjoner der barna er i lek og samtale-situasjoner med barn og/eller voksne. Situasjonene som blir hentet frem og benyttet i empirien er altså hendelser som disse informantene erfarer til daglig eller som ikke er utenkelig at de hadde vært utsatt for tilfeldig i samfunnet. Som en avgrensning har jeg valgt å ikke drøfte eventuelle forskjeller som kan fremkomme gjennom ulike situasjonskontekster. Jeg har begrenset antall informanter til to på grunn av oppgavens omfang, da jeg ønsker å gjennomføre en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i å følge individene fra første til siste prosjektår. Dette er igjen for å få en mer inngående forståelse av det enkelte individs talespråksutvikling. Primært vil jeg også se på den produktive delen av muntlighet, altså hvordan informantene snakker, men reseptive aspekter, som forståelse, vil også bli nevnt. Som beskrevet tidligere er muntlig kompetanse en sammensatt modalitet. Av hensyn til anonymitet vil jeg i denne oppgaven begrense meg til å fokusere kun på den lydige delen av kommunikasjonsformen. Gester, mimikk og faktorer som antrekk og kroppsspråk vil derfor ikke være en del av analysegrunnet. Når jeg omtaler individene med forutsetningen at de har norsk som andrespråk innebærer ikke dette nødvendigvis at det er det andre språket eleven har i bokstavelig betydning. Det kan altså like gjerne være at informanten har flere morsmål eller har tilegnet seg kompetanse på flere språk, som gjør at norsk ikke er språk nummer to. Betegnelsen andrespråk benyttes altså her i betydningen «ethvert språk etter morsmålet» (Husby, 2015a, s.409).

Fordi informantene i studien er mellom tre og fem år når de har begynt å lære norsk, vil de her også regnes som andrespråksinnlærere av den *suksessive* andrespråktilegnelsen (Selås & Gujord, 2017). Med andre ord har de begynt å lære et annet morsmål først, samt at de er akkurat eller rett over aldersgruppen som skiller suksessiv språklæring fra simultan språklæring. Gujord (2017) argumenterer for at dette uansett vil være tilfellet for individer som har blitt eksponert for et annet språk før de har tilegnet norsk som språk i ulik grad. Målet i denne oppgaven er å se på ulike aspekter ved substantivfrasene og hvordan disse fremkommer i leksikalsk, samt morfologiske og syntaktiske egenskaper. Med leksikalitet ønsker jeg å se på ordforråd i form av frekvensen og fremkomsten av substantiver som informantene tar i bruk gjennom innsamlingspunktene. Innenfor morfologiske egenskaper fokuserer jeg på bøyningsformer, henholdsvis genus, numerus og bestemthet. Det syntaktiske aspektet vil være rettet mot hvilken funksjon substantivfrasen har i setningene, samt å gjennomføre analyse av plasseringen. Jeg vil

på dette nivået også vektlegge hvilken funksjon eller status substantivfrasene har slik det fremkommer i individets spontantale. Som utgangspunkt for å beskrive utviklingen har jeg benyttet stadiene/fasene som beskrives i *God nok i norsk* for å forsøke å se om deres beskrivelser kan ses i sammenheng også med muntlig språkutvikling. Selv om hovedfokuset er rettet mot å se teorien opp mot substantivfraser, vil også andre faktorer komme til syne i analysen. Dette er for å kunne trekke flere paralleller til modellen som fremgår av Berggreen, Sørland og Alver (2012) og også kunne si mer generelt om språkutvikling opp mot substantivfrasene. Dette gjør at jeg også vil fokusere på følgende underproblemstilling:

«Hvordan fungerer stadiene beskrevet i Berggreen, Sørland og Alver som modell for muntlige kjennetegn i mellomspråksperioden?»

Hos Berggreen, Sørland og Alver (2012) benyttes formuleringene stadier og faser om hverandre. Videre ønsker jeg å behandle termene stadier og faser samlet gjennom å kun omtale de som stadier. Dette er for å gjøre det mer tydelig for leseren, samt at dette begrepet er innarbeidet i *prosessbarhetsteorien*, som har fellestrekk med modellen i *God nok i norsk*. Når jeg i underproblemstillingen skal se på stadiene til Berggreen, Sørland og Alver (2012) som modell for muntlige kjennetegn i mellomspråksperioden, er funksjonaliteten i forhold til lærerperspektivet det som vil være fremtredende. Videre har jeg også valgt å utelate *transfer* når jeg diskuterer utviklingen av substantivfraser hos informantene. Dette kommer av at stadiene som jeg tar utgangspunkt i skal kunne benyttes som et kartleggingsverktøy for alle elever i skolen. Informantenes førstespråk vil derfor bli et mindre aktuelt tema å belyse. Samtidig finnes det studier som peker på at morsmålstransfer kan være tilstede ved andrespråkinnlæring, deriblant ved genustildeling (Ragnhildstveit, 2010).

#### 1.4. Videre struktur i oppgaven

I kapittel 2 innleder jeg med en avklaring av begrepene *språk* og *andrespråkstilegnelse*. Under *språk* vil jeg først diskutere ulike perspektiver på språk samt vektlegge synet på tale og skrift i generativ grammatikk. Jeg vil også fremheve hvordan de skriftlige ferdighetene ofte stilles i en annen posisjon enn muntlighet, noe som igjen får påvirkning for ulike språkstudier, deriblant de med fokus på tilegnelse av andrespråk. Dette fører dialogen videre over til begrepet andrespråkstilegnelse som jeg vil gå kort inn på i kapittel 2.2. Her fremlegges også ulike syn på termen andrespråk, med et spesielt fokus på suksessiv språkopplæring. Deretter



behandler jeg prosedyren bak suksessiv språktilegnelse ved å først gå inn i begrepsavklaringer på mellomspråk, samt mellomspråksteorier. Her vil jeg særlig legge vekt på tidligere forskning på andrespråktilegnelse der norsk er målspråket, da med hovedfokus på stadiene beskrevet i den tentative modellen som fremgår i *God nok i norsk* av Harald Berggreen, Kjartan Sørland og Vigdis Alver. Jeg vil også belyse problematikken rundt definisjonen av språk i lys av denne teorien og begrunne hvorfor vi kan behandle deler av deres kartleggingsverktøy mot muntlig datamateriale. I tillegg vil jeg trekke paralleller fra stadiene i *God nok i norsk* mot *prosessbarhetsteorien* (Pienemann, 1998). Underveis i kapittelet trekker jeg også inn to nyere studier, hvor begge undersøker muntlige data, en med fokus på framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidlig andrespråksutvikling (Gujord, Neteland & Selås, 2018), samt en som ser på andrespråksanalyse av barns spontantale med utgangspunkt i datamateriale hentet fra FLEBBS-prosjektet (Emilsen & Søfteland, 2018).

Deretter følger kapittel om metode, kapittel 3, der jeg går nærmere inn på og forklarer hvilke metodiske valg som er lagt for denne oppgaven. Jeg gir også et innblikk i FLEBBS-prosjektet og bakgrunnen for at dette datamaterialet står sentralt i denne oppgaven. Underveis vil jeg også gå inn på strukturen i innsamlingsarbeidet, samt gir innblikk i noen etiske perspektiver. Det er også inkludert refleksjoner rundt analyseringsarbeidet. Til slutt i kapittelet kommenterer jeg aspekter rundt reliabilitet og validitet.

Under kapittel 4 vil jeg ta utgangspunkt i stadiene *begynnerspråket*, *reisverkspråket*, *utbyggingsspråket* og *mot et jevnaldringsrikt norsk* for å analysere hvordan substantivfrasene utvikler seg hos informantene. Hvert underkapittel er igjen delt inn i hver sin del der jeg analyserer språklige trekkene ved informantene individuelt. I de tilfellene der det er andre sentrale funn som kan knyttes til substantivfraser, vil også disse bli nevnt selv om de ikke fremkommer av funn i «God nok i norsk»-prosjektet.

I kapittel 5 vil jeg se analyse materialet i lys av de to problemstillingene for oppgaven. Analysen er derfor delt i to underkapitler der jeg først diskuterer hvordan informantene utvikler substantivfraser i autentisk spontantale. Jeg i stor grad vekt på leksikalitet, morfologi og syntaks, men poengterer også hva som markerer substantivfrasene i de ulike stadiene fra hverandre. Deretter diskuterer jeg hvordan modellen i *God nok i norsk* kan benyttes som kartleggingsverktøy fra et pedagogisk ståsted.

Etter dette følger det avsluttende kapittelet for oppgaven, kapittel 6. Her starter jeg med å gi en oppsummering av arbeidet som er lagt frem samt min konklusjon. Avslutningsvis kommer jeg med noen kommentarer til mållesere av denne oppgaven. Jeg gir også noen siste inntrykk og refleksjoner som kan være nyttig til videre forskning basert på utgangspunktet som er lagt gjennom oppgaven.

## 2. Teori og begrepsavklaringer

### 2.1. (tale- og skrift-) språk

Anvendelse av betegnelsen *språk* er ikke uten komplikasjoner. For det første er det å gi en enkel og samlende definisjon på hva språk er, umulig (Vikør, 1998, s.39). Innenfor flere fagfelt, spesielt innenfor lingvistikk og filosofi, har mange gjennom ulike tidsperioder forsøkt å gi en definisjon av dette begrepet. Heller ikke innad i disiplinene er det noen samstemt enighet om hva begrepet favner. I lingvistikken handler språk i en vid forståelse om et system av tegn og/eller symbol som representerer et innhold (Vikør, 1998, s.39). Språk kan i denne sammenhengen være menneskeskapt språk, som for eksempel «kroppsspråk», men også benyttes i betydningen «musikkens språk». I den snevreste forståelsen kan språk være en bestemt type språkbruk som eksisterer innad i det enkelte språket (Vikør, 1998, s.39). En slik forståelse omhandler *hvordan* språket brukes, for eksempel høytidelig eller hverdagslig, godt eller dårlig. Dette representerer to ytterpunkter for hvordan vi kan forstå hva som ligger i begrepet språk. Det er heller ikke uvanlig at vi benytter ulike deler av definisjonene av språk om hverandre. Et eksempel på dette er at man definerer språk i betydningen *verbalspråk*, hvor man altså ser begrepet i sammenheng med tale- og skriftspråk. Likevel er det ikke uvanlig å inkludere kroppsspråk som en del av talespråket (se for eksempel Vikør, 1998). Da favner definisjonen også en utvidende forståelse som går utover det å bare være tiltenkt verbalspråket. Slike tolkninger er i høy grad akseptert innenfor blant annet folkelingvistikken, men illustrerer hvor utfordrende det kan være å gi klare avgrensninger til hvordan vi forstår språk som begrep. For det andre er språk noe som alle har kjennskap til og en formening om (Uri, 2004, s.8). Derfor vil det også med stor sannsynlighet være like mange definisjoner, eller forståelse på hva språk er, som det eksisterer mennesker. Gjennom påvirkning av alder, interesser og erfaring kan også vår oppfattelse av språk endres (se blant annet eksempel i Uri, 2004, s.12-13). På bakgrunn av disse to årsakene kan det være vanskelig å forstå hva den enkelte legger i begrepet. Dette er også noe som blir problematisk i studier av språk og språkutvikling, og dermed også studier av andrespråkstilegnelse.

Som en del av generativ grammatikk og i forlengelsen av *universalgrammatikken*, se kapittel 1.1 for mer inngående om dette, er det vanlig å skille mellom *internalized language*, oversatt som internalisert språk eller bare i-språk, og *externalized language*, eksternalisert språk eller forkortet e-språk (Åfarli, 2000, s.30). Ifølge Chomsky er i-språk den kognitive språkkompetansen (grammar), mens e-språk er selve språkbruken (language) (Chomsky,

1986, s.19-21). Den kognitive kompetansen er en del av resultatet fra parameterposisjonen som individer har som en følge av *universalgrammatikken*. Det er også denne kompetansen som igjen genererer e-språk. Med språkbruken, eller e-språk, menes språket slik det fremkommer i tale eller skrift (Åfarli, 2000, s.30). En slik inndelingsform av hva språket er, kan også trekkes paralleller til Saussures bruk av termene *parole* og *langue* (Bouissac, 2010, s.19). I sin argumentasjon er Chomsky opptatt av at språkbruken er noe som er fraskilt hjernen, mens «det virkelige språket» finnes internalisert gjennom grammatikk<sup>3</sup>. På den måten er også tale og skrift noe som er eksternalisert fra hjernen. Dermed er det i-språket som ifølge Chomsky er av forskerens interesse når vi undersøker utviklingen av språk og forstås dermed som primært av de to formene for språk. Samtidig vil veien til å forstå det internaliserte språket i stor grad komme frem i forskning gjennom tale og/eller skrift og dermed også det eksternaliserte språket (e-språket). Slik blir tilgangen til e-språk viktig for å forstå språket som system mentalt hos hver enkelt språkbruker (Chomsky, 1986, s.22). Også i arbeidet med hovedproblemstillingen for denne oppgaven er det å forstå hvordan individene utvikler de interne strukturene (i-språket) som står i sentrum. Veien inn til denne kunnskapen kommer imidlertid til uttrykk gjennom talespråket, altså e-språket. Med utgangspunkt i at det eksternaliserte språket er en egenskap uttrykt i tale eller skrift, representerer dette de to produktive sidene ved muntlighet ( snakke) og skriftlighet (skrive). Felles for disse to språkferdighetene er at de også medfører en reseptiv ferdighet, nemlig forståelse. Det er også kanskje denne kompetansen som kan forstås som en del av i-språket, eller grammatikken, som ligger bak Chomskys påstand om at dette er det virkelige språket, for uten å forstå grammatiske strukturer vil individet ha utfordringer med å uttrykke seg på noen måte gjennom tale- eller skriftspråk. I tillegg vil det innenfor muntlige språkferdigheter være en reseptiv kompetanse i å lytte, mens skriftlighet krever lesekompetanse. Med andre ord stilles det krav til å forstå det man hører eller leser (Svendsen, 2009, s.41).

Selv om tale og skrift har visse fellestrekk og begge kan ses som en del av det eksternaliserte språket, har de sosiolingvistisk ikke samme posisjon i forhold til anvendelse og status. Særlig i den vestlige verden hersker det liten tvil om at skriftspråket er i en dominerende posisjon. Til tross for at de eldste arkeologiske kildene tilsier at skriftspråket har eksistert i omtrent 5000 år, har det imidlertid ikke alltid hatt samme posisjon som i dag (Uri, 2004, s.38). Platon uttrykte i sin tid at muntlighet er det egentlige språklige medium (Lindhardt, 1991, s.17).

---

<sup>3</sup> Dette forutsetter imidlertid at individet er født med en universalgrammatikk (Akari, 2017, s.23)

Dette vises også i måten talen ble idealisert i skriftspråket under antikken, for eksempel er et av disiplinrådene innen retorikken å forme talen i tekst (*elocutio*), for deretter å lære den utenat (*memoria*). Frem til forrige århundre har nemlig all lesning hatt høytlesning som formål (Lindhardt, 1991, s.17). I dag er imidlertid situasjonen forandret. Skrift har også i denne prosessen fått en høyere status og i mange arenaer står den over det å uttrykke seg muntlig. For eksempel blir eleven ofte vurdert i flere skriftlige enn muntlige arbeid, blant annet gjennom eksamensordning, der elever i VG3 studiespesialiserende skal ha tre skriftlige eksamener og en muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Fordi skrift står sterkt i moderne tid, kan dette føre til at forståelsen av hva et språk er, blir tilknyttet de ulike skriftspråkene i større grad enn talespråk.

Forståelsen av hva et språk er får videre en betydning for hvordan vi forstår hva *norsk språk* er. Grunnlaget for å svare på dette favner i hvordan vi definerer *språk*. For enkelte vil svaret være at norsk er bokmål og nynorsk (Vikør, 1998, s.51). Andre vil kunne vektlegge talemålsvariasjoner. Uri (2004) omtaler norsk som «... en fellesbetegnelse for ulike dialekter, sosiolekter innlærervarianter, skriftlige og muntlige uttrykk» (Uri, 2004, s.13). Likevel kategoriseres det som norsk gjennom at de ulike formene for språket har tilstrekkelig med fellestrekk som gjør at det kan kalles norsk språk. Gjennom en slik forståelse innebærer det også at både muntlige og skriftlige utviklingsområder vil være aktuelt å undersøke i lys av tematikken norsk som andrespråk.

## 2.2. Andrespråkstilegnelse

Når flerspråklighet skal defineres, er det av stor betydning hvilket utgangspunkt eller tilnærming man har til begrepet. Grovt sett kan vi dele inn et begrepsapparat som tar utgangspunkt i flerspråklighet på samfunnsnivå og et på individnivå (Svendsen, 2009, s.35). Fra et makro- eller samfunnsperspektiv er det gjerne to utgangspunkt for å definere flerspråklighet. Den ene retter seg mot ulike aspekter ved to eller flerspråklige (nasjonal-) stater, for eksempel Canada, Israel eller India. Den andre har fokus på status mellom de ulike språkene. Dette kan blant annet omhandle digilossiske språksituasjoner, da med formål å se på hvilke funksjoner det er mellom språkene eller varietetene. Et vanlig utgangspunkt er i den sammenheng å vurdere verdien på det lingvistiske markedet. Dette kan for eksempel være studier av høy- og lavspråk av samme varietet eller i samfunn der to gjensidig uforståelige språk har ulik verdi (Svendsen, 2009, s.33). På individnivå omtaler Svendsen (2009) fire ulike

utgangspunkt for å definere flerspråklighet. Disse fire er på bakgrunn av: identitets- og holdningskriterier, språkenes funksjoner, språkkompetanse og opphavskriterier. Det førstnevnte definisjonskriteriet har et innenfraperspektiv og retter fokus på hva individet selv definerer seg som. Det å kunne et språk kan da ta utgangspunkt i hvordan individet føler at han eller hun selv mestrer språket/-ene, som at enkelte barn mener de kan et språk når de kan telle eller si takk på et annet språk. Det kan også være tilfeller der individet tar sterk mental avstand eller tilknytning til et språk. I slike tilfeller er det holdningsaspektet som spiller inn. Et annet perspektiv er med utgangspunkt i språkenes funksjoner. Ved dette tilfellet er det for eksempel aktuelt å belyse hvilke situasjoner de ulike språkene benyttes, om det er formelt, personlig, emosjonelle eller andre faktorer som har betydning for bruken av språket. I en tredje definisjonstype er det språkkompetanse som er utgangspunktet for å definere flerspråklighet. Her eksisterer det mange variasjoner og stor uenighet, men for å ta ytterpunktene vil en smal definisjon av flerspråklighet kunne være Bloomfield (1933) som definerer flerspråklig kompetanse med forutsetning om at individet har «(...) native-like control of two languages» (s.56). Dette setter høye krav til hva det vil si å være flerspråklig. I motsatt ende finnes blant annet Haugen (1953) som mener at «du er tospråklig om du kan produsere meningsfylte ytringer på et annet språk» (s.7). Det siste definisjonsområdet har opphavskriterier som utgangspunkt. Innen opphavskriterier står tidspunkt for innlæring av et andrespråk sentralt. Her skiller en gjerne mellom simultan og suksessiv språktilegnelse.

Hovedforskjellen mellom de to formene for språktilegnelse er at simultan språktilegnelse innebærer at språkbrukeren lærer seg ett eller flere språk samtidig med førstespråket, mens suksessiv flerspråklighet er språk man tilegner seg etter førstespråket er etablert (Cejka, Gujord & Selås, 2017, s.20). Bruken av termene forutsetter på disse premissene at det oppstår et tidspunkt, eller kritisk periode/fase, for skillet mellom simultan og suksessiv språktilegnelse. Innen generativ grammatikk har kritisk periode blitt brukt til å illustrere at universalgrammatikken ikke er tilgjengelig (Busterud, 2018, s.55). Slik kan kritisk periode benyttes til å tydeliggjøre forskjellene mellom simultan og suksessiv språktilegnelse. Lenge har alder blitt en avgjørende faktor for å fastsette den kritiske perioden. Tradisjonelt har derfor simultan flerspråklighet vært benyttet for språklæring under 3-4 år, mens suksessiv språktilegnelse regnes fra all språklæring etter 4-5 år (Gujord, Neteland & Selås, 2018, s.96). Genesee (2015) stiller spørsmål ved hvorvidt man kan omtale en kritisk fase når "...there is no consensus on how early is early enough to achieve native-like competence that is comparable with that of monolinguals and, in fact, whether monolingual native-like

competence is possible even if second language learning begins very early” (s.9). Dermed kan man stille spørsmål om det i det hele tatt kan regnes med noen kritiske perioder for når språklæring bør skje. Med stadig større oppmerksomhet mot flerspråklighet og språktilegnelse er det dermed blitt mer interesse rundt hvorvidt andre faktorer, slik som sosiale og interaksjonelle forhold spiller inn. Et annet perspektiv er graderte alderseffekter, «gradient age effect», som heller peker på en lineær utvikling, hvor alder gradvis påvirker L2-læring (Gujord, Neteland & Selås, 2018, s.97). Andrespråksutvikling henviser dermed til den språklæringen som oppstår etter at individet har tilegnet seg kompetanse innenfor ett språk, altså det som i majoriteten av forskningen ansees som *suksessiv* språktilegnelse. På samme måte som i termen andrespråk, henviser andrespråksutvikling ikke nødvendigvis til det andre språket (det kan like gjerne være tredje eller femte i rekken), men til en hentydning om at det er en sekundær språkinnlæring.<sup>4</sup> Jeg skal videre gå nærmere inn på utviklingen av et språk som innlæres med utgangspunkt i suksessiv språktilegnelse, ved å se på mellomspråksteori.

### 2.3. Mellomspråk

Eide og Busterud (2015) beskriver i *Norsk andrespråkssyntaks* at utviklingen av et S2-språk, altså andrespråk, ikke har de samme vilkårene som et førstespråk. Mens førstespråket/-ene, S1-språk, er noe som gjerne utvikler seg naturlig, krever S2, 3, 4, og så videre-språk ofte en mer konkret innlæring. Vi omtaler gjerne språket som skal læres for et *målspråk* og i innlæringsprosessen av dette språket vil vi over lang tid ha avvik i forhold til målspråket (Husby, 2015a, s.420). Denne perioden kaller vi språket for *mellomspråk*. Mellomspråket anses som et selvstendig system som befinner seg mellom S1 og S2 (Åfarli & Sakshaug, 2006, s.249). Utgangspunktet for mellomspråksteori er at språklæring er en kognitivistisk prosess, der innlærer utvikler et eget språkssystem, som av Selinker blir omtalt som «the independent grammars assumption» (Nistov & Nordanger, 2018, s.263). Kibsgaard & Husby (2009) påpeker at mellomspråksfasen må ses på som en positiv prosess mot tilegnelsen av et andrespråk. Fordi mellomspråk også er et selvstendig system i utvikling til et S2 språk, men ikke det samme som S2, benyttes ikke formuleringen «feil» når det sammenliknes med målspråket. I mellomspråksteori benyttes istedenfor termen «avvik» for å markere dette. De mest sentrale kjennetegnene ved mellomspråk er at:

---

<sup>4</sup> Dette innebærer imidlertid ikke at andrespråkets status skal være sekundær.

1. Mellomspråket ligger mellom morsmål (førstespråk) og målspråk (andrespråk).
2. Det fremkommer at mellomspråk er i en tidlig fase av læringsprosessen av et enkelt språk. Derfor er forenklinger og unngåelser vanlige strategier hos språkbrukeren.
3. Innlæreren innhenter ofte informasjon fra eget morsmål, såkalt overføring. Dette kan igjen gjenspeiles i tale og skriftskommunikasjon.
4. I veien mot et målspråk er språket stadig i utvikling.
5. Mellomspråket kan oppleves variabelt og til tider ustabilt. Det innebærer at individet ikke nødvendigvis er konsekvent i de språklige valgene.
6. Innlærer finner gjerne kreative løsninger i språket. Ofte finner vi derfor elementer av hypotesetesting i mellomspråk

Etter 1970-tallet har det oppstått forskning som tyder på at mellomspråket følger en egen grammatikk og at den stadig er i utvikling med flere fellestrekk, uavhengig av morsmål (Åfarli & Sakshaug, 2006, s.248). Dette er også grunnlaget for å kunne diskutere hvordan mellomspråket kan inndeles i ulike stadier. Prosjektet *God nok i norsk* ble gjennomført i perioden 2007-2010 av Harald Berggreen, Kjartan Sørland og Vigdis Alver (2012, s.8). Et av formålene med prosjektet var å få større kunnskap om språkutviklingen til elever med norsk som andrespråk og materialet som ble undersøkt var tospråklige elevers skrifttekster. Med over 600 innsamlede elevtekster fra 84 informanter bidrar funnene fra denne forskningen med en solid mengde data. Resultatet ble presentert i boken med samme navn. I tillegg til at dette er en av få longitudinelle studier som tar utgangspunkt i barn som informanter og at målspråket er norsk, har de utformet en tentativ modell som inneholder beskrivelser og kjennetegn for fire ulike stadier som individet går gjennom i mellomspråksperioden med norsk som målspråk. Disse er *begynnerspråket*, *reisverkspråket*, *utbyggingspråket* og *mot et jevnaldningsrikt norsk*. Jeg vil nå gå nærmere inn på og gi en beskrivelse av de fire stadiene som blir presentert av Berggreen, Sørland og Alver (2012).

#### 2.4. Stadier i norsk som målspråk

Det første språket som vokser frem innen kommunikasjon på norsk omtales av Berggreen, Sørland og Alver (2012) som **begynnerspråket**. På dette stadiet er språket styrt av det leksikalske, altså mer av enkeltord enn strukturer og mønstre. De mest fremtredende ordklassene er substantiv, adjektiv og verb. Adverbet «ikke» kan også fremkomme. Språket mangler gjerne flere av ordklassene, som preposisjoner og hjelpeverb. I tillegg er det mangel



på artikler. Ofte vil en i begynnerfasen ha tilnærmet ingen funksjonell bruk av bøyningsformer, slik at tempus, genus, grad og numerus ikke eksisterer i mellomspråket til individet. Det er bare noen få konstruksjoner i bruk, da gjerne de enkleste. Et eksempel på dette er at setningene følger en fast leddfølge. Det innebærer at strukturen subjekt – verbal – andre ledd-, SVX, er fremtredende. I begynnerspråket vil slike setninger sjeldent inneholde adjektiv eller andre underordnede ord, som bestemmere, slik at substantivfrasene er lite komplekse. Berggreen, Sørland og Alver (2012) legger også vekt på at tekstene som produseres på dette stadiet bærer preg av at innlæreren må ha støtte for å organisere teksten og få uttrykt seg på ønsket måte. Mange vil også oppleve det som i begynnerspråket omtales som *ordleting*, altså at det tar lengre tid enn forventet i produksjon av en ytring. Ordforrådet blir dermed svært begrenset og kan ha mange tillærte former og uttrykk som ikke innlæreren har forståelse for strukturen til. Det kan for eksempel være: \*takkformaten eller \*jegvilikke. Tekstene til innlæreren er ofte organisert kronologisk for å skape tidsorden og dersom det er tekstbinding blir «og» og «så» hyppig brukt. Berggreen, Sørland og Alver (2012) påpeker at elever med førstespråk tett opp til norsk kan komme over dette stadiet svært raskt og at deres resultater indikerer at det gjerne kun gjelder det første halvåret med norskundervisning.

Enkelte individer kan også hoppe rett til det neste stadiet, **reisverkspråket**. Ifølge Berggreen, Sørland og Alver (2012, s.35-36) er dette tilfellet for individer som har førstespråk nærliggende norsk, som tysk, nederlandsk og engelsk, men det kan også oppstå hos individer med mye kontakt med norsktalende jevnaldrende og annen norskkommunikasjon i ulike sammenhenger. Berggreen, Sørland og Alver (2012) har ikke nevnt eksplisitt hvor lenge individet bruker å befinne seg i dette stadiet, men på bakgrunn av at begynnerspråket finner sted første halvår og utbyggingsspråket fremtrer etter to-tre år, er det grunn til å anta at reisverkspråket er et stadium som oppstår etter et halvt år (eventuelt fra tilnærmet begynnelsen av andrespråkinnlæringen) og kan vare opp mot tre år. På dette stadiet vokser det frem noen holdepunkt som individets produktive ytringer i tale og skrift er konstruert rundt, derav navnet reisverk. Den muntlige kommunikasjonen er på dette punktet blitt utviklet ved at de gjerne mestrer det å finne frem i samtaler. Fremdeles blir mange av ordene som benyttes hentet fra daglig kommunikasjon og frekvente ord. Her prøver man imidlertid ut grammatiske ord i større grad, det samme gjelder for setningskonstruksjon. Det innebærer blant annet at nekting, i form av ordet «ikke», er representert i større omfang. Når setningskonstruksjonene først er i samsvar med det som blir sett på som akseptert, er det ofte distinksjonen mellom substantiv i entall og flertall, samt presenssystemet av verbene som er fremtredende.

Setningene består fremdeles ofte av en bestemt struktur, SVX, men nå settes også andre ledd en subjektet i front. Setningene får dermed verbal i tredjeosisjon, såkalt underinversjon, eller XSV-struktur. Fremdeles kan setningsstrukturen mangle obligatoriske ledd. Dersom det utbygges i frasene er det ofte substantivfrasene som forlenges. Flere setninger starter også med «det» på dette stadiet. Det er heller ikke uvanlig at et tidsledd står fremst i helsetninger. Mange individet har også utviklet flere tekstlige markører i form av pronomener som «så», «når» og «da». Språket er fremdeles preget av faste uttrykk, og mange enkeltord blir benyttet til å dekke et større betydningsområde.

Etter en periode på mellom to til tre år mener Berggreen, Sørland og Alver (2012) at de fleste unge innlærer utvikler et språk som tilsvarer god språklig kompetanse. Vi er nå over i **utbyggingspråket**. Stadiet kjennetegnes blant annet ved at innlærerspråket er på vei til å bli et multifunksjonelt språk. Dermed klarer innlæreren seg godt i samtaler og har et ordforråd som gjør at det ikke oppstår hinder i hverdagen. Individet mestrer nødvendigvis ikke det å uttrykke seg i alle situasjoner og fortsatt kan innlæreren ha utfordringer ved kommunikasjon der kontekst og mulighet for tilbakemelding er fraværende. Spesielt utfordrende er det med faguttrykk og lesing i fagene. I tillegg er ordforrådet fremdeles begrenset, noe som gjør at individet fremdeles har et såkalt mellomspråk. Det er blant annet typisk med kjerneord, altså at det semantiske området for et ord er større enn det som ofte er akseptert i målspråket. Språket er også fremdeles ustabil og dersom omstendighetene er krevende, mye å holde styr på, vil det være mulig med tilbakefall til tidligere stadier. Setningsstrukturene er på dette nivået blitt mer utviklet og man begynner å se mer komplekse strukturer der substantivfraser er bygd ut, ordstilling er mer avansert og leddsetninger tas i bruk. Individet får på dette stadiet til bruk av inversjon, slik at XVS-struktur benyttes i større grad. Det er nødvendigvis ikke slik at setninger med mer komplekse bøyingsstrukturer er på plass enda. I skriftlig produksjon er individet blitt mer bevisst på lydstruktur og flere ord skrives ortografisk.

I studiet *God nok i norsk?* hadde de fleste barn og unge mellomspråket sitt opp mot et tilnærmet likt nivå som målbrukeren av norsk i løpet av de første syv årene. Dette til tross for store individuelle forskjeller. Fordi det finnes noen avvik som skiller språket deres fra norskkompetansen til jevnaldrende med norsk som morsmål, har dette blitt tilegnet som den siste fasen i Berggreen, Alver og Sørland sitt prosjekt, med navnet «**mot et jevnaldningsrikt norsk**». Det er ordforråd som regnes som en av de avgjørende faktorene for å argumentere for et fjerde stadium. Berggreen, Alver og Sørland (2012) påpeker blant annet at det tar lang tid å

bygge opp et stort ordforråd som ikke er begrenset. Noe av dette er særskilt utfordrende, deriblant idiomer, faste uttrykk og metaforer (Berggreen, Alver og Sørland, 2012, s.43). Kommunikativt vil ikke denne fasen bære preg av store utfordringer. Innenfor talen kan det på dette stadiet kjennes utfordrende for flere å beherske tonelagssystemet, da særlig voksne innlærere. I bøyningssystemet vil det her kunne være avvik i samsvarbøyning av adjektiver, bruk av refleksivt pronomen, samt ved bruken av sammensatte verbformer. Syntaktisk ligger imidlertid gjerne utfordringen på leddsetninger. Et individ på stadiet «mot et jevnaldningsrikt norsk» har stor tilgang på setningsbindere og setningsadverbialer. Kommunikasjonen er i dette stadiet på et nivå som gjør at innlæreren sjeldent har utfordringer med å være presis og få frem et budskap. Små avvik kan imidlertid avsløre at individet fortsatt innehar et mellomspråk.

Stadiene som individet går gjennom i mellomspråksperioden er ifølge Berggreen, Sørland og Alver (2012) mer mangartet enn det kan fremkomme av modellen og at man ikke trenger å være i samme nivå på alle områder. For eksempel kan man ha mer avansert ordforråd, men samtidig mindre utviklede bøyingsstrukturer. Det er heller ikke uvanlig at enkelte individer faller fullstendig tilbake i en tidligere fase (Berggreen, Sørland og Alver, s.47). I tillegg påpeker de at ikke alle trekk trenger å være tilstede i enhver tekst/situasjon.

Tabell 1: Oversikt over de ulike stadiene i rammeverket til Berggreen, Sørland og Alver

Stadium/fase	Varighet*	Kjennetegn	Ordklasser i bruk	Bøyningsform	Tekstbinding/syntaks	Ordforråd
<b>Begynnerspråket</b>	Et halvt år	Språk er styrt av det leksikalske	Substantiv, adjektiv og verb  adverb kan også fremkomme	Ingen funksjonell bøyningsform	Tekstbinding fremkommer gjennom enkle bindeord (og, så).  Tidsorden oppnås ved å fortelle i kronologisk rekkefølge.  Syntaktisk kan enkle konstruksjoner som S-V-X-ledd benyttes	Ordleting.
<b>Reisverkspråket</b>	Fra 1,5 og opp mot tre år	Fokus på innholdsord	Substantiv, adjektiv, verb, adverb  Enkelte konjunksjoner og probomen samt første tidsuttrykk	Utprøvende variasjon: numerus og tempus er mest fremtredende (ofte med avvik)	Tekstbinding med konjunksjoner  Mindre kontekstavhengig  Subjekt – verbal – andre ledd  (underinversjon er også vanlig)  Leddsetninger  Det-konstruksjoner	Gjentaking og overekstensjoner
<b>Utbyggingspråket</b>	Fire til fem år	Språket begynner å bli fleksibelt og multifunksjonelt  Størst utfordringer med faglige uttrykk	Substantiv, adjektiv, verb, adverb  Konjunksjoner, subjunksjoner og pronomen er mer tilfredsstillende	Unntak fra hovedregler er utfordrende  Avvik i genus og grad	Utbygde substantivfraser  Inversjon	Kjerneord
<b>Mot et jevnaldningsrikt norsk</b>	I løpet av syv år med målpråk	Tonelagskontrast kan være tilstede	Ingen avvik nevnt	Samsvarsbøying er utfordrende  Avvik i samsvarsbøying, refleksivt pronomen, sammensatte verbformer og modale hjelpeverb	Stor tilgang på setningsbindere og setningsadverbialer  Avvik i leddsetninger  Kan være avvik som morsmålsbruker ikke har i kommunikasjon	Fremdeles noe begrenset (gjelder særlig idiomer, faste uttrykk og metaforer)

\*Tolket med utgangspunkt i formuleringene som fremkommer i Berggreen, Sørland og Alver (2012)

#### 2.4.1. Begrepet språk i lys av skrift og tale

En av utfordringene som fremkommer i *God nok i norsk* og i arbeid med mellomspråkstrekk generelt, er at det ofte er uklart hva som ligger i definisjonen «språk». I Berggreen, Sørland og Alver (2012) sitt arbeid fremkommer det at inndelingen av stadier er basert på skriftlig arbeid. Likevel opplever jeg det slik at det ikke fremkommer tydelig i materialet hva de legger i begrepet «språk». I innledningen eksemplifiseres for eksempel det språklige nivået i klasseromsundervisningen med klassesamtalen og framstillingen i fagbøker, altså både skriftlige og muntlige utførelser av språket (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s.7). I beskrivelsen av begynnerspråket opererer Berggreen, Sørland og Alver (2012) med ordlyden «det er de tidligste, sammenhengende ytringene og skrifttekstene» (s.35). Ordet «ytring» blir ofte forstått i betydningen «avgrenset, selvstendig språklig utsagn», noe som både kan innbefatte skriftlig og muntlige uttrykk (Kulbrandstad, 2012, s.180). Dette er noe som kan skape muligheter for ulike tolkninger av kjennetegnene for stadiene og åpner opp for diskusjon om vi kan forstå språktrekkene som gjeldende for begge uttrykksformer av språket. Dette kan begrunnes i tilfeller fra *God nok i norsk* som for eksempel «språket er styrt av det leksikalske» (s.35) eller «språket har disse kjennetegnene (...)» (s.43). Selv om det er grunn til å anta at utsagnene er av skriftspråklig betydning, i og med at datamaterialet er basert på elevtekster, inneholder termen *språk* ulikt innhold gjennom forklaringene som kan skape uklarheter knyttet til om trekkene kun gjelder skriftspråk eller også talespråket til elevene. Også i bokens paratekst blir «språk og skriving på andrespråket» behandlet som to ulike faktorer. Ved noen tilfeller kommer det også eksplisitt til uttrykk at det er skriftspråket som omtales gjennom bruk av begrepet *tekst*. Dette er ofte for å forklare kjennetegn ved tekstene på det enkelte nivået. For eksempel i *begynnerspråket* beskrives tekstene som kontekstavhengige, mens i *utbyggingsspråket* utgjør skrifttekstene en forståelig helhet uten støtte i kontekst. Et viktig poeng er imidlertid at bruken av termen *tekst* heller ikke må referere til den skrevne teksten, men kan også ses i en kombinasjon av bilde, lyd og skrift (Kress, 2003). Selv om mange vil assosiere tekst som verbaltekst, kan et utvidet tekstbegrep også innebære til andre teksttyper, slik som musikk, lyd og bilde. Forstår vi lyd som et resultat av talen kan i så fall bruk av formuleringer som at «tekstene er kontekstavhengige» og «tekstbinding skjer ved (...)» også være i betydningen av å gjelde i analyse av talespråket (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s.35). Modellen som fremkommer i *God nok i norsk* beskriver også ulike grader av tekstforståelse på de ulike stadiene. Når individet for eksempel er kommet i stadiet *mot et jevnaldningsrikt norsk* kan han eller hun «(...) tilpasse seg ulike sjangre: hun kan bruke språket både til å fortelle, forklare, skildre og argumentere enkelt (...)»

(Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s.43). Selv om dette er egenskaper som ofte forbindes til skreven tekst, kan det også trekkes paralleller til muntlige kompetanser, ettersom «[m]untlig norsk dreier seg ikke bare om offentlig tale, men om alle talespråkets framstillingsformer: samtale, tale foredrag, utgreiing, forklaring, fortelling – eller tolkende aktiviteter som opplesing, gjenfortelling, dramatisering» (Aksnes, 1999, s.14). Her ser vi at muntlig norsk også omfatter mange av de samme kjennetegnene som ved begrepet tekstforståelse slik det er brukt i Berggreen, Sørland og Alver (2012). Dermed åpnes det opp for at tekstforståelse gitt i en muntlig situasjon også vurderes opp mot det samme kartleggingsverktøyet. I modellen beskrives det også kjennetegn på mellomspråket som kan tolkes slik at det i stor grad kan omhandle talespråket spesifikt: «Ikke sjelden kan en norskkompetanse på dette stadiet være utilstrekkelig når eleven skal kommunisere om faglige emner i et klasserom (...)» (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s.40). Det samme gjelder når de omtaler at: «På enkelte områder av norsk språkstruktur gjør innlærere feil også etter mange års læring ... i lydsystemet er det tonelagskontrasten (...)» (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s.43).

På bakgrunn av formuleringene i stadiene med norsk som andrespråk mener jeg at det åpner opp for en tolkning der talemålet også kan vurderes etter flere av de samme kriteriene. Det vil følgelig kunne være noen ulikheter, ettersom tale- og skriftspråk har noen ulike konvensjoner og funksjoner. Det gjør at når jeg i analysen skal ta utgangspunkt i modellen etter Berggreen, Sørland og Alver (2012), vil enkelte kjennetegn være vanskelig å vurdere i talespråksempirien.

I studien til Gujord, Neteland og Selås fra 2018 har et liknende arbeid på talespråket allerede vært utprøvd. Deres studie ser på to flerspråklige barnehagebarn som begge begynte å lære norsk da de var rett over 2,5 år (Gujord, Neteland & Selås, 2018, s.94). I arbeidet med å klarlegge språket deres benyttet de seg av beskrivelsene for stadiene i *God nok i norsk*. Talespråksundersøkelser på denne teorien har altså vært gjennomført tidligere. Gujord, Neteland og Selås (2018) konkluderte blant annet med at kartleggingsverktøyet gav innsikt i hvordan unge, flerspråklige barn utvikler majoritetsspråket (s.118). Både syntaktisk og morfologisk perspektiver utvikles gradvis hos dere informanter, som kan sammenliknes med fasene *begynnerspråket*, *begynnerspråket*, *utviklingspråket* og *mot et jevnaldningsrikt norsk*. Funnene deres viste også at selv om individet begynner innlæring av andrespråket før treårsalderen, kan de få en ulik språkutvikling enn det som anses som typisk ved utvikling av førstespråk.

## 2.5. Prosessbarhetsteorien (PT)

På internasjonalt nivå er kanskje den mest anerkjente modellen og kartleggingsverktøy for andrespråkutviklingen *prosessbarhetsteorien*, ofte bare forkortet PT (Pienemann, 1998). I sin opprinnelse var modellen brukt til å forklare hvilken rekkefølge morfologiske og syntaktiske fenomen oppstår i språkutviklingen (Håkansson, 2013 s.112). Ideologien som ligger bak er at individet følger den samme rekkefølgen med bestemte kjennetegn for hvert stadium, uavhengig av språket. Dette danner igjen utgangspunkt for å kunne analysere tale- eller skriftspråket til individet. Modellen er hierarkisk, noe som innebærer at individet må ha utviklet kjennetegn på nivå 1 før det kan gå over til nivå 2, osv. Et slikt prinsipp kan knyttes opp mot Vygotskys læringsteori om den proksimale utviklingszone (Vygosky i Ledin, 2015, s.15).

Prosessbarhetsteorien har senere vært utgangspunkt for blant annet studier av svensk språk. Dette har blant annet ført til kartleggingsverktøyet som beskrives i Mattsson og Håkansson (2010). Denne består av tre komponenter som sammen skal gi et helhetlig bilde av språkutviklingen til individet. Disse er: *utviklingsstadier*, *grad av automatisering av språklige strukturer* og *variasjon i språkbruken* (Mattsson & Håkansson, 2010). Mattsson og Håkansson (2010) påpeker imidlertid at man kan benytte de tre komponentene samlet eller uavhengig av hverandre. Den første, utviklingsstadier, er den som har størst overføringsverdi til kartleggingsverktøyet til Berggreen, Sørland og Alver (2012) og som jeg derfor ønsker å ta utgangspunkt i her. Hos Mattsson og Håkansson (2010) er modellen delt inn i fem ulike utviklingsstadier. Med utgangspunkt i *prosessbarhetsteorien* som følger også denne en hierarkisk utvikling, men i Mattsson og Håkansson (2010) dette poenget noe nedtonet og det åpnes for en tolkning der grensene mellom stadiene er mindre faste. Håkansson (2017) har også argumentert for at modellen kan benyttes uavhengig av språk. Dette åpner også opp for å benytte modellen som et kartleggingsverktøy i andrespråkutviklingen. I vurderingen av oppnåelse på et stadium skal det i utgangspunktet være nok med et produktivt eksempel, såkalt «emergence criterion». Det argumenteres også for at prosessbarhetsteorien kan benyttes både på tale og skrift.

Tabell 2: *Utviklingsstadier i prosessbarhetsteorien (etter Håkansson, 2000, s.140, utdrag og egen oversettelse)*

Nivå	Morfologi	Syntaks
1	Invariante former	Enkelte konstituent (enkeltord eller helfraser)
2	Plural, bestemthet, presens, preteritum, etc. (bøyningsmorfem)	Kanonisk ordrekkefølge (som oftest SVX)
3	Kongruens (attributiv)	Adverb + subjekt foran verb
4	Kongruens (predikativ)	Inversjon i setninger med foranstilt adverb (V2-regel oppfylt)
5	-	Inversjon mangler i indirekte spørsmål Negasjon foran verb i leddsetning

I Mattsson og Håkansson (2000) er modellen laget for å lese nedenfra og opp, men for å tydeliggjøre forskjellene mellom denne og Berggreen, Sørland og Alver (2012), har jeg valgt å benytte den motsatt i denne tabellen.

Prosessbarhetsteorien og stadiene i *God nok i norsk?* har flere likheter som gjør at de på mange områder kan ha de samme funksjonene. Blant annet er det stor overensstemmelse mellom trekkene som er synlig i mellomspråket felles hos begge modellene. I tillegg åpner begge for at kartleggingsverktøyet ikke påvirkes av hvilke(t) morsmål innlæreren har. En tydelig forskjell er imidlertid at *God nok i norsk*-modellen opererer med færre stadier enn hos prosessbarhetsteorien. Der prosessbarhetsteorien har kanonisk ordrekkefølge i nivå 2, kommer dette i *begynnerspråket* hos Berggreen, Sørland og Alver (2012). På samme nivå er også morfologien noe ulikt, ettersom bøyningsmorfem kun er utprøving i kartleggingsverktøyet til Berggreen et al., mens det i PT oppfylles nivå 2 etter dette kriteriet. Mens samsvarsbøying oppnås etter nivå 3 og 4 i prosessbarhetsteorien, er dette fremdeles utfordrende når individet befinner seg i stadiet *mot et jevnaldningsrikt norsk*. I Berggreen, Sørland og Alver (2012) nevnes ikke hvor frekvent språktrekket må være tilstede for at individet har utviklet kompetanse på det aktuelle stadiet. Et annet viktig poeng er at modellen



til Berggreen, Sørland og Alver (2012) ikke følger like streng hierarkisk struktur som prosessbarhetsteorien. Dette kan igjen skape forskjeller i hvordan kartleggingsverktøyet kan benyttes.

Prosessbarhetsteorien skiller seg også ut ved at den indikerer at modellen både kan benyttes på tale og skrift og at det ellers ikke ligger begrensninger i hvilken type materiale man gjennomfører kartleggingen på. Emilsen og Søfteland (2018) benyttet i deres undersøkelse to informanter fra FLEBBS-prosjektet og undersøkte deres grammatiske andrespråkutvikling i lys av utviklingsstadiene beskrevet i Mattsson og Håkansson (2010). I studien til Emilsen og Søfteland (2018) viste de imidlertid noen metodiske problemer til bruk av prosessbarhetsteorien på spontantaledata. Et sentralt funn i den sammenheng var at de i studien fant utfordringer med å utfordringer å kateogrisere XSV-konstruksjoner når informantene allerede var et nivå over ifølge PT. Dette vil igjen kunne være en aktuell situasjon hvor barna har kommet for langt i språkutviklingen før de blir analysert. Da vil det også bli vanskelig for pedagogen å identifisere hvor i utviklingen individet er i språkutviklingen (Emilsen & Søfteland, 2018). Andre utfordringer som ble belyst var at barna produserer for få relevante konstruksjoner, enkelte nivåer nås veldig fort og utviklingstendensene forsvinner og gjenspeiler ikke barnas faktiske utvikling (Emilsen & Søfteland, 2018).

### 3. Metode

«Metode og systematikk er kjernen i vitenskap» (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 187). Dette sier noe om hvilken verdi dette kapitlet har, uavhengig av vitenskapelig retning eller prinsipper. Ordet betyr opprinnelig «veien til målet» og ofte kjennetegnes derfor metoden som en fremgangsmåte for å komme frem til ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). Derfor fremkommer mye av grunnlaget for selve analysen her. Jeg vil nå beskrive min vei til målet ved å gå nærmere inn på de metodiske valgene jeg har gjort for å kunne gi et mulig svar på den aktuelle problemstillingen.

#### 3.1. Bakgrunn for valg av metode

Grunnlaget for empirien har sitt utspring i prosjektet Flerspråklige barn i barnehage og skole (FLEBBS) som startet opp i 2008. Utgangspunktet som lå til grunn for prosjektet var av den nasjonale satsningen *Språkløftet*, et tiltak med tilknytning til strategiplanen «Likeverdig oppæring i praksis» (Nasjonalt senter for flerkulturell oppæring, u.å.). Et av de sentrale målene med *Språkløftet* var å «Fremme god språkutvikling, gode norskerferdigheter og sosial kompetanse hos tospråklige barn i barnehage- og skolealder» (Arntzen, 2012, s.27). I den aktuelle kommunen ble det plukket ut 30 barn der foreldrene hadde innvandret til Norge og barnet, med unntak av ett, var kategorisert under det man ofte definerer som andregenerasjons innvandrere. Barna ble plukket på bakgrunn av en språkstest ved fireårskontroll på helsestasjon som i tillegg oppnådde noen andre spesifikke krav (Arntzen, 2012, s.27). I samarbeid med barnehagene og senere også skolene som informantene gikk på ble det gjennomført lyd- og video-opptak av de aktuelle barna i en periode på nesten ti år, fra barnehagen og til niendeklasse på ungdomsskolen (Høgskolen i Østfold, 2018). Det fremkommer av opptakene at informantene har blitt filmet og/eller tatt opp i flere ulike situasjoner, blant annet i lek med andre barn, lesestunder, forberedelser til lunsj og andre hverdagslige situasjoner der informantene samtaler med voksen og/eller barn. Enkelte opptak fra barnehageårene kan også trekkes parallellt til semi-strukturerte intervju. Datamaterialet som er samlet inn i barnehagen fremkommer som mer tilfeldig i den form at det er ulike situasjoner fordelt gjennom ulike tider av året. Det er også stor variasjon i lengden på opptakene, hvor enkelte kun varer i få sekunder (under ett minutt) til lengre opptak på over én time. Her er også en del av opptakene gjort av barnehageansatte. Fra barneskolen bærer innsamlingsmaterialet preg av å være basert på mer semi-strukturerte intervju, enten sammen med flere barn/informanter eller individuelt, da sammen med forsker(e) og i enkelte tilfeller med annen pedagog fra

skolen. Av den grunn er også formen på intervjuet mer fast i denne perioden i tillegg til at de stort sett er utført en gang per informant i halvåret. I disse delene finner vi også av og til gjennomføring av høytlesning og lesetester, samt ulike elisiteringsverktøy som «frog where are you» og «preferenstesten» (Arntzen, 2012). I tillegg til opptakene har prosjektet også fått tilgang på informantenes resultater fra kartleggingsprøver. Allerede har FLEBBS-materialet blitt benyttet i over 20 vitenskapelige foredrag på konferanser både internasjonalt og nasjonalt (Høgskolen i Østfold, 2018). Det er også flere publiserte forskningsartikler som har hatt utgangspunkt i datamateriale hentet fra prosjektet (se for eksempel Arntzen & Hjelde, 2012; Arntzen & Ludvigsen, 2014; Emilsen & Søfteland, 2018).

I prosessen om å tilgjengeliggjøre materialet har det vært nødvendig å transkribere lyd- og videoopptakene. Det er også i denne sammenheng at jeg har vært involvert i prosjektet. Siden 2017 har jeg vært ansatt som studentassistent, hvor min oppgave har vært å transkribere enkelte av informantene i FLEBBS-materialet. Som hovedregel har jeg transkribert et og et barn i kronologisk rekkefølge, altså fra første opptak til siste. Gjennom denne prosessen har jeg selv fått oppleve den enorme utviklingen som oppstår hos hvert enkelt individ, både språklig og mentalt. Dette har også vekket interesse for hva som ligger bak denne utviklingen og gå mer strukturert til verks for å undersøke dette. Derfor har det også vært utgangspunktet for å undersøke tematikken som fremkommer i masteroppgaven. Empirien som beskrives videre er derfor innhentet gjennom FLEBBS-prosjektet.

### 3.2. Valg av metode

Gjennom problemstillingen «Hvordan utvikles substantivfraser i autentisk tale hos barn med norsk som andrespråk?» undersøker jeg i hovedsak mulige forklaringer på hvordan talespråket utvikles hos individer etter bestemte variabler. Fordi problemstillingen implisitt stiller krav til å undersøke utvikling både over tid og med utgangspunkt i samme informanter, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Generelt er denne metoden relevant i forskningsarbeid som søker svaret på hvordan et fenomen gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles. Kvalitative metoder har derfor en viktig funksjon gjennom å utvikle forståelse for fenomener relatert til individer og situasjoner som fremkommer i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s.15). Da denne metoden først ble ansett som en metode innenfor samfunnsvitenskapene fikk den stor kritikk fra naturvitenskapelig hold for å være lite eksakt, siden det ikke bygget på målbart datamateriale (Jacobsen & Jensen, 2012, s.11). Lenge ble den heller ikke betraktet som

vitenskapelig i det hele tatt. I dag er imidlertid kvalitative metoder i bruk både innenfor humanistiske, samfunnsvitenskapelige, helsevitenskapelige og også naturvitenskapelige områder (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.11).

Likevel er det ikke gitt at kvalitativ metode er eneste, eller mest logiske, valg for min problemstilling, ettersom kvantitative metoder ofte ansees som effektiv for å få en bred oversikt over data fra mange enheter (Postholm & Jacobsen, 2011, s.42). Derfor kunne også en mulig fremgangsmetode for å svare på problemstillingen vært å ha et større antall informanter som besvarte de samme spørsmålene. Ved å sammenlikne dataene med utgangspunkt i alder og oppholdstid i Norge ville man kanskje få en oversikt over stadiene i utviklingen av talespråket. Da ville det også være større grunn til å argumentere for at funnene kan generaliseres. Som tidligere nevnt er det imidlertid mange faktorer som kan spille inn i talemålsutviklingen, og språkutviklingen generelt, og derfor mener jeg også at den mest reliable datainnsamlingsmetoden for problemstillingen vil være å undersøke utviklingen mer inngående hos de aktuelle informantene. Fordi jeg også hadde ønske om å se på spontansamtale var ulike former for intervju avgjørende å inkludere, noe som også er et mye anvendt verktøy som særlig er fremtredende i kvalitative studier. Samtidig er skillet mellom kvalitativt og kvantitativt metodevalg ikke nødvendigvis så tydelig ettersom flere verktøy kan benyttes i de ulike metodene for å samle inn empiri. For eksempel kan intervju også være tilnærmet kvantitative gjennom å bruke lukkede spørsmål og på samme måte kan spørreundersøkelser innbefatte at informantene må formulere lengre beskrivelser og kan slik ansees som kvalitative (Postholm & Jacobsen, 2011, s.42). Derfor er ikke metodevalget kun begrunnet i valg av undersøkelsesverktøy. Mixed-methods, altså en kombinasjon av ulike metoder er også svært vanlig.

I arbeidet med å studere utviklingen av norsk som andrespråk oppstår det metodisk problematikk knyttet til denne tematikken fordi slik forskning i hovedsak krever longitudinelle studier, altså studier som er gjennomført over en lengre periode. Det kan være vanskelig å avgjøre hvor lang tid som kreves for å definere en studie som longitudinell, men Cohen, Manion og Morrison benytter dette begrepet på «studies that are conducted over a period of time» og «can extend over many years» (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s.347). Til sammenlikning bruker de termen «short-term investigation» på studier gjennomført gjennom uker eller måneder (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s.347). Det er imidlertid viktig å påpeke at hva som ansees som longitudinelt også kan avhenge av hva man forsker på

eller undersøker. Ifølge Cohen, Manion og Morrison (2018) er det tre ulike former for longitudinelle studier. En av disse er kohortstudier som kjennetegnes ved at man undersøker en spesifikk del av befolkningen med noen bestemte egenskaper som er interessant for forskeren, men for hvert innsamlingspunkt er det ulike medlemmer. En annen form for longitudinell studie er trendstudier som fokuserer på faktorer og som, i likhet med kohortstudier, benytter ulike mennesker for hvert innsamlingspunkt. Den siste formen som Cohen, Manion og Morrison (2018) omtaler, er panelstudie eller panelundersøkelse. I motsetning til de to andre formene benytter man her samme informanter gjennom alle målepunkter. Det er også sistnevnte som er aktuell når man undersøker utvikling hos et individ. Også for å undersøke språkutvikling vil det være gunstig å ta utgangspunkt i samme informant for å kunne si noe konkret når og i hvilken grad ulike trekk oppstår. Samtidig medfører metoden noen utfordringer som er viktig å ta stilling til, blant annet fordi longitudinelle undersøkelser generelt ofte er svært tidkrevende og kostbart å gjennomføre. Dette er også noe av årsaken til at det på verdensbasis eksisterer få slike studier sammenliknet med andre typer undersøkelser, og da enda færre innenfor tematikken som denne oppgaven tar for seg. I tillegg krever det ofte omfattende arbeid i både i før-, under- og etterarbeidsfasen. En annen utfordring er at det kan være usikkerhet knyttet til antallet informanter som fort kan variere og reduseres når undersøkelsen foregår over flere år. Spesielt for panelstudier er dette gjeldende da det krever mye av informanten som kan føle forpliktelse for å gjennomføre og delta kontinuerlig i prosjektet. Faktorer som flytting, alder og interesse kan også resultere i frafall av informanter gjennom slike studier. Likevel er panelstudier svært viktig og helt essensielt for å kunne gi mer konkrete analyser av mellomspråk. En av de mest sentrale undersøkelsene innenfor analyse av mellomspråk der norsk er målspråket, og som har denne metoden, er *God nok i norsk?* som er nøye beskrevet i kapittel 2.4. I «God nok i norsk»-prosjektet rettet man imidlertid fokus mot utviklingen i det norske skriftspråket og lenge har det manglet longitudinelle studier som setter talespråket i sentrum. Denne situasjonen er imidlertid i ferd med å forandres på grunn av datamateriale samlet inn gjennom prosjektet Flerspråklige barn i barnehage og skole.

### 3.3. Bakgrunn for innsamling av empiri

I arbeidet med å samle inn empiri hadde jeg i utgangspunktet en induktiv tilnærming, ettersom jeg tok utgangspunkt i datamaterialet for å finne relevant teori. Jeg forsøkte også å notere ned funn og systematisere disse før jeg formulerte problemstillingen. Dermed er også funnene

grunnet i dataene, såkalt «grounded theory» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.224). Dette gjør at forskningen i større grad er basert på den empiriske verden og dermed hva som er verdt å forske på. Denne formen for tilnærming er kritisert gjennom formallogikken fordi induktive slutninger ikke er gyldige (Kvale & Brinkmann, 2015, s.224). En av utfordringene med en induktiv tilnærming er at man sjeldent som forsker kan stille uten noen former for holdninger. Selv om jeg altså har forsøkt å stille med «blank tavle», er det derfor grunn til å tro at jeg også har hatt noen forventinger uten å søke etter disse bevisst (Postholm & Jacobsen, 2011, s.40). Blant annet har jeg arbeidet med flerspråklighet tidligere i masterstudiet som gjør at jeg også stiller med en viss forforståelse som igjen kan påvirke innsamlingen av empiri.

For å undersøke andrespråkutvikling hos barn er det også relevant at en av variablene i fokus er at de er barn. Det er også mulig å gjennomføre retrospektive intervju, men studien oppnår en høyere økologisk validitet ved intervju der man måler en her-og-nå-situasjon. Selv om intervju, og undersøkelser generelt, med barn i fokus har blitt mer anvendt i senere tid, innebærer dette også etiske betraktninger som er viktig å ta stilling til (Eide & Winger, 2003, s.60). Blant annet stiller Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) krav om at barn som deltar i forskning har særlige krav på beskyttelse i tråd med alder og behov (NESH, 2006, s.16). Dette er særlig relevant i det formelle rundt det å benytte barn som informanter, for eksempel ved at det samles inn samtykkeskjema fra foreldre og barn (i en alder som tilsier at dette er aktuelt). Dette er forhold som allerede er tatt hensyn til gjennom FLEBBS-prosjektet. Også i selve gjennomføringen av intervju er det aspekter som skiller intervju med barn som en egen form for intervju. Blant annet vil det være viktig at intervjuer bruker alderstilpassede spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.175). Fordi informantene i barnehagen ofte befinner seg i aktivitet med andre barn blir dette mindre relevant her. I de tilfellene der barnehageansatte er tilstede vil disse ha en relasjon og en rolle til barnet som innebærer at de mest sannsynlig har hatt alderstilpassede spørsmål uten å ta hensyn til dette av forskningssituasjonen. I skoleopptakene stiller dette større krav til intervjuer som står i en annen relasjon til informanten. Mange av disse intervjuerne har også i tidligere arbeid hatt erfaring med intervju som metode. I tillegg kan man gjennom opptakene forstå at intervjuene er semi-strukturerte da de bærer preg av å ha liknende oppbygging og flere av de samme spørsmålene. Det finnes samtidig eksempler på tilfeller der jeg har tolket at informantene ikke oppfatter eller forstår spørsmålet. I flere av opptakene er det imidlertid vanskelig å avgjøre om dette skyldes at spørsmålene ikke er alderstilpasset eller om det kommer av at informantene har norsk som andrespråk. Gjennom anonymiseringsarbeidet i

FLEBBS-prosjektet har alle informantene blitt tildelt et fiktivt navn. Jeg har i samråd med prosjektleder valgt å gi et nytt kodenavn for å sikre anonymiteten av hensyn til at FLEBBS-materialet ikke er publisert.

Studien av dagligtale, eller såkalt *vernacular*, er noe som fremkommer i sosiolingvistisk tradisjon (Milroy & Gordon, 2003, s.49). Vernacular forstås som en den talen som utvikles i primærsosialiseringen gjennom påvirkning fra individene der og en tale som sees på som annerledes enn den benyttet med fremmede eller ute i samfunnet (Petyt, 1980, s-25). For å gjøre målinger av dette den naturlige talen kan være utfordrende, ettersom man har en tendens til å endre språket når man blir studert. Det mest fremtredende er at språket da går mot å bli mer formelt, eller mot det informanten anser som «standardspråk»: “Speakers attempting to adopt a “correct” style of speech often make sporadic and sometimes hypercorrect movements in the direction of the standard» (Milroy & Gordon, 2003, s.50). I studier med mennesker i fokus er fritt informert samtykke et sentralt krav som skal fremkomme i god forskning (Fossheim, 2015). Derfor er det også vanskelig å undersøke språk uten at informanten i noen grad påvirkes av intervjusituasjonen. Å undersøke informantens uformelle tale er av Labov beskrevet som *the observer’s paradox*: «To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed» (Labov, 1972, s.113). Siden min studie tar utgangspunkt i spontantale vil det «naturlige språket», eller vernacular, også være det mest ettertraktede å få data på. Likevel vil dette være vanskelig med tanke på at informantene er klar over opptakssituasjonen. Dette kommer også frem i enkelte tilfeller, der informantene retter seg direkte til mediet brukt til å samle inn data (enten kamera eller mikrofon). Med utgangspunkt i paradokset, vil det derfor være grunn til å tro at det å få frem ønsket data er utfordrende. Likevel vil dataene som fremkommer være så tilnærmet autentiske som det er mulig gjennom å følge etiske retningslinjer.

### 3.4. Innsamling av datamateriale

Fordi jeg ikke har deltatt i selve prosessen rundt datainnsamlingen i FLEBBS-prosjektet, vil ikke dette bli videre beskrevet her. Likevel kommer mange relevante aspekter ved innsamlingen frem i Arntzen (2012). En annen sentral del av innsamlingsarbeidet er transkriberingen. Dette er det som ofte kan knytte datamaterialet til forskeren, da mange er avhengig av å få transkribert fra tale til tekst for å dra nytte av funnene og å organisere disse i ulike kategorier. Den mest typiske formen for transkripsjon er altså å gå fra tale til tekst, noe

som bærer med seg noen utfordringer man må ta hensyn til for å vurdere funnene som fremkommer av transkripsjonen. For det første er disse to modalitetene svært ulike på den måten at talen er mer dynamisk, mens denne i skriftform brytes til noe statisk (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Fordi talen også inneholder flere elementer, som trykk, tonefall, og ikke er normert på samme måte som skriftspråket, er dette også aspekter som er vanskelig å få frem når datamaterialet transkriberes. Dermed risikerer man også at viktige deler av analysearbeidet går tapt i denne prosessen. Fordi det i FLEBBS-prosjektet er gjort videoopptak åpner det for at kroppsspråk, mimikk og andre sentrale deler av talen kan kommenteres, men dette er data som ikke kan etterprøves fordi de som en del av avtalen vil destrueres etter prosjektets avslutning. Transkripsjon er en svært komplisert prosess som stiller krav til transkribøren. For det første gjennomføres arbeidet i et spesifikt program som krever opplæring før bruk, i dette tilfellet ELAN.

I studien har jeg valgt å ta for meg to informanter som jeg videre velger å kalle Beatrice og Linnea. Bakgrunnen for at nettopp disse to informantene er valgt ut skyldes i hovedsak at jeg gjennom stillingen som transkribør har fått tildelt oppgaven om å transkribere blant annet begge to. Et annet viktig poeng er at jeg i arbeidet med problemstillingen ikke har hatt spesielle ønsker om å diskutere eventuelle forskjeller mellom kjønn eller transfer. Når jeg har undersøkt utviklingen i spontantalen deres har jeg forsøkt å velge ut et opptak fra hvert halvår (der dette er mulig) for å kunne oppdage utvikling så tidlig som mulig. Ved tilfeller der flere opptak fremkommer i samme halvår, har jeg valgt å bruke den som inneholder mest spontansamtale eller der informanten har en større rolle.



Tabell 3: *Oversikt over valgte datainnsamlingspunkt*

Målepunkt	Beatrice	Linnea
1	5 år (barnehage)	4 år (barnehage)
2	5 år (barnehage)	5 år (barnehage)
3	6 år (førsteklasse)	5 år (førsteklasse)
4	6 år (førsteklasse)	6 år (førsteklasse)
5	7 år (andreklasse)	6 år (andreklasse)
6	7 år (andreklasse)	7 år (andreklasse)
8	11 år (syvendeklasse)	12 år (syvendeklasse)
9	13 år (niendeklasse)	13 år (niendeklasse)

Det første opptaket som jeg har valgt å benytte hos informantene er også deres første i FLEBBS-prosjektet. Linneas første innsamlingspunkt nest siste våren i barnehagen. Linnea er kun sammen med intervjuere i denne situasjonen For Beatrice er første innsamlingstidspunktet ved begynnelsen høsten siste år i barnehagen, altså et halvt år etter Linneas første målepunkt. I opptaket med Beatrice er hun sammen med et annet barnehagebarn. Beatrice er på våren også sammen med et annet barnehagebarn, denne gangen en annen enn ved første innsamlingspunkt. Felles for disse tre opptakene er at begge informantene er i en situasjon hvor de er i aktivitet gjennom tegning, leker, puslespill mens de snakker. Opptakene er på omtrent én time. Deretter følger det et opptak på høsten. I disse to opptakene sitter de sammen med flere personer og forteller til barnehagebarn (og voksne tilstede) om å gå på skolen. Også et opptak for hver av informantene er plukket ut for våren i førsteklasse. Beatrice sitter her sammen med læreren sin og en annen informant og samtaler om bilder de har tatt gjennom skoleåret. Linnea er i en intervju-situasjon sammen med forsker. Videre er det tilgjengelig et opptak for hver av informantene for både høsten og våren i andreklasse. Fra dette tidspunktet er begge informantene kun med forsker. I tillegg har jeg sett på innsamlingspunkt i sjetteklasse, for å se hvorvidt det finnes forskjeller frem til det siste målepunktet som er gjort høsten informantene går i niendeklasse.

Selv om FLEBBS-materialet består av videoopptak, som gjør det mulig å vurdere flere sider ved talespråket, har jeg valgt å unngå perspektiver som nevner visuelle kjennetegn av hensyn til at dette ikke inngår i den allerede godkjente beskrivelsen fra NSD.

### 3.5. Etterarbeid med datamateriale

Arbeidet med det innsamlede datamaterialet begynte først med å renskrive gjennom transkripsjon. Videre etterarbeid kan imidlertid minne om prosessen rundt korpusstudier, ettersom jeg først valgte å gå tilbake i transkripsjonsprogrammet for å lytte gjennom og markere eventuelle avvik som ikke kom frem gjennom transkripsjonen, slik som tonem. Valgte i denne prosessen også å kommentere funn i videoopptak, der talen var markert med xm, for å indikere usikkerhet, da disse ofte kan være grunnet i at man ikke har fått med seg endelser eller det fullstendige innholdet. Videoopptaket er kun brukt til å kommentere eventuelle uklare uttalelser, slik at jeg ikke i analysearbeidet har undersøkt andre forhold som kan fremkomme i denne.

Underveis i transkripsjonen er det bestemte annotasjoner. Disse har tatt utgangspunkt i en bestemt mal som er generell for hele FLEBBS-materialet. Forhold som uklar tale, xm, og avvik i ordklasser xr(preposisjoner), xs(substantiv) og xv(verb). I tillegg er xd benyttet som tegn på kodeveskling. Utfordringen med dette er at man kun finner avvik basert på transkribørs tolkninger av hva som ansees som avvik. Siden jeg selv har transkribert materialet som danner grunnlaget for empirien i oppgaven, vil transkripsjonsvalgene også i stor grad være et resultat av mine egne tolkninger, samt gjennomgang fra en eller to andre transkribørers eventuelle kommentarer på deler av materialet. For fremtidige forskere er imidlertid en relevant del av etterarbeidet å tolke og lytte selv til opptakene. Særlig relevant kan det være dersom man skal studere lydlig trekk, noe som også tas opp i Evensen og Søfteland (2018, s.153). Transkripsjonen er i stor grad skriftspråksnormert og ikke fonetisk. Som transkribør gjør dette arbeidet noe mer effektivt, da man ikke nødvendigvis må lytte til bortfall av lyder, men heller vektlegge hvilke morfem man hører. Syntaksen er stort sett bevart.

Videre i arbeidet valgte jeg å kategorisere gjennom å vise til antall tilfeller som er fremtredende. Først har jeg strukturert i substantivfraser, deretter har jeg kategorisert det samme materialet i bare antall substantiv. Jeg har også telt leksem og generelt forsøkt å få et

inntrykk av hvordan datamaterialet er satt sammen og hva som er mest fremtredende. Analysen blir på denne måten deskriptiv fordi jeg samler i mindre deler og kategoriserer disse igjen.

### 3.6. Kvalitet i undersøkelsen

Selv om jeg i arbeidet har forsøkt å inneha god kvalitet i undersøkelsen, vil jeg vise noen av de aspektene som kan være med på å påvirke resultatet.

#### 3.6.1. Reliabilitet

I dette tilfellet er det jeg som har transkribert materialet for informantene slik det vil fremkomme i det avsluttede prosjektet. Siden jeg har lyttet på opptakene i mer enn 300 timer og fulgt utviklingen gjennom å transkribere med bare rådata tilgjengelig, har jeg i liten grad vært påvirket av andre innvendinger til formuleringer og beskrivelse av situasjonene. Fordi jeg også er med som studentassistent i prosjektet har jeg hatt tilgang på video-opptak i de tilfellene der det kan være vanskelig å høre hvilke lyder informantene produserer. Det samme gjelder for situasjoner der man er usikker på hva som skjer, at de for eksempel peker og snakker om gjenstander i rommet. Ved disse situasjonene har det vært nyttig å ha tilgang på videoopptak. På bakgrunn av dette mener jeg at transkriberingsarbeidet innehar høy reliabilitet. Likevel er det sider ved transkribering som gjør det utfordrende å oppnå fullstendig pålitelighet til arbeidet. For eksempel er transkripsjonen fremdeles basert på skjønn som ikke nødvendigvis gir korrekt tolkning. Ved situasjoner der jeg har vært veldig usikker har jeg kunnet spørre de andre studentassistentene på prosjektet. Det har gjort at mange av mine tolkninger er vurdert av flere før de fremkommer slik de gjør i prosjektet og i denne oppgaven.

Et annet viktig aspekt er at kvaliteten av intervju påvirker reliabiliteten (Pramling & Boverborg-Östberg, 1993, s.58). Dette innbefatter blant annet relasjon mellom intervjuer og intervjuobjekt og hvordan denne utvikles over tid. Uavhengig om det er i positiv eller negativ forstand vil dette være umulig å unngå i større eller mindre grad når møter oppstår over flere perioder. Når det gjelder FLEBBS-prosjektet er det ofte en barnehageansatt som opptrer som intervjuer. Likevel er mange av situasjonene vi møter barna i ofte når de er i lek med andre eller annen aktivitet som i mange tilfeller skjuler litt av intervjuopplevlesen. For min undersøkelse er det sentralt at barna også er i virkelighetsnære situasjoner for å få så autentisk tale som mulig. Dette innebærer også tradisjonelt at barn har relasjon til barnehageansatte,

andre barnehagebarn og at relasjonene utvikler seg over tid. Når FLEBBS-barna senere er intervjuet vil relasjonsspørsmålet bli mindre aktuelt ettersom ulike personer gjennomfører intervjuene. Selv om man kan argumentere for at reliabiliteten er noe svekket ettersom jeg ikke har vært tilstede under intervjuene og dermed ikke kjenner til det fullstendige innholdet, mener jeg at personene som har gjennomført innsamlingen av rådata er kompetente og har erfaring med både barn og samtaler med barn/unge. Det er også tydelig at en relasjon i positiv forstand er bygget opp mellom de to informantene og de som fungerer i rollen som intervjuer. Dette tolker jeg blant annet gjennom opptakene i form av kroppsspråk (de sitter nær eller inntil intervjuer) og formuleringer (informantene deler personlige fortellinger og informasjon).

### 3.6.2. Validitet

Empirien er kun samlet inn på bakgrunn av to informanter. Dette gjør at det kan oppfattes som vanskelig å generalisere til å gjelde andre individer med norsk som andrespråk. Hadde jeg i motsetning undersøkt forekomsten i alle informantene i FLEBBS-materialet, ville muligheten for å generalisere økt betraktelig. Et slikt arbeid er imidlertid ikke mulig å gjennomføre på bakgrunn av oppgavens rammer og med de vilkårene som jeg har satt her. Likevel vil funnene jeg presenterer kunne være med på å forsterke fremtidig validitet dersom flere liknende undersøkelser blir gjennomført. Fordi jeg ønsker å ta utgangspunkt i et kartleggingsverktøy for andrespråkstilegnelse som stiller seg uavhengig av hvilket eller hvilke morsmål individet har, mener jeg at mange av trekkene vi finner hos disse to informantene kan ha ekstern validitet.

For å gi studien intern validitet har jeg blant annet tatt i bruk datatriangulering, altså bruk av flere forskjellige tidsintervaller for å vurdere talespråkutviklingen hos informantene. Jeg har også valgt å benytte samme annoteringer som er brukt i malen for FLEBBS-transkripsjoner. Navnene til informantene er anonymisert av hensyn til personvern. Selve innsamlingen til FLEBBS-prosjektet består av informantne i ulike situasjoner som er nært tilknyttet de hendelsene barn og unge blir utsatt for i deres hverdag. I målingen av spontantale vil dette være en viktig faktor for å forsterke den økologiske validiteten.

I arbeid med å transkribere, er det imidlertid noen valg som transkribøren står ovenfor som gjør at det også kan påvirke validiteten til materialet. Dette skyldes som regel at man i

arbeidet ikke oppfatter det som blir sagt på opptaket eller at det er vanskelig å finne hvilken kontekst det er sagt i. Utfordringen blir enda større når det er transkripsjon av barn (Ringstad, 2016, s.8). Av den grunn vil det å arbeide med transkripsjon kreve mye erfaring. Selv om jeg ikke er utlært på dette området, har jeg gjennom transkribørjobben fått opplæring i transkripsjon, samt arbeidet med det i mange timer som igjen har gitt erfaring. Arbeidet har også vært utfordrende til tider, men fordi transkripsjonsarbeidet er viktig i prosessen mot ferdigstilling av FLEBBS-prosjektet, har vi også jevnlig dialog med både fagpersoner og andre transkribører internt og eksternt dersom usikkerhet oppstår. Å diskutere ulike eksempler kan være med på å fortolke situasjonen, noe som man skal forsøke å unngå at transkripsjonen skal bli pålitelig (Ringstad, 2016, s.12). Likevel åpner de som regel opp for at flere perspektiver kommer frem noe som styrker troverdigheten til arbeidet.

I skrivende stund er ikke FLEBBS-prosjektet avsluttet og dermed foreligger det ikke enkel tilgang til datamaterialet gjennom for eksempel et korpus noe som også medfører at etterprøvbarehet på det samme datamaterialet er vanskelig. Det er likevel mulig at dette blir en realitet etter at prosjektet er avsluttet. I tillegg kan det være mulig å få tilgang til datamaterialet ved godkjenning hos norsk senter for forskningsdata.

## 4. Analyse

I dette kapittelet kommer jeg nærmere inn på relevante funn basert på innsamlingen av datamateriale, samt at jeg diskuterer funnene og knytter disse til relevant teori som presentert i kapittel 2. Underveis trekkes det inn eksempler fra transkripsjonen av Beatrice og Linnea der disse er i situasjoner hvor spontantale er fremtredende. Mer inngående lesning i valg av innsamlingspunkt er beskrevet i kapittel 3.4. For å vise paralleller til funnene hos Berggreen, Sørland og Alver (2012), er hvert underkapittel titulert med samme inndeling som de ulike utviklingsstadiene som presenteres i deres arbeid. Videre inneholder de ulike underkapitlene separate analyser for hver av de av informantene. Dette er gjort for å gi en mer detaljert beskrivelse for kjennetegn i talespråket, slik det fremkommer i datamaterialet, hos Beatrice og Linnea. Selv om det er substantivfraser som står i hovedfokus, er det også trekket inn noen andre eksempler for å illustrere andre viktige poeng i stadiet. Disse er enten inkludert for å tydeliggjøre mellomspråksstadiet til informantene eller vise hvordan substantivfraser posisjonerer seg i forhold til andre ledd i syntaksen.. Empirien analyseres nærmere gjennom kapittel 5, der også hovedfunnene fra hver analysedel behandles samlet.

### 4.1. Begynnerspråket

Allerede ved første datainnsamling i barnehagen er det tydelig at begge informantene har tilegnet seg ord, uttrykk og en grammatikk som gjør at de evner å kommunisere muntlig på norsk. Blant annet vises dette gjennom at begge informantene evner å føre samtaler mellom intervjuere, altså barnehageansatte eller forskere i prosjektet, og andre barn. De klarer blant annet å kommunisere gjennom å kroppsspråk (gjennom å nikke eller riste på hodet) og svare bekræftende/avkreftende på spørsmål (ja og nei). I tillegg klarer de å respondere når det i kommunikasjonen fremkommer tydelig fra avsender at det er forventet et svar. Gjennom svarene de avgir viser både Beatrice og Linnea at de også forstår det lydlige hovedinnholdet i budskapet til avsenderen av informasjonen. Dette viser oss at flere kommunikative sider ved talespråket til informantene er tilstede når arbeidet med innsamlingen av materiale begynner og at tilegnelsen av et andrespråk allerede er startet. Fordi vi ikke har tidligere data er det imidlertid vanskelig å avgjøre hvor lenge de har innehatt kompetansen som fremkommer når første opptak er gjort. Ved første innsamlingspunkt er imidlertid forskjellene mellom Beatrice og Linnea så markante at de ikke kan vurderes til å befinne seg i samme stadium i rammeverket til Berggreen, Sørland og Alver (2012). Begrunnelser for at Linnea allerede kan være kommet i stadiet *reisverkspråket* omtales under kapittel 4.2.

#### 4.1.1. Begynnerspråket hos Beatrice

Talespråket til Beatrice inneholder imidlertid kjennetegn som gjør det aktuelt å omtale det som *begynnerspråket*. Hovedårsaken til dette er at språket til Beatrice i opptaket utelukkende inneholder enkeltord, altså er det styrt av det leksikalske, som også er et hovedtrekk ved det første stadiet. Under vil jeg vise eksempler og andre analyseeksempler som kan understreke mine påstander. Beatrice har totalt 48 ytringer ved første innsamlingspunkt, som her er på høsten det siste året i barnehagen. Av disse er syv er tolket som uforståelige i den grad at det ikke kan regnes som en del av videre analyse. I de resterende 41 er det tre *proprier* og 38 andre ytringer. Opptaket hadde en varighet på rett over 59 minutter der Beatrice sammen med et annet barn først er i en aktivitet der de sitter og tegner før de etterhvert begynner å leke med lekefigurer formet som dyr. Det er også to voksne tilstede, der en av disse er barnehageansatt og den andre er forsker. Aktiviteten er i utgangspunktet styrt av barnehageansatt i form at vedkommende har innledet arbeidet og har ansvar når de skal endre oppgaver. Ytringene til Beatrice fordeler seg slik ved første målepunkt:

*Figur 1 Fordeling av ytringer hos Beatrice ved første målepunkt*

Ordklasse	Substantiv	Verb	Pronomen	Interjeksjon	Annet
Morfem	xm(is) xu(eple) (2) xu(pære)* is (2) xu(sykkel) sjokolade xu(fisk)* eple (2) druer pære banan xm(baby) gris xm(rev) xu(mus) hest (2) ballong hjerte xu(bilde) xu(kake) ku melk (4) brus vann xu(kaffe)	se	ingenting	xm(mø) nei xm(bæ)	mm (bekreftende ytring i betydningen «ja»)
Antall	32	1	1	3	1
For mer inngående forklaringer av annotasjonene, se kapittel 3.6 * uttalen tilsier at morfemene egentlig tilhører annen ordklasse, men er tolket i denne ordklassen ut fra kontekst.					

Det fremkommer av figuren at substantiv er den dominerende ordklassen. Av de 38 ytringene er altså 84 prosent av alle ordene hun produserer substantiv eller i betydningen av substantiv. Substantivene som uttrykkes under aktiviteten er å anse som høyfrekvente. Med unntak av en frase (druer) står alle i grunnform, altså ubestemt form entall. Det er altså tilnærmet ingen funksjonell bruk av bøyingsformer og derfor stor grunn til å si at språket er styrt av det leksikalske. Generelt kommer det frem at mange av substantivene som benyttes er en- og tostavellesord og i et tilfelle benyttes substantiv med fire stavelser, nemlig «sjokolade»<sup>5</sup>. I utgangspunktet er ikke det å benytte fåstavellesord beskrevet som noe avvik i mellomspråksteori. I Høigård (2015) kommer det frem at det å benytte fåstavellesord også er mest frekvent i talespråkspråkutviklingen generelt.

Hos Beatrice er det imidlertid interessant at substantivfrasene, som kun består av ubøyd substantiv, fungerer som en erstatter for andre ordklasser slik det fremkommer av datainnsamlingen. Ved to ulike morfem uttaler Beatrice disse som infinitivsformen av et verb, mens det ut av konteksten kan tolkes som substantiv.

(1) *Fisk, fisker eller fiske*

Intervjuer I: oi her var det masse rart hva er det Beatrice?

Beatrice: xu(sykkel)

Intervjuer I: sykkel # det da?

Beatrice: sjokolade

Intervjuer I: sjokolade # med det da?

Beatrice: fiske

Intervjuer I: fisker xm(men) det # hva er det da? # koffert? ja det da? # blomst?

I denne situasjonen skal Beatrice få en ny mal å fargelegge etter. De ser på ulike stensiler og stopper opp på en av dem som inneholder flere gjenstander. Det er motivene på denne som den barnehageansatte peker på og spør Beatrice om hun kjenner til. I den aktuelle situasjonen har jeg tolket uttalelsen av morfemet Beatrice formulerer som «fiske», altså tilsvarende infinitivsformen av verbet «å fiske». Fra intervjuerens svar, samt det faktum at de andre ordene som pekes på ikke er aktiviteter, men gjenstander, mener jeg det er belegg for å hevde

---

<sup>5</sup> Det fremkommer også eksempler i transkripsjonen som kan se ut som er tre stavelser grafisk, men som i tale ikke uttales med like mange stavelser. Et eksempel er «eple» som under to tilfeller uttales som \*«epele»



at Beatrice egentlig har som hensikt å uttrykke morfemet i betydningen av substantivet. Hvorvidt hun henviser til entall eller flertall av «fisk» er vanskelig å vurdere. Kvaliteten på opptaket samt individuelle valg hos meg som transkribør gjør det imidlertid vanskelig å være sikker på om disse avvikene er reelle. Her har jeg derfor lagt til grunn videoopptak for å få bekreftelse på min påstand da man gjennom denne kan observere hvilke fonem som produseres. I og med at dette trekket fremkommer i liten grad hos informantene er det likevel mulig at dette avviket ikke er så reelt.

På fonologisk nivå finner vi avvik fra målspråket ved at enkelte fonem er erstattet med et annet. For eksempel har Beatrice i en kontekst der det er forventet å at hun skal produsere substantivet «pære», erstattet med «bære». Generelt er dette, og liknende avvik som eksisterer i de første innsamlingspunktene hos informantene, tilknyttet fonem som er kjent fra litteraturen for å skape utfordringer i innlæringen av norsk som andrespråk. Informanten har her da erstattet dette med fonem som kan være mer fremtredende i sitt morsmål, ettersom [p] ikke eksisterer i somali (Husby, 2017, s.89). Et tilfelle er at Beatrice i forsøk på å uttale «eple», har satt inn en ekstra vokal mellom konsonantene, slik at det uttales \*«epele». I somali er stavelsesstrukturen som er mest fremtredende nemlig KVK (Husby, 2017, s.90). Dermed følger informantene et typisk trekk ved mellomspråk generelt, og som også beskrives i *God nok i norsk*, nemlig at morsmålet har innflytelse på mellomspråket.

Når det kommer til morfologien, er et sentralt poeng at informantene viser tegn til å benytte seg av det som Berggreen, Sørland og Alver (2012) omtaler som «hjelpere», altså at et morfem kan bli benyttet som en referanse til med ulikt betydningsinnhold. Fordi substantiv er den mest frekvente ordklassen, er også mange av disse hjelperne knyttet til nettopp substantivene. Dette kan illustreres med et eksempel der Beatrice sammen med en annen informant og en barnehageansatt samtaler og leker med boken *Krokkodille-Knuts hus*. Dette opptaket er gjort et halvt år etter første datainnsamling.

(2) *Krokkodille-Knuts hus: «å bade»*

Intervjuer I: xm(ja vel) men hva bruker du tannpasta til Beatrice?

Beatrice: bade

Intervjuer I: bader du med tann- tannpasta? Tannkrem? # vet du hva vi pusser tennene # vi pusser tennene med tannpasta . . .

I denne situasjonen leder den voksne aktiviteten ved å bruke krokodillefiguren «Knut» og en tredimensjonal boks utformet som et hus, der hovedpersonen fysisk kan gjemme seg rundt i ulike steder og i ulike rom. Basert på innholdet i samtalen oppfatter jeg det slik at målet er at barna skal samtale om ulike gjenstander som er å finne i et typisk hus, samt benytte preposisjoner for å forklare hvor figuren er gjemt. I alle tilfellene kommer det senere frem fra samtalepartner, den voksne, hva vedkommende egentlig peker på og senere en bekreftelse eller korreksjon på det vi kan anta er det ønskede svaret. I dette eksemplet henviser Beatrice til det «å bade», eller handlingen «å bade», og benytter også infinitivsformen av verbet i ytringen. I dette tilfellet er det imidlertid ikke dette ordet som den barnehageansatte søker etter eller spør om, da vedkommende spør om tannpastaens funksjon eller bruksområde. En mulig tolkning er at Beatrice har misoppfattet spørsmålet slik at hun tenker at spørsmålet er rettet til hvor tannpasta brukes og at hun heller har benyttet ordet «badet» avvikende. En annen mulighet er at Beatrice ikke kjenner til begrepet tannpasta eller knytter det til et annet begrep, for eksempel sjampo eller badeskum. Et tredje tolkningsbilde kan være at Beatrice faktisk pusser tennene i badekaret og at intervjuer ikke anerkjenner denne muligheten. Vi ser at intervjuer direkte utfører en repareringssituasjon ved å svare hva tannkrem brukes til.

(3) *Krokodille-Knuts hus: henvisning til badekar/dusj*

Intervjuer I: Ja han må ta av seg klærne med hvor- hvor er det han ligger nå? Du hadde han # der oppe # hva er det for noe? # hva er det da?

Beatrice: xu(bade)

Intervjuer I: badekar? Ja # det er det # hva mer har han på badet?

Her har Beatrice fått spørsmål om hva denne gjenstanden er, som vi senere ut av konteksten kan tyde er et badekar. Her benytter hun også ordet «bade» med samme tonelag som om det skulle vært infinitivsformen av det samme verbet. I disse tre tilfellene bytter hun altså ut et substantiv med et kjent verb, noe som kan være en form for hjelper.

(4) *Krokodille-Knuts hus: henvisning til selve badet I*

Intervjuer I: også # hvilket rom er det Beatrice?

Beatrice: xu(bade)

(5) *Krokkodille-Knuts hus: henvisning til selve badet II*

Intervjuer I: hvor fant du han?

Beatrice: badet

Intervjuer I: inni- ja innpå badet inni dusjen? # ja # han hadde lyst til å dusje han vel? mm? # xl(ja)

I disse to eksemplene har Beatrice benyttet både verbformen «bade» og substantivet «badet» til å svare på spørsmål der jeg tolker det slik at intervjuer ønsker substantivformen av ordet, altså selve badet. Det er imidlertid utfordrende å høre om dette er slik Beatrice faktisk uttaler det. Årsaken til det er at hun benytter varianter av tonem som gjør at det kan være vanskelig å vite hvilket morfem hun sikter til, en type mellomvariant av tonem. Dette kan være et strategisk valg av informanten fordi hun er usikker på valg av ord. Et annet viktig poeng er at tonem kan være utfordrende i innlæringen av norsk som andrespråk, ettersom dette ikke er et trekk i alle andre språk (Husby, 2015b, s.348). Også i somali, som er Beatrice sitt førstespråk, er det variasjon i tonem på samme måte som i norsk (Husby, 2017, s.90). Likevel viser videre transkripsjon av responsen Beatrice får at ordene kan være tolket slik jeg her har illustrert. Vi ser også at i det siste eksemplet et kommunikativt poeng, ettersom Beatrice her får bekreftelse av den barnehageansatte om at morfemet hun har valgt er det ønskelige svaret i denne situasjonen. Der Beatrice i de andre eksemplene ikke har fått bekreftelse eller reparasjon har forsøkt å oppstå fra den som leder aktiviteten, har hun i dette tilfellet fått erfare å få aksept for valget av ord. Det faktum at Beatrice ikke fikk dette på de andre eksemplene, kan også være en mulig årsak til at hun veksler i valg av morfem disse fire eksemplene. Kanskje forsøker hun dermed å prøve seg frem for å finne hvilket morfem som skal benyttes.

Et annet poeng som er viktig å merke seg er responstiden når det i kommunikasjonen er forventet at informantene skal respondere. Ved direkte spørsmål benytter Beatrice i snitt seks sekunder på å starte en ytring. Denne tiden er noe lavere hos Linnea (rett over tre sekunder). Selv om det i enkelte tilfeller kan skyldes at informantene ikke har oppfattet spørsmålet eller at det er rettet til vedkommende, tolker jeg det slik at det i flere situasjoner er stilt spørsmål som krever svar. Dette kan indikere at både Beatrice og Linnea arbeider med å lete etter hvilke ord de skal benytte i denne pausen. I tillegg til at enkeltord er fremtredende i ytringene som produseres er de også i større grad avhengig av å bruke kroppsspråk for å danne fullstendige

ytringer, for eksempel gjennom peking eller fremvisning av gjenstander, eller for å forsterke ytringen, blant annet gjennom nikk for bekreftelse eller risting på hodet for neking.

## 4.2. Reisverkspråket

### 4.2.1. Reisverkspråket hos Beatrice

Når Beatrice har begynt på skolen, er det tydelige endringer i spontantalen som gjør at vi nå gjennom analyse av språket kan se at hun har trekk som tilsier at hun er kommet i stadiet *reisverkspråket*. Dette kan blant annet begrunnes med at hun nå har begynt å få funksjonelle bøyingsformer og tar i bruk artikler. Fremdeles inneholde av og til avvik, slik som i dette eksempelet.

#### (6) Artikkel «et» (Beatrice)

- Intervjuer I: de leker kan du si hva de leker for noe?  
Beatrice: xs(en) husker  
Intervjuer I: en # husker ja ja  
Beatrice: xs(en) hopper tau  
Intervjuer I: hopper tau ja  
Beatrice: xs(en) leker fotball  
Intervjuer I: ja

I *reisverkspråket* er et av de viktigste poengene at innlæreren har utprøving av nye former. Vi ser nå at Beatrice har gått fra å bruke enstavelsesord til å inkludere artikkel i substantivfrasene. Selv om de av og til er avvikende fra målspråket, viser det at forståelsen av genus er i utvikling. Disse vises spesielt tydelig når Beatrice nå i stor grad har gått bort fra substantiv som står uten funksjonell bøyingsform til å uttrykke genus også i bestemthet og tall.

#### (7) Genus (bestemthet og tall)

- a. Intervjuer I: hva skjedde da?  
Beatrice: hun var xs(i) sykehuset
- b. Intervjuer I: hvor kjøper man mat?  
Beatrice: butikken

Eksemplene viser hvordan Beatrice i spontantalen nå mestrer å ta i bruk bestemthet (og tall) når det er normen i talespråket. Dette gjelder da både for nøytrum og maskulinum.

Syntaktisk ser vi også stor forskjell på Beatrice. Der hun tidligere kun uttrykte seg gjennom et morfem i ytringer, har hun nå fått utbygde ytringer som kan klassifiseres som helsetninger. I Berggreen, Sørland og Alver (2012) er også *det-konstruksjoner* et tegn på *reisverkspråket*. Også dette har Beatrice i spontantalen.

#### (8) *Det-konstruksjon*

- Intervjuer I: Når var du sist på tur med klassen?  
Beatrice: onsdag  
Intervjuer I: onsdag # ja på N1?  
Beatrice: nei  
Intervjuer I: nei  
Beatrice: %m  
Intervjuer I: hva?  
Beatrice: det var xs(en) dag da fjerde gikk sammen og første og andre gikk sammen

Vi ser også i eksemplet at foranstilt artikkel i substantivfrasen ikke er tilegnet i faste uttrykk dersom vi tolket «det var en dag» med overføringsverdi til uttrykket «det var en gang». Fremdeles er det altså faste uttrykk utfordrende, men dette er også et tegn på at Beatrice har et mellomspråk, ifølge modellen beskrevet i *God nok i norsk*.

#### (9) *Struktur i fortellende setninger (Beatrice)*

- Intervjuer 3: ja Beatrice du hadde lyst til å si noe du hadde # hånda di oppe?  
Beatrice: vi må spise xr(i) storefri # også vi skal inn også er lillefri og- og jobber og hjem

I eksempelet skal Beatrice forklare hvordan skolehverdagen ser ut til andre barnehagebarn og barnehageansatte. Hun har strukturert innholdet i kronologisk rekkefølge for å kommunisere budskapet til mottakerne. Slik kan man forstå at Beatrice her forteller at man spiser i storefri (indirekte tolket som at de spiser før de har et påfølgende friminutt ute), så går de inn, deretter

har de en ny pause, de jobber (har time) og går hjem. For å få frem denne ytringen har hun i større grad tatt i bruk verbal for å gi mening til substantivfrasene.

#### 4.2.2. Reisverkspråket hos Linnea

Ved første målepunkt har Linnea noen trekk som gjør at vi helt eller delvis kan behandle språket hennes under stadiet *reisverkspråket*. Dette kommer i hovedsak av at hun har ytringer som i de fleste tilfeller kan kategoriseres som helsetninger, noe som fremkommer tydelig i eksemplene under. I tillegg følger setningene i hovedsak strukturen S-V-X. Syntaktisk har derfor Linnea allerede ved første målepunkt kommet langt i den syntaktiske strukturen. Hun har også i mye større grad tegn til utprøving av bøyingsformer, særlig i substantiv, som gjør at hun mest sannsynlig vil kategoriseres over det første stadiet i modellen til Berggreen, Sørland og Alver (2012). Likevel har talespråket hennes noen avvik som gjør at hun fremdeles har et mellomspråk på stadiet «reisverkspråket».

##### (10) *Genus (artikkel)*

- a. Intervjuer I: ja # det xm(er) en skole vet du # men det- det er et hus # det er skole som er inni huset vet du  
Linnea: xs(en) # bord  
Intervjuer I: ja det kan være et bord også # så er det du # det som vi har oppå bordet
- b. Intervjuer I: Har du noen puslespill hjemme? # nei men du har pusla mye i barnehagen?  
Intervjuer I: sånn  
Intervjuer I: sånn  
Linnea: jeg vil gjøre xs(en) # annet puslespill

Noe som bør merkes i transkripsjonen er hvordan Linnea har en kort pause før hun uttaler hele eller deler av substantivfrasen. Jeg har tolket denne pausen så lang at den avviker fra resten av hastigheten i talespråket hennes, slik at det i transkripsjonen er markert. Dette kan indikere at Linnea bruker sine kognitive ferdigheter til å vurdere artikkelvalget (eksempel a) eller hvordan substantivet som følger skal bøyes i forhold til kjønn (eksempel b). I så fall viser dette oss at Linnea har kommet dit i utviklingen av mellomspråket at hun begynner å

forstå bruk av numerus og tempus, og at dette vises i spontantalen. Oppholdet er også interessant fordi det kan vise oss hvordan utviklingen av substantivfraser kan være utfordrende.

(11) *Flertall*

- a. Linnea: de er mine tegning # på gulvet  
Intervjuer I: er de # nei du kan sikkert f- låne den så kan du tegne etterpå  
Linnea: %m
- b. Intervjuer I: ok skal vi bla om på s- neste side? # sånn ja # kan du bare fortelle hva du ser xm(der)?  
Linnea: de griller  
Intervjuer I: ja  
Linnea: også skal de spise # og henne ee plukker sopper

Her ser vi hvordan kongruens fremdeles har trekk som tilsier at Linnea befinner seg i *reisverkspråket*. Ved første eksemplet mangler flertallsbøying i substantivet for at substantivfrasen skal ha normert struktur. I eksempel b ser vi hvordan Linnea har forsøkt seg på å bruke flertallsbøying. I målspråket blir imidlertid «plukke sopp» benyttet på en måte der «sopp» representerer et mengdeord. Her er det altså et avvik ved uttale av flertallsbøying. Valgene Linnea her har valgt kan ses på som en form for utprøving, noe som er et sentralt trekk i *utbyggingspråket*.

(12) *Overekstensjoner*

- Intervjuer I: ja ja # ee # hva er det legen gjør for noe # på neste bildet der da?  
Linnea: ja # tar ee den der # ee pinnen inni h- halsen for at ee # xm(den) skal få spyttet under så sjekker den %m at henne er syk  
Intervjuer I: ja # eller- hva kalles det der?

I dette eksemplet samtaler intervjuer sammen med Linnea alene om en bok med bilder av ulike hendelser. Intervjuer forsøker så å få Linnea til å forklare hva hun ser på bildet. Hun bruker her betegnelsen «pinne» for å beskrive det som senere i samtalen kommer frem som at det er et termometer. Jeg tolker derfor at bildet viser hvordan legen undersøker den syke

gjennom å måle kroppstemperaturen med et termometer plassert i pasientens munn. Her kommer det frem at Linnea har erstattet et substantiv med et annet fordi hun ikke har tilgang til det ordet hun søker etter. En mulig feilkilde kan imidlertid være at hun faktisk tror det er en pinne. I og med at de underveis snakker om det å være syk og å gå til doktoren, hvor Linnea også kommer med egne erfaringer, går jeg ut ifra at hun også kjenner til termometeret (og dets funksjon) selv om hun ikke lært morfemet. Relevant her er det at substantivet (termometer) blir erstattet med et annet (pinne).

På samme måte som hos Beatrice, blir strukturen i ytringer beskrevet i kronologisk rekkefølge. Dette gjør igjen at andre syntaktiske funksjoner er av større betydning på dette stadiet.

(13) *Struktur i fortellende setninger (Linnea)*

Intervjuer 1:

Linnea: ee grøten var veldig varm så gikk xm(dem) tur og # ee kom tilbake så var «Gullhår» spiste all maten

Situasjonen som beskrives er gjenfortelling av eventyret om «Gullhår og de tre bjørnene». Også her forklarer Linnea i samme struktur som i eventyret, altså at bjørnene hadde lagd grøt som var veldig varm. Deretter gikk de en tur og når de kom tilbake hadde «Gullhår» spist opp maten.

### 4.3. Utbyggingsspråket

#### 4.3.1. Utbyggingsspråket hos Beatrice

Talespråket har nå kommet så langt at språket begynner å bli fleksibelt og multifunksjonelt (Berggreen, Sørland og Alver, 2012). Derfor er også avvikene mindre fremtredende og informanten mestrer stadig flere språktrekk. Et av disse er bruk av bindeordet «som».

(14) *Bruk av «som»*

a. Intervjuer I: ja ee ja # ser du på barneprogram fra Kurdistan?

Linnea: ja

Intervjuer I: ja # hva er det # du ser på der da?

Linnea: barn som liker %m også leker # så ser jeg på # filmer



*b. Bruk av «som»*

Intervjuer I: ja ja når er det dere bruker ee somali sammen da? # i klassen?

Beatrice: ee

Beatrice: ee # når vi sier noe til hverandre for eksempel

Intervjuer I: ok

Beatrice: siden det er en i klassen som sliter litt med xn(somali)

«Som» får her betydning for hvordan substantivfrasene utbygges. Dette er også et av kjennetegnene ved *utbyggingspråket*. Vi ser også i eksemplet hvordan dette er med på å utbygge ytringene Beatrice formidler, og dermed at hun får mer funksjonelt språk.

#### 4.3.2. Utbyggingspråket hos Linnea

Når Linnea har begynt i andreklasser er språket merkbart utviklet fra hennes første målepunkt. Det er fremdeles noen avvik i frekvente substantiv, blant annet \*«et søster» og \*«et jente». Likevel er fremkomsten av disse morfemene markant redusert. I tillegg benytter begge informantene langt flere flerstavellesord av typen substantiv som kanskje ikke er like høyfrekvent med hensyn til å følge en aldersadekvat språkutvikling, blant annet «Apotek» og «Medisin». Selv om slike substantiv i større grad er i bruk hos informantene er det fremdeles avvik i bøyingsmønsteret på noen av disse:

(15) *Avvik genus: apotek*

Intervjuer I: hvor må man gå for å kjøpe medisiner?

Linnea: xs(apoteken)

Av opptaket kommer det her frem at Linnea benytter en avvikende bøyingsform av ordet «apotek» i bestemt form entall, der hun bøyer denne i hankjønnsformen av ordet i ubestemt form entall, altså \*«apoteken». Hun har her altså klart å bøye substantivet i riktig tid, men feil kjønn. Avviket kan imidlertid skyldes at dette morfemet mest sannsynlig kan anses som et lavfrekvent ord for alderen til informanten. Dermed velger Linnea den bøyingsformen som er mest frekvent i substantiv hun møter til daglig, som utgjør hankjønnsbøyningen. Samtidig finnes det også eksempler på høyfrekvente substantiv med avvik.

(16) *Avvik numerus: brødre*

Intervjuer I: kurdisk? Ja # ee men s- ee har du noen søsken?

Linnea: mm # tre xs(brødrer)

Intervjuer I: tre brødre # hvilke språk er det du snakker med # brødrene dine da?

Her har Linnea forsøkt å bøye morfemet «bror» i flertallsformen, og dermed fått den generaliserte formen \*«brødrer». Eksemplene viser hvordan avvik i genus og numerus fremdeles kan fremkomme i *utbyggingsspråket*.

Informantene har også blitt mer spesifikt i form av at det språket ikke i like stor grad er preget av kjerneord. Blant annet mestrer både Beatrice og Linnea å benytte flere ord for å beskrive ansiktet, for eksempel «bryn», «munn», «øyne» og «hals». Hjelpeordene som vi så at informantene benyttet i begynnerspråket er ikke tilstede i innsamlingsmaterialet. Det fremkommer også at samtalene har mer flyt i denne fasen, blant annet på grunn av informantenes bruk av interjeksjoner. «Hæ?» og «Hm?» benyttes hyppig for å få intervjuer til å stille spørsmålet på nytt.

#### 4.4. Mot et jevnaldningsrikt norsk

##### 4.4.1. Mot et jevnaldningsrikt norsk hos Beatrice

Så langt ut i mellomspråkutviklingen er det svært få avvik. Når informantene har gått over på ungdomsskolen er det tydelig at de evner å utgreie på lik linje som en morsmålsbruker.

(17) *Dobbelt bestemthet*

Intervjuer I: ee er det viktig for deg at ee # N1 gjør det bra? # på de nasjonale prøvene?

Beatrice: ee ja

Intervjuer I: mm

Beatrice: det fremstiller jo som en god skole med # gode lærere og sånt

Intervjuer I: mm

Intervjuer I: hvor viktig synes du det er da er det veldig viktig litt viktig eller ikke viktig

Beatrice: veldig viktig

Intervjuer I: mm # åssen da hvorfor tenker du at det er at skolen gjør det bra? j- jeg skjønner d- det fremstår som en god skole?

Beatrice: fordi ee # fordi når jeg gikk ut fra N2 så var det skikkelig gode lærere som hjalp meg og alt sånt de # ee fra prøven jeg gjorde der og sånt så fikk jeg skikkelig tilbakemelding og det- det jeg har gjort på barneskolen det har kommet på ungdomsskolen og det er de samme punktene og tingene # som # som jeg har bruk for nå da

Vi kan se her at Beatrice begrunner med svært utbygde setninger. Dette gjør at hun nå også har et spontanspråk som gjør at hun er kommet på et målspråksnært nivå. Et av trekkene som viser dette er bruken av dobbelt bestemthet gjennom formuleringen «de samme punktene».

(18) *Tanker og refleksjoner om leseprøve*

Intervjuer: kan du si litt om hvordan det gikk på prøva?

Beatrice: lesinga den gikk greit men det var litt dumt at de legger det til de to siste timene fordi hodet vårt til ungdommer er litt surrete det var en del av klassen som synes det var dårlig lagt # noen av dem jeg kjenner # jeg synes det er bedre å starte på det om morgningen for da er hodet xd(fresht) lissom # du har ikke så mye tanker og sånn

Eksempelet viser at Beatrice klarer å gjøre rede for seg og komme med begrunnelser for uttalelsen hun kommer med. Frasene er utbygget og er langt mer sammensatt enn tidligere.

Det er ikke nødvendigvis slik at de alltid inneholder avanserte former, men de er i stor grad varierende både i form av innhold og frekvens.

(19) *Bruk av ungdomsspråk*

Intervjuer I: ee # er det noe annet du liker å lese på nettet? aviser bøker eller

Beatrice: ee # jeg liker å lese artikler # sånne # alvorlige artikler liksom  
«sånne» og «liksom»

4.4.2. Mot et jevnaldringsrikt norsk hos Linnea

Et trekk som kan komme til syne tidlig i andrespråkutviklingen er at informantene kodeveksler gjennom bruk av morsmål. Selv om det ikke fremkommer hos informantene i dette materialet, ser vi hvordan engelsk på dette mellomspråksstadiet benyttes til kodeveksling.

(20) *Kodeveksling*

Intervjuer 1: er du god til å gå på ski eller?

Linnea: litt

Intervjuer 1: litt? gått mye . . .

Linnea: men jeg er ikke dx(pro)

Det kommer frem av eksempelet at Linnea i større grad benytter engelsk til kodeveksling, og ikke nødvendigvis morsmålet som støtte. Trekket kan også tyde på at Linnea har fått påvirkning fra engelsk og at hun har oppnådd så stor kompetanse innen spontantalen at hun bruker dette som et virkemiddel når hun kommuniserer.

## 5. Diskusjon

Her vil jeg sammenfatte analysen og se informantene i et mer samlet perspektiv. Derfor vil denne delen gi en mer generell oversikt over stadiene som er beskrevet ovenfor. Kapittelet er inndelt i to underkategorier som har kapittel tittel lik de to problemstillingene som denne oppgaven drøfter. Her forsøker jeg å drøfte samt gi et mulig svar på de to problemstillingene for oppgaven.

### 5.1. Hvordan utvikles substantivfraser i autentisk spontantale hos barn med norsk som andrespråk?

I empirien fremkommer det at både Beatrice og Linnea produserer substantivfraser allerede fra første datainnsamling. Dette er uavhengig av at mengden ord/taleomfang er svært forskjellig hos de to informantene. I den sammenheng gir Beatrice en større indikasjon på hvordan språket kan se ut tidlig i andrespråkutviklingen når norsk er andrespråket. Derfor vil også kun hennes eksempler trekkes frem i å svare på hvordan substantivfraser ser ut i *begynnerspråket*, altså helt innledningsvis i mellomspråksfasen. Leksikalsk produserer Beatrice ved målepunkt én svært få ytringer av hensyn til lengden på opptaket med i underkant av et ord i minuttet. Også ved andre målepunkt er dette et tydelig trekk hos informanten. Det kan imidlertid være flere årsaker til at det leksikalske er begrenset i begynnelsen av utviklingen av spontantale i andrespråket. Blant annet er hun ved begge tilfellene i en situasjon hvor hun er i en aktivitet arrangert og ledet av en barnehageansatt. Det gjør at Beatrice stort sett kun svarer i de tilfellene hun får spørsmål. I disse tilfellene er det også spørsmål liknende «hva er dette?» eller «hva ser du her?», altså kan man også forvente at svarene Beatrice skal produsere er ytringer som skal bestå av enkeltord eller korte fraser. Når de to barna sitter og tegner, er dette også en aktivitet som ikke krever mye dialog. Derfor kan noe av årsaken til den lave frekvensen av ord komme av selve situasjonen informanten befinner seg i. I tillegg er det et annet barn til stede i aktivitetene ved innsamlingspunktet. Dette kan være med på å påvirke antall turer Beatrice velger å ta, og at hun derfor kanskje hadde hatt et høyere ordtilfang og noe mer avansert syntaks i samtalen dersom hun var alene. Det kan imidlertid også tenkes at hun var plassert sammen med et annet barn fordi dette er noe barnehagen kjenner til og at hun uttrykker seg mer i samspill med andre. Derfor er det vanskelig å vite om spontantalen hadde vært ytterligere begrenset om hun hadde vært i aktivitet kun med intervjuer. Vi kjenner heller ikke til relasjonen mellom Beatrice og det andre barnet, slik at resultatet også kan være påvirket av dette, enten i positivt eller negativt

utfall. Hendelsen som her er benyttet er imidlertid en situasjon som er gjennomgående i barnehager som dermed gjør den aktuell å vurdere for kjennetegn i språket med spontantale som utgangspunkt.

Et interessant funn er at selv om Beatrice har et veldig begrenset spontanspråk, slik det fremkommer i opptaket, er substantiver i *begynnerspråket* den dominerende ordklassen. Inklusive proprium, står substantivfrasene i syntaktisk betydning for over 90 prosent av alle ytringene. Substantivfrasene i spontantalen består imidlertid kun av en kjerne, som altså kun et enkeltord som tilhører ordklassen substantiv. Av den grunn kan dette stadiet fra syntaktisk perspektiv kjennetegnes med at ytringene som produseres hos andrespråksinnlæreren består av en substantivfrase som inneholder et morfem fra substantivklassen. Substantivfrasene, som i *begynnerspråket* kun består av ordklassen substantiv, har derfor en særskilt rolle hos andrespråksbrukeren. Selv om frekvensen av substantiver er et språklig trekk som kan ha noe overførbarhet til hvordan man utvikler talespråket også på førstespråk, eksemplifiserer Høigård (2015) førstespråkutviklingen med at også verbene er svært fremtredende når barn utvikler et førstespråk. Basert på datainnsamlingen jeg har tatt utgangspunkt i, kan det derfor være mulig at i begynnelsen av andrespråkutviklingen er substantiv en ordklasse som er mer dominerende enn ved innlæring av førstespråk. På grunn av at dette dominerer ytringene, kan vi si at substantivfraser har høy status hos innlæreren i *begynnerspråket*. Fordi Beatrice benytter substantiv i så stor grad når hun uttrykker seg, får de også en større funksjon som går utover ordklassens egentlige handlingsrom. Blant annet innebærer dette at substantivet overtar verbalets funksjon, for eksempel når ordet «bade» står i substantivistisk form istedenfor et verbal. I slike tilfeller brukes substantivet til å kompensere for manglende ord. Jeg vil derfor argumentere for at substantivfraser står i en høyere funksjon i mellomspråket enn i målspråket når dette er norsk. Kanskje kan det også trekkes paralleller til hvordan overekstinksjoner er tydelig i mellomspråksfasen (Berggreen, Sørland og Alver, 2012). På grunn av den sentrale posisjonen til substantivfraser kan det også være slik at substantiv, og substantivfraser, er viktigere å tilegne seg i begynnelsen av andrespråksinnlæringen enn morfem som fra andre ordklasser som kan danne andre fraser. Dette gjør igjen at disse frasene kan benyttes som erstatter for andre syntaktiske strukturer.

Morfemet som produseres er i tillegg til å være et substantiv ofte også høyfrekvent og ofte med kun en eller to stavelser. Det er heller ingen funksjonell bøyning av ordene. Ved andre datainnsamling, altså noe senere i det samme mellomspråksstadiet, ser vi imidlertid tegn til

utprøving av ulike ord, se eksempel 2-5 i analysen. Dette kan tyde på at Beatrice her har kommet så langt i det første stadiet at hun er på vei til å utvikle seg mot et ytterligere nivå. Et slikt kjennetegn kan også være med på å bekrefte at denne informanten følger en suksessiv språktilegnelse.

Avstanden mellom spontantalen til Beatrice og Linnea var av en slik betydning at jeg vurderte de til å tilhøre to ulike stadier etter Berggreen, Sørland og Alver (2012). Derfor har ikke Linnea og Beatrice oppnådd *reisverkspråket* på samme tidspunkt. Beatrice har ikke før i slutten av første klasse oppnådd et stadium i spontantalen som har sammenlikningsgrunnlag med Linneas første datainnsamling. Av den grunn er det innsamlingspunktet fra Beatrice i første og andre klasse og de to første når Linnea går i barnehagen som danner grunnlaget for kjennetegnene i *reisverkspråket*.

Fordi vi kan sammenlikne ordforrådet til Beatrice med tidligere innsamlingspunkt, er det gjennom henne åpenbart at mengden ord og vanskelighetsgraden på disse har steget betraktelig mellom disse målepunktene. Av aldersadekvate hensyn er noe av denne utviklingen følgelig av naturlige årsaker fordi hun blir eldre. Likevel er økningen markant på bare det halvåret som skiller andre målepunkt (slutten av barnehage) til tredje (første opptak i barneskolen). På høsten i andre klasse er denne økningen enda større, hvor antall ord har økt til 348. Dette er altså en stigning på over 600 prosent.

Syntaksens status for substantivfraser har også forandret seg i *reisverkspråket*. Dette kommer blant annet av at informantene nå kan beskrive og forklare i større grad ved hjelp av andre ordklasser, som igjen får effekt på den syntaktiske strukturen. Enkelte setninger inneholder heller ikke substantivfraser i det hele tatt. Beatrice sier for eksempel: «Jeg hosta mye», der subjektet «jeg» er en pronomenfrase, «hosta» er det finite verbalet og «mye» fungerer som adverbial som inneholder en adjektivfrase. Frekvensen av substantivfraser er derfor noe redusert. Substantivfrasene er imidlertid mer utbygd, da som regel ved markering av genus (i form av foranstilt artikkel).

Både hos Beatrice og Linnea er derfor bruk av artikkel i substantivfrasene et trekk som dukker opp i *reisverkspråket*. Det som er interessant er at når Beatrice i størst grad forsterker bruken av «et», og har derfor avvik i dette i spontantalen, har Linnea det samme trekket, men da overbruk av «en». De har altså motsatt konstruksjon for den samme typen avvik. Dette

trekket er gjennomgående hos de begge to. Konklusjonen av dette kan være at utprøving er stikkordet for bruk av artikler, ikke nødvendigvis en bestemt strukturell bruk. Det er imidlertid tydelig at artiklene «et» og «en» dominerer hos informantene, noe som stemmer godt overens med hvordan norsk i dag skildres som et system som går bort fra trekjønnsfordeling i enkelte dialektområder. Dette er også aktuelt for området disse to informantene befinner seg i. Hvordan Beatrice og Linnea velger å benytte seg av disse to artiklene kan derfor være et resultat av hvordan de har oppfattet bruken av artikler med andre i samfunnet. De kjenner altså til at bruk av hunkjønnsartikkel ikke er like fremtredende i språkbruken, noe som også kan være et positivt tegn på at begge informantene er på vei til å bli trygge i dette mellomspråksstadiet.

Linnea viser i stor grad eksempler på utprøving av bøyningmønstre. Hun har noen avvik i denne prosessen, slik som «xs(en) hus», «xs(en) annet puslespill» og «xs(en) bord». Et annet trekk som hun benytter er å ta pause før eller under substantivfrasen, noe som kan indikere at hun kognitivt arbeider med å vurdere hvilken variant hun skal velge. Det samme gjelder når begge informantene benytter en teknikk der de henger på artikkelens første fonem [e] så lenge at man i spontantalen har utfordringer med å oppfatte hvilken artikkel de benytter eller om de har erstattet denne med en lang e-lyd for å indikere usikkerhet.

Der er særlig i den syntaktiske strukturen at informantene fremdeles har trekk som kan likne på de vi finner i reisverkspråket. Det-setninger. Eksempel: «jeg tror det», «er det prinsessen» og «det er noe gult også har den xu(rundinger) på seg # også er den lang». Eksemplene viser også et annet trekk som er fremtredende for begge informantene, nemlig at «og», «så» og «også» benyttes som setningsbindere. Dette er med på å gjøre setningene lengre enn tidligere.

Når vi kommer til *utbyggingsspråket* begynner det å bli vanskelig å vurdere det leksikalske. Det kommer blant annet av at de største avvikene på dette stadiet kommer frem gjennom faglige uttrykk, noe dataene fra disse informantene ikke kan vise. Dette kommer av at også spontantalen ikke nødvendigvis bærer preg av fagbegreper, ettersom den kommer nært opp til språkbruken slik den fremstår hos informanten i hverdagslige situasjoner der talen oppstår. Det kan ifølge Berggreen, Sørland og Alver (2012) imidlertid være noen avvik i genus og grad, noe vi også kan se i spontantalen, men på dette punktet er ikke det et markant trekk ved spontantalen. Derfor begynner også spontantalen å likne mer på målspråket. Syntaktisk skal



dette nivået kjennetegnes ved at substantivfrasene er utbygd. Hva som regnes for utbygd kan være varierende. Likevel har jeg tolket det slik at bruk av bindeordet «som» i setningen indikerer at substantivfrasene utbygges mer. Dette vises tydelig når informanten har gått fra substantivfraser bestående av bare kjerne, til å inneholde artikler, mens de i *utbyggerspråket* inneholder lengre konstruksjoner. Substantivfrasen får derfor fremdeles en sentral funksjon, men ikke utover det som er ansett som typisk hos morsmålsbrukeren av språket også.

I løpet av grunnskolen oppnår både Beatrice og Linnea det avsluttende mellomspråksstadiet som markerer *mot et jevnaldningsrikt norsk* viser oss at språket nå ligger svært nært morsmålsbrukeren. Her har vi også et eksempel på dobbelt bestemthet, som indikerer at informantene også behersker mer avanserte strukturer i substantivfraser. På dette nivået fremstår det ikke hos informantene som at det er avvik i noen syntatiske strukturer. Dette stemmer også godt på vei med det som er beskrevet i kartleggingsverktøyet til Berggreen, Sørland og Alver (2012). Verken Linnea eller Beatrice bærer preg av å ha tonelagskontrast. Dette er heller ikke et trekk som fremkommer i like stor grad hos individer som vokser opp rundt et majoritetsspråk (Husby, 2015b, s.327).

Et viktig poeng i studien til Berggreen, Sørland og Alver (2012) er at ved siste målepunkt hadde nesten alle elevene et tilnærmet språk likt målspråksbrukeren. I min studie er det tilsynelatende store forskjeller i talespråket hos de to informantene ved første målepunkt. Der Beatrice har enkle konstruksjoner, er allerede substantivfraser og andre språklige trekk mer utviklet hos Linnea. Derfor kan det ved de første målepunktene fremstå som at forskjellene mellom spontantalen vil være av betydning også i fremtiden. Årsakene til dette kan være mange, for eksempel at Linnea har blitt eksponert for mer norsk enn Beatrice. Selv om det fremkommer av FLEBBS-prosjektet at informantene ikke har POENG 2: Adferden kan være ulik hos de to informantene. Kanskje er Beatrice bare mer innelukket, eventuelt kan Linnea ha kvaliteter som gjør at hun er ekstra utadvendt. Altså at sosial adferd mellom disse to gjør at forskjellene blir så store i spontantalen. Dette kan også være et av problemene med å undersøke spontantale: mens man i fremføringer ofte er forberedt og vil anvende flere faglige uttrykk og dermed også et mer avansert talespråk, er spontantalen ofte mer kort og bruk av hverdagsspråk. Da er også nivået på det språklige innholdet ulikt. Poenget forsterkes med tanke på at informantene i utgangspunktet er suksessiv flerspråklig. Likevel indikerer datamaterialet at begge informantene har oppnådd kompetanse i norsk på linje med morsmålsbrukeren i løpet av grunnskolen og som gjør at de er «god nok i norsk».

## 5.2. Hvordan fungerer stadiene beskrevet i Berggreen, Sørland og Alver som modell for muntlige kjennetegn i mellomspråksperioden?

Noe av kritikken som vil kunne reises i min studie er at jeg har benyttet et kartleggingsverktøy som egentlig er basert på talespråket. Jeg har tidligere forsøkt å vise til hvordan likheter mellom tale og skrift, samt formuleringer brukt i beskrivelser av fasene kan få modellen til å sammenfalle med utviklingstrekk fra spontansamtalen. Det er i dag heller ingen modeller med utgangspunkt i at norsk er målspråket som tar hensyn til kun mellomspråkstrekk basert på talespråk. Studien til Gujord, Neteland & Selås (2018) indikerer imidlertid at det ikke er ugyldig å forsøke å benytte stadiene beskrevet i Berggreen, Sørland og Alver (2012) til å vurdere talespråket.

En utfordring med å vurdere talen, ligger i selve mediet. En annen side ved det norske talespråket er at det ikke er normert på samme måte som skriftspråkene. Det innebærer også at det i utgangspunktet kan tolkes slik at talespråket ikke har regler for syntaktisk plassering. Dette ser vi også i ulike dialekter, hvor for eksempel man i nordnorsk kan uttrykke «kor du bor» som stiller seg ulikt fra den østnorske varianten «hvor bor du». Likevel er det ofte slik at bestemte målmerker er avgrenset. Selv om de også kan være individuelle variasjoner i dialekt og talespråk generelt, er det som oftest slik at flere har de samme varietetene innad i et område, særlig om man også tar hensyn til forhold som er mer likt for samme «gruppe», for eksempel alder, kjønn og kulturell bakgrunn. Man kan også argumentere for at som individer vil man stort sett kunne forstå meningsinnholdet til individene uansett hvordan de uttrykker seg. På en måte kan dette være et poeng: når jeg har fulgt utviklingen til Beatrice og Linnea har de uansett tidspunkt klart å samtale med individene rundt seg og fungere i aktiviteter som både er strukturert løst (som i lek med andre barn) og fast (mer lærerstyrte som pekebok eller intervju). De fungerer altså på en måte muntlig uansett. Jo eldre informantene blir, og jo mer de utsettes for språklig innput, jo mer avanseres imidlertid språket. Det er først da repareringssituasjoner i samtalen oppstår som også er en viktig del av å kunne skape forståelse. Det er også ikke før i de seneste innsamlingspunktene at informantene uttrykker seg med mer fokus på sitt individuelle språk, for eksempel når Beatrice bruker «lissom» og Linnea kodeveksler morfem hentet fra engelsk.

En av de mest markante forskjellene mellom funnene i denne studien sett i lys av kartleggingsverktøyet til Berggreen, Sørland og Alver (2012) er tidsaspektet for når de ulike stadiene oppstår. Gjennom resultatene fra *God nok i norsk*-studien kan vi tolke det slik at informantene kommer opp på siste nivå i løpet av de syv første årene med undervisning i målspråket. I min studie har både Beatrice og Linnea kommet opp på det siste stadiet før disse årene. Selv om det ikke er formell opplæring i spontantale, kan vi likevel argumentere for at man også i denne er i en form for læringsprosess. Blant annet blir man gjennom sanksjoner og hvordan mottaker responderer oppmerksom på avvikene talespråket innehar som kanskje ikke er normert akseptert. I så fall skulle Beatrice og Linnea befinne seg i *mot et jevnaldningsrikt norsk* når de er rundt 12 år. Det stemmer overens med funnene som er presentert over. Likevel er stadiene mellom noe raskere hos informantene i denne studien. Linnea har for eksempel ikke vært kategorisert i *begynnerspråket* og allerede to år ut i andrespråkstilegnelsen har hun . Utviklingen i spontantalen har derfor også gått noe raskere enn i beskrivelsene vi har på empiri basert på tekst. Talespråket er imidlertid noe som får mer input og må benyttes mer spontant av individene som lærer seg et andrespråk. Derfor er det også heller ikke overraskende at stadiene i mellomspråket går raskere i talespråket og at det fremkommer spesielt tydelig i spontantalen.

Fordi Berggreen, Sørland og Alver (2012) ikke uttrykker hvor mange av kjennetegnene som må være tilstede for å ha oppfylt kravet til de ulike stadiene/fasene, er det mulig å argumentere for at informantene fremdeles befinner seg på begynnerspråket-stadiet på bakgrunn av avvikene. Likevel bør det påpekes at informantene på enkelte punkter viser oppnåelse av et høyere stadie/fase enn begynnerspråket og at avvikene heller ikke er konsekvent. På bakgrunn av dette mener jeg at det er mer passende å tolke det slik at informantene befinner seg på flere av de ulike stadiene/fasene samtidig, som også Berggreen, Sørland og Alver (2012) argumenterer for.

En annen utfordring er å vite nøyaktig når overgangene mellom de ulike stadiene/fasene oppstår. Dette kommer blant annet av at det har vært spesifikke innsamlingspunkter, i tillegg til at situasjonen informanten er satt i også kan spille inn på hvordan vedkommende uttrykker seg. For eksempel er det ikke sikkert at Linnea begynte på stadiet «reisverkspråket», men at første målepunkt ikke er tidlig nok for å måle begynnerspråket.

## 6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg hatt som utgangspunkt å svare på problemstillingen «*Hvordan utvikles substantivfraser i autentisk spontantale hos barn med norsk som andrespråk?*». Bakgrunnen for har vært to informanter fra det longitudinelle studiet Flerspråklige barn i barnehage og skole (FLEBBS). For å undersøke hvordan de utvikler spontantalespråket har jeg basert meg på kategoriene *begynnerspråket*, *reisverkspråket*, *utbyggingspråket* og *mot et jevnaldringsrikt norsk*, som alle fremkommer som stadier beskrevet i mellomspråksperioden hvor norsk er andrespråket (Berggreen, Sørland & Alver, 2012). Dette har også vært det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Derfor har jeg også forsøkt å drøfte problemstillingen «*Hvordan fungerer stadiene beskrevet i Berggreen, Sørland og Alver som modell for muntlige kjennetegn i mellomspråksperioden?*». Jeg startet derfor med å gi et innblikk i talespråket og flerspråklighet i en historisk kontekst. Dette bygget jeg videre på når jeg innledningsvis i metodekapittelet forklarte *språk* og *andrespråkstilegnelse*. Videre gav jeg en gjennomgang av de ulike stadiene beskrevet av Berggreen, Sørland og Alver (2012), i tillegg til at jeg forsøkte å se deres bruk av termen *språk* med et kritisk blikk. For å komplementere teorien inkluderte jeg også annen mellomspråksteori (prosessbarhetsteorien) og to nyere studier for å aktualisere andrespråksstudier med fokus på talespråk. Metoden er inkludert for å gi en oversikt til leseren over de metodiske valgene som ligger bak denne oppgaven. Slik kan også studien tydeliggjøre eventuelle svakheter og styrker for fremtidige prosjekt. Under analysen samlet jeg inn all relevant empiri fra nitten ulike opptak der informantene er i situasjoner som innvier til spontantaledata. Jeg analyserte informantene med utgangspunkt i substantivfraser, men også andre relevante språktrekk. Dette var for å understreke hvilke trekk som kom frem i spontantaledataene som også kunne ha en relevans eller skille seg fra kartleggingsverktøyet i *God nok i norsk*. Diskusjonsdelen gir et innblikk i begge problemstillingene og det er også hovedpunktene fra denne delen som jeg ønsker å presentere under.

### 6.1. Konklusjon/Oppsummering

Talespråket er en enorm ressurs som vi mennesker benytter oss av. Derfor er det også en av de viktigste inngangsvinklene til å forstå hvordan et andrespråk utvikles. Selv om muntlige ferdigheter fremkommer på ulike former, er spontantalen den som er gjennomgående i hverdagslige situasjoner. Derfor er den kanskje også en av de mest sentrale aspektene å studere ved talespråkutviklingen.

Hos suksessive flerspråklige barn bærer spontantalen preg av at substantivfraser er den mest frekvente ytringen allerede helt i *begynnerspråket*. Derfor er produksjon av substantivfraser også den mest sentrale delen av å kunne uttrykke seg gjennom spontantale på andrespråket når dette er norsk. Fra begynnelsen bærer substantivfrasene preg av å være uten noen funksjonell form for bøyning og syntaktisk består de kun av et kjerneord, hvorav dette er et substantiv. På grunn av den hyppige bruken av substantivfraser står de også i en opphøyet eller dominerende posisjon i forhold til andre fraser. Selv om dette trekket også er synlig i innlæringen av norsk som førstespråk, er det i mye større grad fremtredende hos morsmålsbrukeren av norsk. I *reisverkspråket* begynner innlæreren å ha en utprøvende tilnærming til substantivfraser. Dette kjennetegnes gjennom bruk av foranstilt ubestemt artikkel. Her kan også varietetene som eksisterer rundt individet få effekt på hvilke kjønn artiklene blir uttalt som. Utenom bruk av artikler er substantivfrasene fremdeles preget av å kun inneholde en kjerne. På morfologisk nivå ser vi utprøving endelsesmorfem i substantivene. Når individet er kommet til *utbyggingspråket* begynner substantivfrasene å bli mer utbygd. På dette stadiet begynner også individet å få oversikt over andre ordklasser og syntaktiske funksjoner som fører til at substantivfrasene stadig blir redusert til en forekomst som kan sammenliknes med målspråksbrukeren. Empirien indikerer at både Beatrice og Linnea oppnår der siste mellomspråkstadiet *mot et jevnaldringsrikt norsk* i løpet av datainnsamlingen. Her mester de også bruken av dobbelt bestemt form, som også gjør at de nå har så stor kunnskap om substantivfraser at de kan benytte formene i spontantalen. Enkelte uttrykk kan fremdeles være utfordrende, men morfologisk er det ingen avvik på dette stadiet.

Studien viser også at det ikke er nødvendigvis slik at man i spontantale har mer utbygde substantivfraser når man har målspråksnære språktrekk. Dette kan skyldes noe av funksjonen til spontantale, som nettopp skal være på en måte som ikke nødvendigvis inneholder avanserte og utbygde fraser. Likevel kan man finne spor av økt nivå gjennom å se når de fremkommer i mellomspråket. Det som kjennetegner en målspråksnær spontantale er heller at bruken av frasene er enkle, men har ingen avvik dersom man skal variere i setningsstrukturen. Usikkerhetsaspekter, som pause og forlengelse av fonem er også borte når individet i spontantalen går mot slutten av mellomspråksstadiet.

Mange av kjennetegnene som her er beskrevet, og konkludert, som kjennetegn for substantivfraser følger en gradvis utvikling som kan med Vygotskys syn på språklæring gjennom den proksimale utviklingssonen. Dette er noe som prosessbarhetsteorien, og også

verktøyet til Berggreen, Sørland og Alver (2012) legger vekt på. Selv om det kan fremstå som at denne formen for utvikling av substantivfraser er basert på samme grunnlag som tilegnelse av førstespråk, er trekkene som er beskrevet over med utgangspunkt i en liknende nivåheving som for andre språklige trekk hos *prosessbarhetsteorien* og *god nok i norsk*-modellen. På samme måte som funnene i Gujord, Neteland & Selås (2018), kan jeg derfor konkludere med at informantene følger suksessiv andrespråktilegnelse. Dette medfører blant annet at utviklingen i spontantalen hos informantene er ulikt fra majoritetsbrukeren når de begge skal uttrykke seg på norsk.

Et av de viktigste hovedfunnene er imidlertid at begge informantene utviklet et talespråk som i spontantale er tilnærmet målspråket. Selv om både Beatrice og Linnea i utgangspunktet ble plukket ut til prosjektet på bakgrunn av en språktest, viser det seg altså at begge to ikke har noen utfordringer å uttrykke seg gjennom spontantale. Dette gjelder også selv om de to informantene har svært ulik utviklingskurve. Funnet kan være med på å vise at til tross for at en med norsk som sitt andrespråk har avvik i talespråket som kan fremstå som illevarslende for utviklingen sett fra et pedagogisk perspektiv, utvikles spontantalen, men muligens i et ulikt tempo. Her er det imidlertid viktig å påpeke at studien har tatt utgangspunkt i barn som relativt raskt utsettes for input på norsk. Barn eller unge som lærer norsk som andrespråk etter de er i skolealder, også voksne, vil kunne følge en annen utvikling og ha mer behov for kartlegging av spontantalen enn individer som tidlig får førstehåndserfaring med andrespråket.

I denne studien har jeg hatt som en forutsetning å følge stadiene som er beskrevet i Berggreen, Sørland og Alver (2012). Det har gjort at jeg har sett på modellen med et kritisk blikk og vurdert beskrivelsen av kjennetegnene i de ulike stadiene. Tidsaspektet slik det fremkommer i Berggreen, Sørland og Alver (2012) er noe avvikende fra mine funne, særlig for *reisverkspråket* og *utbyggingsspråket*, som i denne studien utvikles langt raskere enn i *God nok i norsk*. Samtidig er det grunn til å tro at innlæreren også får mer inntrykk som påvirker talespråket enn skriftspråket i utviklingen av andrespråket, særlig dersom vedkommende er ung og ikke har begynt å lære skriftkonvensjonen enda. Fordi vi bruker spontantalen flere ganger i ulike situasjoner daglig, kan dette også forklare hvordan andrespråksinnlæreren utvikler norskspråklig kompetanse raskere i spontantalen enn skriftlig. Den raske overgangen mellom stadiene kan imidlertid gjøre det vanskelig og lite fordelaktig å benytte modellen som et kartleggingsverktøy.

Pedagogisk kan kartleggingsverktøyet til Berggreen, Sørland og Alver (2012) fungere som et godt hjelpemiddel. Dette kommer blant annet av at den ikke er strukturert på en måte som åpner for at de som kartlegges ikke nødvendigvis plasseres i en bestemt kategori, men kan være skiftende i forhold til hvilket stadium de befinner seg på. Formuleringene innad i hvert punkt er også formulert slik at mange åpner for tolkning, for eksempel gjennom ordlyden «utbygde substantivfraser». Dette blir også en av ulempene med denne modellen som et kartleggingsverktøy for lærere. Fordi den ikke har tydelige overganger og forklaringer for hva som kjennetegner de ulike stadiene, kan det i en lærerhverdag være utfordrende å benytte dette som eneste kartleggingsverktøy. Det vil kunne være for tidkrevende og kreve ytterligere kompetanse enn kun å benytte beskrivelsene i seg selv til å få oversikt over innlærerens utvikling. Jeg mener imidlertid ikke at modellen i *God nok i norsk* inneholder ukorrekte beskrivelser, og også for muntlig spontantale kan en rekke av kjennetegnene innad i de ulike stadiene stemme godt overens. Jeg ønsker å påpeke at jeg har hatt holdepunkt i substantivfraser og derfor er det også basert på beskrivelsene av disse jeg velger å konkludere. Det er ikke dermed sagt at dette kan overføres til alle beskrivelsene vi finner i modellen.

Kartleggingsverktøyet er i utgangspunktet tiltenkt å gjelde uavhengig av hvilket morsmål individet har. Dette åpner opp for at tilgangen til å benytte seg av verktøyet for lærere og pedagoger øker, ettersom man kun trenger å forholde seg til en modell. Fordi modellen til Berggreen, Sørland og Alver (2012) også ikke må behandles hierarkisk, vil den også hjelpe til å forstå eventuelle avstander individet har innad i språket sitt, for eksempel når vedkommende har kommet lengre i mellomspråksutviklingen morfologisk enn syntaktisk. Dette favner også i samsvar med hvordan språk blir sett på som en dynamisk prosess. Samtidig innebærer dette trekket at det kan bli utfordrende å sette innlæreren i et bestemt stadium. Dette trenger nødvendigvis ikke å være negativt, ettersom en slik kategorisering også kan sette begrensninger hos individet, men det kan også skape utfordringer i selve kartleggingsprosessen.

## 6.2. Refleksjoner knyttet til oppgaven

Fordi studien er gjennomført med kun to informanter, er resultatene som fremkommer i denne oppgaven for begrenset til å fastslå at funnene er generaliserbare. Dersom man hadde undersøkt samtlige av FLEBBS-informantene med samme grunnlaget, ville det være større grunn til å bekrefte eller avkrefte de synspunktene som er kommet frem i denne oppgaven.

Spontantaledata er den formen av muntlig uttrykk som mennesker produserer mest i talespråket. Også i utdanningsløpet er det denne som fremkommer i størst grad. Derfor vil det fra et lærerperspektiv være svært positivt at modellen kan måle denne type data på talespråksutvikling, da dette gjør det både mer praktisk og pedagogisk enklere å ta i bruk verktøyet i større grad enn i dag. Når jeg har tatt stilling til det pedagogiske perspektivet, har dette i stor grad vært tilknyttet det strukturelle. Fordi jeg ikke har gjennomført dette i praksis selv eller fått lærere med på en slik undersøkelse, kan enkelte av påstandene rundt Berggreen, Sørland og Alver-modellen være feilaktige. Også i analyseringen av substantivfrasene er det enkelte faktorer som kan påvirke resultatene jeg har presentert. Blant annet kunne det vært mulig at andre funn hadde vært mer synlig dersom man hadde tidligere målepunkt. I tillegg kunne dette bidratt til at forskjellene mellom spontantalen til Beatrice og Linnea hadde vært likere. Dette hadde eventuelt åpnet opp for å se om det potensielt var trekk fra *begynnerspråket* hos Linnea eller eventuelt forsterket det faktum at hun aldri har vært i dette mellomspråksstadiet. Det oppstår også utfordringer knyttet til at man i spontantale produserer mange ytringer som ikke nødvendigvis inneholder informasjon om utvikling av det grammatiske systemet (Emilsen & Søfteland, 2018).

### 6.3. Videre forskning og målgruppe

Jeg håper at denne oppgaven kan fungere som et lite bidrag til å utvikle stadiene som fremkommer av Harald Berggreen, Kjartan Sørland og Vigdis Alver (2012). Deres arbeid med å formatere en tentativ modell for andrespråksutvikling mener jeg danner et solid utgangspunkt for å kategorisere utviklingsstadier når norsk er andrespråket. Kanskje har oppgaven også i noen grad inspirert til å avansere, spesifisere eller videreutvikle kategoriseringen av utviklingsstadier med fokus på norsk som andrespråk og potensielt benytte modellen også i analysering av spontantale eller annen type muntlig kartlegging av språket.

Et annet mål har vært å rette mer fokus mot muntlighet i andrespråksutviklingen, da dette er et tema som fremdeles trenger mer empiri. Spesielt viktig vil det være legge til rette for kartleggingsverktøy med fokus på muntlighet, slik at det kan tas i bruk i møte med barn og unge, især i situasjoner knyttet til barnehage og skole. Det å produsere et verktøy som gjør vurderingsarbeidet mer effektivt og oversiktlig for pedagogen tror jeg vil kunne bidra til at det



også i større grad tas i bruk. Dette vil igjen kunne bidra til å synliggjøre flerspråklighet generelt og andrespråkstilegnelse i samfunnet. En utfordring vil ligge i at verktøyet skal være anvendbar og fungere som et hjelpemiddel for læreren i møte med innlærere av norsk som andrespråk. I tillegg håper jeg at funnene fra denne studien kan motivere interesserte innenfor denne tematikken til å gå nærmere inn i materialet liggende i prosjektet Flerspråklige barn i barnehage og skole, som er et svært innholdsrikt datamateriale for denne målgruppen.

Selv om lesningen stort sett har rettet seg mot interesserte innen tematikken andrespråkstilegnelse i norsk, er det en særskilt stor glede om budskapet også kan nå fremtidige eller nåværende pedagoger, barnehageansatte, lærere eller andre som arbeider med barn og unge i ulike former. Det er gjennom personene som omgår barna på daglig basis som også vil kunne påvirke deres muntlige ferdigheter og har et valg i hvordan man i mellomspråksprosessen skal kartlegge ulike sider av språket. Derfor har også studien særskilt effekt om den kan nå praksisfeltet.

## 7. Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøkes andrespråkstilegnelse gjennom å se på hvordan substantivfraser utvikler seg i talespråket hos barn og unge med norsk som andrespråk. Studien tar for seg datamateriale hentet fra det longitudinelle prosjektet Flerspråklige barn i barnehage og skole, ofte forkortet FLEBBS. Datagrunnlaget for oppgaven er spontantale i autentiske situasjoner som gjennom FLEBBS-prosjektet er innsamlet over en periode på nesten ti år, hvor informantene er mellom fire-fem år ved første datainnsamling. I studien har jeg plukket ut to informanter som jeg har transkribert og deretter analysert i et longitudinelt perspektiv gjennom ulike lek-, aktivitet- og samtalesituasjoner i barnehage og skole, både mellom andre barn og/eller barnehageansatt/forsker. For å vurdere hvordan informantene utvikler substantivfraser i muntlig språk har jeg tatt utgangspunkt i stadiene og analyse-/kartleggingsverktøyet som fremkommer i *God nok i norsk* av Harald Berggreen, Kjartan Sørland og Vigdis Alver (2012). Derfor er også en sentral del av oppgaven å diskutere denne modellen som kartleggingsverktøy. I lys av teorien har fokuset vært å undersøke utvikling av substantivfraser basert på leksikalske, samt morfologiske og syntaktiske egenskaper.

Funnene presenteres med utgangspunkt i stadiene *begynnerspråket*, *reisverkspråket*, *utbyggingsspråket* og *mot et jevnaldringsrikt norsk*. Vi ser at i det begynnende stadiet har substantivfraser en dominerende og dermed også helt avgjørende rolle for å uttrykke seg i spontantalen. Senere blir substantivfrasene mer utviklet gjennom bruk av foranstilt ubestemt artikkel. I det tredje stadiet er det særlig kjernen i substantivfrasen som utvikles ved at den i større grad får målpråkets normerte bøyningssendelser av hensyn til tempus og genus. Til tross for svært markante forskjeller individuelt i spontantantalen til de to informantene når de begge også utover det siste stadiet *mot et jevnaldringsrikt norsk*. I løpet av tiden i grunnskolen oppnår de også en kompetanse i sitt andrespråk som gjør at de behersker de utfordringene som er tilknyttet substantivfraser, derav tittelen «Fra enstavet appellativ til dobbelt bestemthet». Dermed samsvarer mange av trekkene slik de beskrives av Berggreen, Sørland og Alver (2012), selv om det gjennom studien også blir fremhevet sentrale ulikheter. Målet med studien er å kunne bidra til forskningen rundt andrespråkstilegnelse samt gi lesere et større innblikk i talespråkutviklingen for individer med norsk som andrespråk.

Nøkkelord: andrespråkstilegnelse, mellomspråk, suksessiv flerspråklighet, substantivfraser, god nok i norsk, talespråk, spontantale

## Referanseliste

- Akari, N. (2017). Chomsky's I-language and E-language. *Bull. Hiroshima Inst. Tech. Research*, 51, s.17-24. Hentet fra: [http://www.it-hiroshima.ac.jp/institution/library/pdf/research51\\_017-024.pdf](http://www.it-hiroshima.ac.jp/institution/library/pdf/research51_017-024.pdf)
- Aksnes, L. M. (1999). Oversikt over feltet norsk muntlig. I A. Roe & F. Hertzberg (Red.). *Muntlig norsk*. (s.13-28). Oslo: Tano Aschehoug
- Arntzen, R. (2012). Tospråklige barn fra barnehage til skole - Et prosjekt i språkstimulering og språkkartlegging av andrespråket 2008-2011. I R. Arntzen, S. Duek og A. Hjelde (Red.). *Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole. Artikler av lærere og forskere i det nordiske nettverket TOBANO (To- og flerspråklige barn i Norden)*. Hentet fra: <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/handle/11250/147533>
- Arntzen, R. & Hjelde, A. (2012). Det var en gang en tospråklig gutt som skulle begynne på skolen: Språkvurdering og språkstimulering før skolestart når norsk er andrespråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr 1*.
- Arntzen, R. & Ludvigsen, A.R. (2014). Å lære å lese på et andrespråk. Hvilken betydning har muntlige andrespråksferdigheter for tidlig leseutvikling? *NOA. Tidsskrift for norsk som andrespråk*, 30.
- Berggreen, H., Alver, V. R. & Sørland, K. (2012). *God nok i norsk?: språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berko, J. (1958). The Child's Learning of English Morphology, *WORD*, 14(2-3), 150-177. <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>
- Bialystok, E. (2008). Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Hentet fra: [http://www.child-encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp\\_rev.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp_rev.pdf)
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bouissac, P. (2010). *Saussure: A Guide for the Perplexed*. London: Continuum International Publishing Group.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s.11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Busterud, G. (2018). Generativ grammatikk og andrespråkstilegnelse. I A-K H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. (s.52-75). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cejka, D. A., Gujord, A-K. H. & Selås, M. (2017). Ein mangfaldig barnehage. I M. Selås & A-K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen*. (s.9-33). Bergen: Fagbokforlaget

- Chomsky, N. (1981). Knowledge of language: its elements and origins. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 29, 223-234. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/2395737>
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Publishers.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cummins, J. & Swain, M (1986) *Bilingualism in education : aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Daugaard, L. M. & Holmen, A. (2014). At utvikle tale- og lyttefærdighet på andetsproget gjennom samtaler. I E. Selj & E. Ryen (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen* (s. 47-65). Oslo: Cappelen Damm.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora - NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Dzamarija, M. T. (2014). *Oversikt over personer med ulik grad av innvandringsbakgrunn*. Hentet fra: [https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/175380?\\_ts=145cbac2a08](https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/175380?_ts=145cbac2a08)
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eide, K. M. (2015). Innledning. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 13-16). Oslo: Novus forlag.
- Eide, K. M. & Busterud, G. (2015). Kompetanse og performanse: kunnskap og produksjon. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 19-58). Oslo: Novus forlag.
- Emilsen, L. E. & Søfteland, Å. (2018). Andrespråksanalyse av barns spontantale. *NOA – Norsk som andrespråk*, (1-2), s. 128-157.
- Engen, Thor O. & Lars A. Kulbrandstad (2017). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Finn.no. (2019, 22.mars). *Fagsykepleier*. Hentet fra: <https://www.finn.no/job/fulltime/ad.html?finnkode=143105525>
- Folkeuniversitetet. (uten år). Europarådets nivåskala for språk. Hentet fra: <https://www.folkeuniversitetet.no/Artikler/Spraakkurs/Europaraadets-nivaaskala-for-spraak>

- Fossheim, H. J. (2015). *Konfidensialitet*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/konfidensialitet/>
- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(1), 6-15. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038599>
- Gujord, A-K. H. (2017). Språkutvikling hos barn i ulike språklærings situasjoner. I M. Selås og A. K. H. Gujord (Red.). *Språkmøte i barnehagen*, (s.96-143) Bergen: Fagbokforlaget.
- Gujord, A-K. H., Neteland, N. & Selås, M. (2018). Framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidleg andrespråksutvikling – ein longitudinell kasusstudie. *NOA – Norsk som andrespråk*, (1-2), s. 128-157.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Haukås, Å. & Speitz, H. (2018). Flerspråklighet og språkfagene i skolen. I C. Bjerke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk*. (s.49-64). Oslo: Cappelen Damm.
- Hertzberg, F. & Roe, A. (1999). (Red.), *Muntlig norsk*. (s.7-11) Oslo: Tano Aschehoug.
- Husby, O. (2015a). Andrespråkstilegnelse: anvendt og teoretisk perspektiv. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 401-436). Oslo: Novus forlag.
- Husby, O. (2015b). Andrespråk og uttale. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 325-400). Oslo: Novus forlag.
- Husby, O. (2017). *Innvandrerens morsmål. En ressurs for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hvistendahl, R. (2009). Flerspråklighet i skolen – innledning og oversikt. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s.31-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgskolen i Østfold. (2018, 23. oktober). FLerspråklige Barn i Barnehage og Skole – FLEBBS. Hentet fra: <https://www.hiof.no/lu/forskning/prosjekter/flebbbs/>
- Høigård, A. (2015). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget
- Håkansson, G. (2013). Processability Theory. I M. P. G. Mayo, M. J. G. Mangado & M. M. Adrián (Red.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (s.111-127).
- Håkansson, G. (2017). Språkstörning – med utgangspunkt i grammatiska utvecklingsstadier. *Norsk tidsskrift for logopedi*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/sprakstorning--med-utgangspunkt-i-grammatiska-utvecklingsstadier/>

- Jacobsen, M. H. & Jensen, S. Q. (2012). Kvalitative utfordringer: Kvalitativ metode under forandring. I M. H. Jacobsen & S. Q. Jensen (Red.), *Kvalitative utfordringer* (s.11-24). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kulbrandstad, L. A. (2012). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Forny innholdet i skolen*. [Pressemelding Nr: 132-18]. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606082>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Labov, W. (1972). Some Principles of Linguistic Methodology. *Language in Society*, 1(1), 97-120. Hentet fra [https://www.jstor.org/stable/4166672?read-now=1&seq=17#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/4166672?read-now=1&seq=17#metadata_info_tab_contents)
- Ledin, P. (2015). Listans og tabellens semiotik. I *Sakprosa* 7(2). Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/947/986>
- Lindhardt, J. (1991). *Tale og skrift: to kulturer*. København: Munksgaard.
- Mattsson, A. F. & Håkansson, G. (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiske utviklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Meisel, J. M. (2008), Child second language acquisition or successive first language acquisition? I B. Haznedar & E. Gavruseva (Red.), *Current Trends in Child Second Language Acquisition. A Generative Perspective*, s.55-80. Amsterdam: John Benjamins.
- Milroy, L. & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics : method and interpretation*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (u.å). Språkløftet og Utviklingsprosjektet. Hentet fra: <http://nafo.oslomet.no/om-nafo/nafos-prosjekter/sprakloftet-og-utviklingsprosjektet/>
- Nistov, I. & Nordanger, M. (2018). Kva er mellomspråk? I M. Selås & A-K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen*. (s.261-288). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nynorsksenteret. (2016, 22. september). *Språkkvardagen min* [videoklipp]. Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=om2WQOOhcw&t=1s>

- Paquet-Gauthier, M. & Beaulieu, S. (2016). Can language classrooms take the multilingual turn? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(2), 167-183.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1049180>
- Petyt, K. M. (1980). *The study of dialect: an introduction to dialectology*. Boulder, USA: Westview Press.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development. Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ragnhildstveit, S. (2010). Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 26(1), s. 30-55.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringstad, T. L. (2016). /fisk/ eller /spist/? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 2016(4), s.8-12
- Røyneland, U. (2012). Fleirspråklegheit. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik* (s.35-46). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandøy, H. (1996). *Talemål*. Oslo: Novus.
- Selås, M. & Gujord, A-K. H. (2017) (red.). *Språkmøte i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 5.mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s.31-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2018). NOA-konferansen 2018: Livslang utdanning og læring. Hentet fra:  
<https://www.hf.uio.no/iln/forskning/aktuelt/arrangementer/konferanser/2018/NOA-konferansen-2018/>
- Uri, H. (2004). *Hva er språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/NOR7-01.pdf>

- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra:  
<http://data.udir.no/k106/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2016a). *Trekkordning ved eksamen for grunnskole og videregående opplæring Udir-4-2016*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/eksamen/Udir-4-2016-trekkordning-ved-eksamen>
- Utdanningsdirektoratet (2016b). *Å forstå grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2018a). *Fagfornyelsen – siste innspillsrunde kjerneelementer. Norsk*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=363>
- Utdanningsdirektoratet (2018b). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Vikør, Lars S. (1998). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. Oslo: Novus forlag.
- Wilhelmsen, M., Holth, B. A., Kleven, Ø. & Risberg, T. (2013). *Minoritetsspråk i Norge En kartlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike fremgangsmåter for statistikk om språk*. Hentet fra: [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/100940?\\_ts=13d3a8c3cf0](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/100940?_ts=13d3a8c3cf0)
- Åfarli, T. A. (2000). *Grammatikk – kultur eller natur? Elementær innføring i det generative grammatikkstudiets vitenskapsteori*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Åfarli, T. A. & Sakshaug, L. (2006). *Grammatikk: Syntaks og morfologi med norsk i sentrum*. Oslo: Det Norske Samlaget.



## Vedlegg 1 – Relevans for virket som lærer/lektor

Å arbeide med masteroppgaven har åpnet opp muligheten til å gå i dybden av et område innenfor norsk og norskfaget i skolen. Jeg opplever at jeg gjennom forskning rundt temaet andrespråkstilegnelse har fått en unik kompetanse innenfor et område av faget som både er relevant for nåtid og fremtid. I tillegg er det en enorm læringsverdi i å gjennomføre et selvstendig arbeid, både i form av at det utvikler trygghet rundt det å arbeide med prosjekter på egenhånd, samtidig som det er mye læring i å planlegge et omfattende prosjekt. Underveis har jeg også fått muligheten til å delta på relevante konferanser, blant annet NOA-konferansen (Universitetet i Oslo, 2018), som igjen har gitt inspirasjon til å skrive masteroppgave, i tillegg til at det har gitt innsikt i ny og relevant forskning på fagfeltet. Dette er igjen noe som kan komme elevene i virket som lærer/lektor til gode. Jeg har gjennom samtaler med forskere både internt og eksternt utviklet evnen til kritisk vurdering og erfare hvordan man arbeider med forskning på høyere nivå.

I Stortingsmelding nummer 11 påpekes det at «Dersom elevene skal få gode faglige resultater, må læreren ha solide kunnskaper i de fagene han eller hun underviser i» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.15). En viktig vei til å tilegne disse kunnskapene som lærer mener jeg kommer frem gjennom arbeidet med masteroppgaven. Gjennom arbeidet får man blant annet lest mye ny og relevant litteratur, samt reflektere og vurdere over en tematikk som har overføringsverdi til lærerrollen. I tillegg får man mulighet til å bli «ekspert» på et av områdene som studiene har lagt til rette for gjennom andre emner på masternivå. Når jeg som lærerstudent utvikler større fagkompetanse, vil også dette få effekt på mine elever. Jeg føler også at jeg som individ er tryggere på meg selv og faget jeg skal undervise i nå som jeg har lagt bak meg et masterarbeid.

Av hensyn til dagens samfunnssituasjon vil det som lærer være ytterst aktuelt å ha denne kunnskapen i møte med andre elever. Så lenge individer er på flyttefot, noe vi har gjort gjennom hele menneskets eksistens, vil det alltid være behov for å forstå hvordan mennesker tilegner seg andrespråk. Masteroppgavens tematikk har også gjort meg mer oppmerksom på synet på flerspråklighet, som bør fremmes med en holistisk tilnærming. Dette er noe jeg ønsker å ta med meg inn i rollen som lærer, både i møte med kolleger og elever. I tillegg ser vi at også Fagfornyelsen vil vektlegge denne tematikken ytterligere. Å arbeide med norskfaget har for meg i denne prosessen gått fra å handle om å undervise bort norsk til å undervise i språk. Jeg har derfor utviklet læresynet mitt gjennom denne masteroppgaven.

Gå til [www.menti.com](http://www.menti.com) og bruk koden 55 97 62

Mentimeter

# Hva forbinder du med ordet "flerspråkligighet"?

andrespråk språkressurs utfordringer fremmedspråk  
 to eller flere språk norsk som andrespråk  
 kan fler enn ett språk mottaksskole  
 innvandring mottaksklasse  
 fordel  
 ressurs  
 innvandrere å kunne flere språk  
 tospråklig foreldre velkomstkasse  
 flerkulturell  
 tospråklige elever  
 norsk som andre språk  
 norsk som andre språk  
 utfordringer i skolen  
 snakke ulike språk  
 kunne flere språk  
 å beherske flere språk  
 flere språk  
 minoriteter  
 førstespråk  
 muligheter  
 kommunikasjon  
 internasjonal  
 suksessiv



15