

Innhold

| | |
|--|-----|
| Forord | 3 |
| Hilde Sollid og Kristin M. Eide: Om verbplassering og <i>så</i> -konstruksjonen i to språkmøter | 5 |
| Anne Golden og Lise Iversen Kulbrandstad: Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring | 33 |
| Rolf Theil: Prosessar. Aspekt ved ein semantisk klassifikasjon av verb | 67 |
| Else Ryen: Tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever | 92 |
| Bidragstyttere | 106 |

NOA norsk som andrespråk

Tidsskriftet *NOA norsk som andrespråk* har vært utgitt ved Universitetet i Oslo siden 1985, med nåværende Institutt for lingvistiske og nordiske studier som ansvarlig utgiver. I tidsskriftet publiseres det artikler innenfor fagområdet norsk som andre- og fremmedspråk tolket i vid forstand. Målgruppe er forskere og studenter som arbeider med dette fagfeltet og med beslektede områder innenfor lingvistikk og fremmedspråkfag ved universiteter i Norge og utlandet. En annen sentral målgruppe er lærere, fra grunnskole til voksenopplæring.

Fra og med nr. 1–2/2005 (NOA årgang 21) utgis *NOA* på Novus forlag, og tidsskriftet har referee-ordning. Det betyr at artikler som sendes inn, blir vurdert av redaksjonen og av to fagfeller.

Ansvarlige redaktører er professor Kari Tenfjord, Universitetet i Bergen, professor Anne Golden og førsteamanuensis Else Ryen, Universitetet i Oslo.

anne.golden@iln.uio.no
else.ryen@iln.uio.no
kari.tenfjord@lle.uib.no

Forord

Dette nummeret av NOA inneholder tre artikler som tar for seg ganske ulike tema, og en omtale av en helt ny og aktuell forskningsrapport.

Hilde Sollid og Kristin M. Eide har skrevet artikkelen *Om verbplassering og så-konstruksjonen i to språkmøter*. I artikkelen blir det vist til at data fra språkmøter mellom norsk og finsk-ugriske språk viser en variabel plassering av det finitte verbet og det forfatterne kaller en påfallende bruk av partikkelen *så*. I artikkelen drøfter de disse observasjonene i lys av data fra standardnorsk og finlandssvenske dialekter og partikkelen *ni* i finsk. De viser til andrespråksstudier av V2-regelen i skandinaviske språk, og til at resultater fra flere studier kan tyde på at innlærere med morsmål som ikke er V2-språk, har vansker med innlæringen av V2-regelen. Forfatterne antar på bakgrunn av andrespråksforskning at V2-regelen utfordres og kanskje vil forsvinne i språkkontaktsituasjoner som involverer V2-språk og ikke-V2-språk. Språkkontaktsituasjoner i Nord-Norge der norsk, samisk og kvensk er involvert, er interessante for å se nærmere på denne antagelsen.

Anne Golden og Lise Iversen Kulbrandstads artikkel handler om lesing: *Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring*. Internasjonale undersøkelser om leseferdigheter hvor Norge har deltatt, viser at norsk skole presterer bare gjennomsnittlig og at det er et prestasjonsgap mellom gruppene førstespråkslesere og andrespråkslesere. Artikkelen er et bidrag til økt innsikt om leseopplæring i videregående skole ved at den tar opp lesepedagogiske utfordringer som er særlig relevante for minoritetsspråklige ungdommer. Den formidler forskningsbasert kunnskap om hva en slik lesepedagogikk kan inneholde, og gir konkrete klasseromsrelevante eksempler på tilrettelegging. Forfatterne konsentrerer seg om to utfordringer som er knyttet til de vanskelighetene mange minoritetsspråklige elever har med skolefagenes tekster - det å lese og forstå tekstene og det å forstå og lære ord fra dem.

4 Forord

Rolf Theil har skrevet artikkelen *Prosessar. Aspekt ved ein semantisk klassifikasjon av verb*. Artikkelen handler om semantikk og dreier seg ikke spesielt om andrespråksfaget. Den bidrar med terminologisk klargjøring og inneholder interessante eksempler fra ulike språk. Spesielt tar Theil for seg hvordan verb kan deles inn i ulike grupper – en semantisk klassifikasjon av verb. Med utgangspunkt i kognitiv teori understreker han at semantikken er forankret i menneskets allmenne forestillingsverden, og siden denne kan variere, kan grensene mellom kategorier være ulike i ulike språk. Artikkelen gir spennende innspill til kontrastive studier som kan være viktig grunnlag for mye andrespråksforskning.

I tillegg til de tre artiklene i dette nummeret, har Else Ryen skrevet en omtale av NOVA-rapport 10/2007. *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Forfatter er Anders Bakken. Rapporten gir en oversikt over forskning på effekter av språklig tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever. Hovedfokus er på effekter av å ta i bruk minoritetselevenes morsmål, men også betydningen av særskilt norskopplæring blir tatt opp. I Else Ryens omtale får vi både en presentasjon og vurdering av rapporten, og dessuten drøfter hun noen av Bakkens konklusjoner og anbefalinger. Hun gir en kritisk vurdering av hans forståelse av tilbudet om særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever.

Redaksjonen vil til slutt minne leserne på at *Den 3. forskningskonferansen om norsk som andrespråk* går av stabelen i Drammen 16.–17. oktober 2008, og at NORAN-skolen blir et tilbud for alle interesserte den påfølgende lørdag 18.oktober. Det er Høgskolen i Telemark som er arrangør av konferansen. Følg med på NOA-nettverkets hjemmeside for nærmere informasjon. <http://www2.hihm.no/minoritet/NOA/NORANstart.htm>

Redaksjonen

Om verbplassering og *så*-konstruksjonen i to språkmøter¹

Av Hilde Sollid, Universitetet i Tromsø og Kristin M. Eide, NTNU

1 Sammendrag

Data fra språkkontaktsituasjoner mellom norsk og finsk-ugriske språk i Nord-Norge viser en variabel plassering av det finitte verbet. I tillegg har en del av disse dataene en påfallende bruk av partikkelen *så*. I denne artikkelen skal vi diskutere disse observasjonene i lys av data fra standardnorsk og finlandssvenske dialekter, og i lys av partikkelen *ni* i finsk. Vi argumenterer for at spesifikke aspekt ved *så* i data fra nordnorske språkkontaktdialekter kan forklares som transfer der kvenske andrespråksinnlærere tar med grammatiske mønster i førstespråket til andrespråket.

2 Norsk, samisk og kvensk i Nord-Norge

Det finnes en god del studier i andrespråk (L2, av 'second language') som utforsker tilegnelse av regelen om plassering av det finitte verbet på setningens andre plass, den såkalte V2-regelen, i skandinaviske språk. Flere studier viser at innlæring av V2-regelen er vanskelig når innlærerens førstespråk (L1, av 'first language') er et ikke-V2-språk (jf. for eksempel Brautaset 1996, Håkansson 2001, Saarik 2006).² På bakgrunn av denne forskningen kan vi anta at V2-regelen utfordres og kanskje kan komme til å forsvinne i språkkontaktsituasjoner som involverer kontakt mellom et V2-språk og et ikke-V2-språk.³ Forskning på verbplassering i slike språkkontaktsituasjoner finnes det mindre av, og Nord-Norge peker seg ut som et interessant område der det har vært lang og omfattende kontakt mellom et V2-språk og ikke-V2-språk.

Hvordan kan vi best beskrive hovedforskjellene mellom et V2-språk og et ikke-V2-språk? Hvordan er V2-språkene norsk, svensk og dansk forskjellig fra ikke-V2-språkene finsk og samisk? Et V2-språk har som hovedregel det finitte verbet på andre plass i deklarativer hovedsetninger, og den basale ordstillinga er SVO (Subjekt+Verb+Objekt). Når en frase er topikalisert, er leddstillinga XVSO (X er en hvilken som helst frase) og vi finner fortsatt det finitte verbet på andre plass. Dette er illustrert i eksemplene 1-3 fra norsk bokmål (subjekt og verb i fet skrift, setningsgrenser angitt med []). Som vi ser i eksempel 3, er setningen ugrammatisk (markert med *) når subjektet kommer før det finitte verbet i en setning med topikalisert frase på første plass.

1. **Jeg reiser** til Oslo når skolen er slutt.
2. [Når skolen er slutt] **reiser jeg** til Oslo.
3. *[Når skolen er slutt] **jeg reiser** til Oslo.

Samisk og kvensk er finsk-ugriske språk, karakterisert som agglutinerende språk med rik bøyingsmorfologi. I likhet med norsk er basisleddstillinga SVO, men leddstillinga kan samtidig beskrives som relativt fri og leddstillinga varierer i tråd med diskursregler (jf. Manninen og Nelson 2003, Vilkuna 1989). Dermed er samisk og kvensk ikke-V2-språk, og dette er tydelig når en frase foranstilles; slike tilfeller resulterer i leddstillinga XSVO, og vi ser at det finitte verbet kommer på tredje plass, altså V3. De relevante leddstillingsforskjellene mellom norsk, samisk og kvensk er oppsummert i tabell 1.

| NORSK | SAMISK | KVENSK |
|-------|--------|--------|
| SVO | SVO | SVO |
| V2 | - V2 | - V2 |

Tabell 1: Leddstillingsforskjeller mellom norsk, samisk og kvensk

Den offisielle assimilasjonspolitikken i Norge (omtrent 1850-1960) innebar at den samisk- og kvensktalende delen av befolkningen i Nord-Norge måtte lære seg norsk. Samer og kvener lærte seg norsk som sitt andre- eller tredjespråk (jf. Bull 1995, Junttila 1988, Hoel [1984], Sollid 2005).⁴ I denne prosessen ble norsk målspråket for samer og kvener over hele landsdelen. Voksne lærte norsk som L2 og snakka norsk med sine barn blant anna for å gi barna en god start i det norske samfunnet. Barna på sin side lærte i tillegg

norsk på skolen av norske lærere og ved hjelp av norskspråklige bøker. I kjølvannet av fornorskingsperioden kan vi observere mange språkskifter over hele Nord-Norge. Språkskiftene innebærer at samfunn har gått fra å være to- eller flerspråklig til å bli mer eller mindre ettspråklig norsk. Det er selvsagt unntak fra denne generelle utviklinga, og særlig i Finnmark finner vi i dag samfunn der folk fortsatt snakker samisk og kvensk ved siden av norsk.

I denne sammenhengen er det interessant å observere at de norske dialektene (eller etnolektene) i disse områdene fortsatt har spor etter L2-innlæring av norsk (jf. Sollid 2005, under utgivelse). Liknende grammatiske effekter av språkkontakt kan dokumenteres i tilsvarende samtidige kontaktsituasjoner som involverer fastlandsskandinaviske og finsk-ugriske språk. Dette er kjernen i den foreliggende studien av V2 og *så*-konstruksjonen i to språkmøter i Skandinavia.

Videre i denne artikkelen skal vi først presentere vår forståelse av L1-transfer som er vår forståelseshorisont i denne artikkelen (del 3). Deretter presenterer vi data om V3 og *så*-konstruksjonen fra Sappen i Nordreisa (del 4). Videre presenterer vi data om *så*-konstruksjonen i finlandssvenske dialekter (del 5). Så sammenlikner vi data fra Sappen og Österbotten (del 6), før vi til slutt drøfter resultatene av vår undersøkelse i lys av transferteorien og teorien om underspesifisert C-domene (del 7).

3 Transfer

Ved andrespråksinnlæring har innlæreren allerede tilegna seg et L1, og det er et stort spørsmål innen andrespråksforskningen hvilken rolle L1 har ved tilegnelse av et L2 (jf. Gass & Selinker 2001, kapittel 3 og 5). Spesielt relevant for vår sammenheng er spørsmålet om transfer av grammatiske element fra førstespråket til andrespråket.⁵ Transfer innebærer med andre ord at trekk ved L1 overføres til L2 og L2 er dermed prega av slik transfer i større eller mindre grad. Det finnes ulike teorier for hvordan slik transfer foregår i den første fasen av andrespråksinnlæring, jf. White (2003) for et oversyn. Siden våre data fra Sappen er fra en språkkontaktsituasjon der den første innlæringsfasen er et udokumentert og tilbakelagt stadium, er det ikke mulig å avgjøre fullt og helt hvilken transferteori som vil gi de mest fruktbare forståelsesrammene for våre data. Vår andrespråkshorisont må derfor ta høyde for at *alle* deler av grammatikken, både leksikalske og funksjo-

nelle element, kan overføres fra L1 til L2. “Full Transfer/Full Access Hypothesis” (Schwartz & Sprouse 1994) er en slik teori, og denne teorien foreslår blant annet at L2 i utgangspunktet er en kopi eller kloning av L1, og at grammatisk restrukturering av L2 bare vil forekomme når L1 viser seg å ikke gi den riktige grammatikken.⁶ Innlæreren må med andre ord ha positiv evidens for å forkaste sin første hypotese om at målspråket er likt L1. Innlærerenes neste trekk er å restrukturere grammatikken i tråd med de dataene som innlæreren *oppfatter* som relevante for det gitte grammatiske fenomenet.

Vårt utgangspunkt er med andre ord at kvenene hadde den kvenske grammatikken som sitt utgangspunkt for det norske L2, altså at den fleksible SVO-leddstillinga ble overført fra kvensk til norsk. Spørsmålet videre er i hvilken grad kvenene restrukturerte sin første hypotese om L2. Som vi skal se under punkt 4, tyder data fra et språkmøte i Nord-Norge på at V2-regelen etablerer seg som en hovedregel i etnolekten, men at det også finnes brudd på V2-regelen.

4. Data fra Sappen i Nordreisa

Sappen i Nordreisa i Troms fylke er tradisjonelt et kvensk samfunn, og kvenene bosatte seg her særlig på 1800-tallet. I dag følger den lokale norske dialekten stort sett V2-regelen, men det er også brudd på denne regelen. Disse bruddene resulterer i at det finite verbet plasseres på tredje plass (V3) og til og med på fjerde plass (V4) i enkelte tilfeller. Eksemplene 4 og 5 er autentiske eksempler på setninger med V3, og de er uttalt av eldre (kvensk-norsk) tospråklige i Sappen.

4. ..og [vi] stoppa der og kokte kaffe og [da **vi va** usikker om vi skulle stikke opp ette elva eller om vi skulle til fjells].
5. [Når vi kom da hjem hit ner] **man va** så trøtt mange daga at man ville ikke våkne.

Informanten som ytrer disse setningene, vokste opp som tospråklig og snakka både kvensk og norsk. Som mange andre vokste informanten opp med å snakke kvensk hjemme, mens han lærte norsk på skolen. Informanten tilhører imidlertid den siste generasjonen som fikk en slik tospråklig oppvekst.

Til tross for at språkskiftet i Sappen er tilnæringsvis helt gjennomført i dag, finner vi likevel enkelttekstempler på V3 i talen til yngre, enspråklig norske informanter. Eksempler på dette finnes i 6-7:

6. [han va en sånn der tøff type] å så **han hakka** på de fleste.
7. [[da vi vaks opp] **det føltes** jo trykt.

Ikke-V2 setninger i dialekten til yngre folk fra Sappen kan beskrives som en form for fossilisering fra en generasjon til den neste, og vi kan si at språkbrukerne har parallelle grammatikker; en dialektgrammatikk med V3 og en standardgrammatikk med V2 (jf. Eide og Sollid 2007b, Eide og Åfarli 2007). Data i Sollid (2005) tyder på at dialektgrammatikken med V3 vil jamnes ut og forsvinne som alternativ i dialekten. Denne utjammingsprosessen er vel dokumentert gjennom signifikante forskjeller mellom fire generasjoner. På basis av autentiske eksempel som i 4-5 over ble en grammatikalitetstest gjennomført, og informantene skulle her blant annet bedømme 20 setninger med V3 eller V4 (jf. Sollid 2005, kapittel 5 for flere detaljer). Resultatene fra denne testen presenteres i tabell 2 nedenfor.

| Aldersgruppe | RIKTIG | | TVILSOM | | IKKE RIKTIG | | Total |
|----------------------------------|--------|---------|---------|---------|-------------|---------|-------|
| | Total | Prosent | Total | Prosent | Total | Prosent | |
| Aldersgruppe 1 (17-32) (n=12) | 33 | 13.7 % | 56 | 23.3 % | 151 | 62.9 % | 240 |
| Aldersgruppe 2 (35-45) (n=10) | 36 | 18 % | 31 | 15.5 % | 133 | 66.5 % | 200 |
| Aldersgruppe 3 (50-62) (n=8) | 54 | 33.7 % | 26 | 16.2 % | 80 | 50 % | 160 |
| Aldersgruppe 4 (78-81) (n=3) | 47 | 78.3 % | 1 | 1.6 % | 12 | 20 % | 60 |
| Total | 170 | 25.7 % | 114 | 17.2 % | 386 | 58.4 % | 660 |

Tabell 2: V3/V4 i henhold til fire aldersgrupper

Denne tabellen viser at aldersgruppe 4 (de eldste, tospråklige informantene) helt klart er mest positive til setninger med V3/V4, mens aldersgruppe 1 (de yngste, enspråklige informantene) er minst positive. Forskjellen mellom aldersgruppene er signifikant på .001 nivå (grad av frihet = 6, $\chi^2 = 120.926$). Forskjellen mellom aldersgruppene er med andre ord ikke tilfeldig, og det er informantenes alder, mer presist deres språklige biografi som avgjør deres bedømmelser.

4.1. *Så-data fra Sappen og vår første hypotese*

Flere av ikke-V2 setningene i etnolekten i Sappen viser en utstrakt bruk av partikkelen *så*. Dette er illustrert i følgende eksempler fra Sollid (2005):

8. [å ett år her da] **så e kjente** mei slitn.
9. [Når vi kom dit] **så vi fikk** alt som vi ville ha.
10. [å når mandagen kom da] **så det gikk** jo langt utpå dagen før vi hadde pakka opp...

Denne inviterer til å utforske om det finnes en sammenheng mellom bruken av *så* og V2, og for å undersøke bruken av partikkelen *så* i etnolekten i Sappen nærmere har vi ekserpert totalt 91 setninger som inneholder denne relevante *så*-konstruksjonen. Disse setningene kommer i hovedsak fra to intervju som er gjort i forbindelse med undersøkelsen som er presentert i Sollid (2005). Det ene intervjuet er med en eldre mann på rundt 80 år som snakker både kvensk og norsk. Det andre intervjuet er med en mann på rundt 60 år som er enspråklig norsk. I tillegg er relevante setninger fra eldre tospråklige informanter tatt med i datasettet.

Foruten dette materialet som er innsamla til undersøkelsen i Sollid (2005), finnes det relevante ikke-V2 data i ulike studier som er gjort i språksamfunn i Troms fylke med liknende sosiolingvistisk historie. Junttila (1988) har eksempler på ikke-V2 fra Skibotn i Storfjord kommune, som i likhet med Sappen tradisjonelt er et kvensk samfunn. Blant Junttilas data finner vi leddstillinga XP+*så*+subjekt+verb, jf. eksempel 11. Også i tradisjonelt samiske samfunn finner vi brudd på V2-regelen, og vi finner også eksempel på at *så* er til stede i setningen.⁷ Eksempel 12 er fra Hoel ([1984]) som omhandler den norske varietetten i Spansdalen i Lavangen kommune.

11. [siden e no har vært syk] **så den finske e** blidd vanskelig for meg
12. [viss en famelie kom med veska og unga] **så det va** lætt å sei det e taterfølge.

Det som er interessant ved disse dataene, er at bruken av ikke-V2 og partikkelen *så* ikke er begrensa til en avgrensa et språkmøte i en bestemt bygd (som Sappen), og den er heller ikke avgrensa til kontakt mellom to bestemte språk (kvensk og norsk). Dette innebærer at vi ikke kan søke etter avgrensa forklaringer for de observerte mønstrene; våre forklaringer må i stedet tufes på mer allmenne teorier om andrespråktilegnelse.

Vår første hypotese for disse dataene som viser leddstillinga XP+*så*+subjekt+verb, var at språkbrukerne hadde gjort en *reanalyse* av partikkelen *så* som et passende element som kunne oppfylle V2-kravet i standardnorske hovedsetninger. Ideen er at i stedet for å flytte verbet til V2-posisjonen, blir partikkelen *så* brukt til å fylle V2-posisjonen. Dette ville være en enkel og elegant forklaring for de grammatiske fakta som vi observerer i eksemplene 8-12 over, og som vi skal se under punkt 5.1, har dagens finsk et liknende komplementær distribusjon for partikkeln *ni* og V2. En liknende analyse for standardnorsk finnes dessuten i Østbø (2006).

Selv om denne forklaringen i noen grad kan forsvares, viser noen av våre data at forholdet er mer komplisert, noe som forlanger andre forklaringer enn "bare reanalyse". For det første er ikke *så* obligatorisk når V2-regelen er brutt; se eksemplene 4-5. Faktisk er ikke-V2 uten *så* langt mer frekvent enn ikke-V2 med *så*. For det andre er ikke *så* avgrensa til setninger med leddstillinga XP+*så*+subjekt+verb. Data vi har konsultert for denne studien, viser at leddstillinga XP+*så*+verb+subjekt er langt mer frekvent. Denne siste leddstillinga er også frekvent i standardnorsk, som altså var målspråket for samene og kvenene som lærte seg norsk som sitt andrespråk under fornorskingsperioden. Det ser med andre ut til at ikke-V2 og partikkelen *så* opptrer delvis uavhengig av hverandre. Dette kommer vi tilbake til senere. Nå er det imidlertid behov for å se nærmere på *så*-konstruksjonen i standardnorsk, og dette er tema for det neste punktet.

4.2 *Så*-konstruksjonen i standardnorsk

Så har mange ulike betydninger i norsk og svensk; Østbø (2006) gir en oversikt (jf. også Ottesjö og Lindström 2006, Faarlund et al 1997 og Ekerot 1988 som er den mest omfattende studien av *så*). *Så* er brukt som konjunksjon, subjunksjon, adverbial, og i mange dialekter er *så* også en relativsubjunksjon (jf. *som* i standardnorsk). I tillegg er det en spesiell bruk av *så* som omtales som *så*-konstruksjonen, som fører til ekstraordinær V3 til og med i standardnorsk. *Så*-konstruksjonen er temaet i Østbø's (2006) studie, og hun viser hvordan denne konstruksjonen er knytta til deklarativer; spørsmål er ugrammatisk med denne bruken av *så*, jf. eksempel 13. Det er typisk at *så* følger topikalisererte (foranstilte) konstituenten med spesifikke egenskaper. For vår sammenheng er det mest relevant at dette leddet typisk er et ikke-obligatorisk ledd i en hovedsetning, at det alltid er et adverbial, og aldri et

setningsargument. Dette er illustrert i eksempel 14 og 15. Eksemplene 13-15 er fra Faarlund et al. (1997: 817-8).

13. For det tredje, så er kontakten sett i (* som interrogativ)

14. *Denne boka så har eg lesi

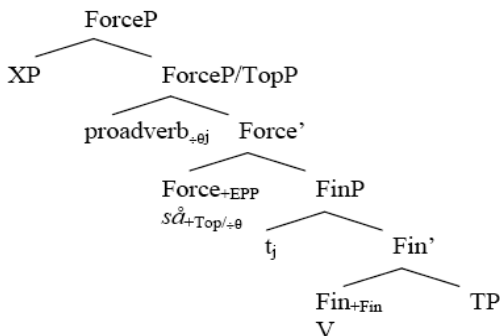
15. I London så budde vi på hotell

Enkelte forskere knytter *så*-konstruksjonen til venstredislokasjon eller ekstraposisjon.⁸ Men, som Østbø (etter Grohmann 2003) viser, er det viktige forskjeller mellom venstredislokasjon og *så*-konstruksjonen. For eksempel kan venstredislokasjon ha en anafor som *da* i stedet for *så*, jf. eksempel 16, og enda mer viktig for vår argumentasjon er det at anaforen *da* kan komme i tillegg til *så*. Dersom *da* kommer i tillegg til *så*, er rekkefølgen mellom anaforen og *så* fast og rekkefølgen på konstituentene kan ikke byttes om, jf. eksemplene 17 og 18. Eksemplene er fra Østbø (2006).

16 [I forgårs]_i, så/da_i fikk Per en bot.

17. [I forgårs]_i, da_i så fikk Per en megabot.

18. *[I forgårs]_i, så da_i fikk Per en megabot.



Figur 1: Venstredislokasjon med *så*, fra Østbø (2006)⁹

Østbø (2006) argumenterer for at *så*-konstruksjonen i den initiale XP-en opptrer internt i sin hovedsetning (i SpecForceP). Ved venstredislokasjon er den initiale XP-en (som *I forgårs* i eksempel 17) adjungert på toppen av hovedsetningens C-domene (i ForceP). Vi kommer tilbake til C-domenet under punkt 7.

For å oppsummere så langt kan vi si at den standardnorske *så*-konstruksjonen gir opphav til V3, den er knytta til deklarativ setningsmodalitet, og den krever at den foranstilte XP-en er et adverbial.

4.3. Tilbake til Sappen

På grunnlag av det som er sagt om *så*-konstruksjonen i standardnorsk, er det nå interessant å gå tilbake til dataene fra Sappen i Nordreisa. Som vi nevnte over, er det mange eksempler i etnolekten i Sappen der *så*-konstruksjonen er brukt i tråd med den standardnorske konstruksjonen, altså at leddstillinga er XP+*så*+verb+subjekt. Faktisk er denne konstruksjonen i vårt materiale betydelig mer frekvent enn XP+*så*+subjekt+verb. Antall *så*-konstruksjoner er 91, og som vi ser av tabell 3 og 4 har hele 75 samme leddstilling som standardnorsk, altså XP+*så*+verb+subjekt, mens 16 har leddstillinga XP+*så*+subjekt+verb. Eksempler på den standardnorske leddstillinga i etnolekten i Sappen finner vi i eksempel 19-21.

19. [da dem sku liksom begynne å drive der] **så va det** di som hadde hest, som måtte være med å kjøre tømmer av skogen
20. [og vi blei enig om at mandagen] **så skal vi** starte over, skal vi starte te fjells
21. [egentlig] **så hadde dem** vakthold for det...

Tabell 3 og 4 viser også at som i standardnorsk er det foranstilte leddet helst et adverbial (også de frasene som er NP-er fungerer som adverbial). Adverbialet er gjerne en adverbiell setning, og dette gjelder uavhengig av rekkefølgen på subjektet og verbet.

| | ANTALL SETNINGER |
|-------------------------------|------------------|
| CP+ <i>så</i> +verb+subjekt | 39 |
| PP+ <i>så</i> +verb+subjekt | 16 |
| NP+ <i>så</i> +verb+subjekt | 3 |
| AdvP+ <i>så</i> +verb+subjekt | 17 |
| Total | 75 |

Tabell 4: XP+*så*+subjekt+verb

| | ANTALL SETNINGER |
|-------------------------------------|------------------|
| CP+ <i>så</i> +subjekt+verb | 11 |
| AdvP/PP/NP+ <i>så</i> +subjekt+verb | 5 |
| Total | 16 |

Tabell 3: XP+*så*+verb+subjekt

De ulike bruksområdene og funksjonene for *så* i standardnorsk gir innlæren evidens for at partikkelen i noen tilfeller fyller setningens andre plass både i hoved- og undersetninger. Det er imidlertid ingen grunn til å anta at det er tydelige eller bevisste semantiske eller diskursmessige forskjeller når det gjelder *så*-konstruksjonen i Sappen som henger sammen med leddstillingene XP+*så*+subjekt+verb og XP+*så*+verb+subjekt. Forskjellen mellom de to leddstillingene er avgrensa til at subjektet i noen tilfeller kan plasseres mellom *så* og det finite verbet, og dette er da ugrammatisk i standardnorsk. Videre er det slik at uavhengig av plasseringa av subjekt og finitt verb, er det foranstilte frasen typisk et adverbial, og aller helst en adverbiell undersetning.

Før vi går inn på teorier som kan kaste lys over disse dataene fra Sappen og de grammatiske forskjellene mellom Sappen og standardnorsk, skal vi imidlertid se på *så*-konstruksjonen i et annet språkmøte, nemlig møtet mellom finsk og svensk i finlandssvensk.

5. Data fra Österbotten

Som vi var inne på innledningsvis, er det flere språkkontaktsituasjoner i Skandinavia som involverer skandinaviske V2-språk og finsk-ugriske ikke-V2-språk. De finlandssvenske dialektene i Österbotten har levd og lever fortsatt i nær kontakt med finsk.¹⁰ De involverte språkene i Nord-Norge og i Österbotten er dermed like, og data fra Österbotten er dermed høyst relevante for vår undersøkelse av leddstilling og *så*.

I finlandssvensk forekommer *så* i mange konstruksjoner, og særlig i talespråk. I utgangspunktet ser det ut til at *så* i finlandssvensk blir brukt på lik måte som *så* i Sappen. I eksempel 22 kommer *så* etter en adverbiell undersetning. Merk her at hovedsetningen i denne setningen har leddstillinga XP+*så*+subjekt+verb. Det som skiller de finlandssvenske dataene fra den standardnorske *så*-konstruksjonen og data fra Sappen, er at *så* i finlandssvensk normalt også kan følge et foranstilt argument i setningen, typisk [NP+relativsetning] som i eksempel 23-24 der [NP+relativsetning] er subjekt i hovedsetningen.¹¹ Data er fra Harling-Kranck (1998).

22. [Å tå vi koå:m i lann tå(g)], ***så vi tykkt*** ju e va veldit raolit ti kåm i lann på fasta lannet.
[og da vi kom i land da,] ***så vi syns*** jo det var veldig fint å komme i land på faste landet

23. [Å kly:varin såom vi hissa opp] ***så linda*** ront fuö:sta:je.
[og seilet som vi heiste opp] så tvinna [seg] rundt frontmasta.
24. [Töm såm jig föst vintrin å töm som jig annan vintrin], ***så sko*** les fy prästin.
[de som gikk første vinteren og de som gikk andre vinteren], så skulle lese for presten.

En annen forskjell mellom den standardnorske *så*-konstruksjonen og den finlandssvenske er illustrert i Ivars (1993). I tråd med Ekerots (1988) analyse kategoriserer Ivars *så*-setninger i Österbotten etter om *så* er "innenfor" eller "utenfor" den følgende setningen. Ivars' eksempel er presentert i 25-26. I eksempel 25 er nominalfrasen som står foran *så*, ikke gjentatt i hovedsetningen. I følge Ivars (1993) er setningene 25-26 høyst representative for bruken av den nominale *så*-konstruksjonen.

25. Jag sa nog i fjol att vi köpte ett hus men då, [**Mervi som bor i Skata också**] ***så sade***, rättade mig alltid och sade "fyra".
Jeg sa nok i fjor at vi kjøte et hus men da, [**Mervi som bor i Skata også**] ***så sa***, retta meg alltid og sa "fire"
26. ... det var [**en gammel K. vars fru sen länge var på De gamlas hem, den här Ida K.,**] ***så han***_i var så trevlig...
...det var [**en gammel K. hvis kone i lang tid var på De gamles hjem, den her Ida K.,**] ***så han*** var så trivelig...

I eksempel 26 er det setningsinterne pronomenet *han* en anafor som refererer til "*en gammel K*" i det etterfølgende relativkomplekset. Vi minner om at jf. Østbø (2006) har ikke *så*-konstruksjonen en anafor med mindre denne anaforen er den foranstilte XP-en i *så*-konstruksjonen og *så*-konstruksjonen er en del av en venstredislokasjon, jf. figur 1. I slike tilfeller, som i eksempel 17 og 18 (gjentatt her), er rekkefølgen alltid anafor+*så*:

- 17' [I forgårs]_i, da_i så fikk Per en megabot
18' *[I forgårs]_i, så da_i fikk Per en megabot

Det ser ikke ut til å være noen slik restriksjon i data fra Österbotten, og dette kan illustreres med følgende eksempel fra Harling-Kranck (1998)

27. [Å valt e sltu:t tsjöte] ***så tå to an*** en svin.

- [og var det slutt kjøttet] **så da tok han** en gris.
28. [Å tå di to: döm äpp u:r gry:tå] **så tå le:t di** döm i langpannona.
[og da de tok dem opp av gryta] **så da la de** dem i langpanna.
29. [Tå vi a slakta å di a viri i saltla:ken först] **så tå le:t vi** e å røyka e i
bastå e.
[da vi hadde slakta og de hadde vært i saltlaken först] **så da la vi** den
og røykte den i badstua den.

Dersom vi ønsker å minimere forskjellene mellom *så*-konstruksjonen i standardnorsk og dialektene i Österbotten, kan vi argumentere for at *så*-konstruksjonen i Österbotten tilsvarer en standardnorsk venstredislokering. Denne antakelsen kan imidlertid ikke lett opprettholdes, fordi eksemplene 26-29 tyder på at *så* i Österbotten er utenfor setningen (i motsetning til *så* i norsk; jf. figur 1 over). Videre viser eksempel 30 klart at *så* kan stå utenfor i det minste en undersetning, fordi *åm* ('om') er en subjunksjon.

30. [Å on va jo bårt i fleire daga så vi måtta jo bö: la: in anåns i ti:ninjin
å], **så åm** no nain sko a sjitt til on.
[og hun [kua] var jo borte i flere dager så vi måtte jo begynne sette
in annonse i avisa og], **så om** noe noen skulle ha sett (noe) til henne.

For å oppsummere, egenskapene til *så*-konstruksjonen i Österbotten er annerledes enn dem vi finner i standardnorsk og den tilsvarende konstruksjonen i etnolekten i Sappen. I standardnorsk og i etnolekten i Sappen følger *så* typisk en underordna adverbial setning, og i tillegg kan de forekomme etter en hvilken som helst type topikalisert frase så lenge den fungerer som adverbial. I Österbotten finner vi *så* også etter ikke-adverbialle NP-er, og det er karakteristisk at *så* følger en [NP+relativsetning]. *Så*-konstruksjonen i Österbotten vil akseptere enhver foranstilt frase så lenge frasen er en setning. Videre, som Østbø (2006) argumenterer for, både *så*-konstruksjonen og venstredislokasjon i standardnorsk kan analyseres som varianter av en struktur bestående av en eneste setning; jf. figur 1. Derimot finnes det evidens for at både den foranstilte XP-en og *så*-partikkelen står utenfor den følgende setningen i Österbotniske dialekter. Dermed ser det ut til at funksjonen til *så* i Österbotten har er å binde setninger sammen heller enn å være en partikkel som fyller en kjerneposisjon i hovedsetningsstrukturer. Det ser faktisk ut til at *så* i Österbotten har mer til felles med den finske partikkelen *ni* enn den standardnorske *så*. I den neste delen skal vi derfor se nærmere på partikkelen *ni* i finsk.

5.1. Partikkelen *ni* i finsk

En av bruksområdene for *ni* i finsk er i følge Vilkuna (1997) å kombinere setninger. Dette er illustrert i følgende eksempler fra Vilkuna (1997: 51f). (Kursiv og fet som i originalen, oversettelse til engelsk som i originalen, vår oversettelse til norsk):

31. ja mun äitini sano sitt et nytt ei täst tuum mitään että, *kun nää kurs-
sit mennee näim pikään **niin***, te saatte nyl lopettaa
‘and my mother said then that this won’t do anymore *because these
classes take so long **ni***, you’ll have to stop going now’
‘og min mamma sa da at dette holder ikke lenger *fordi disse klas-
sene tar så lang tid **ni***, du må slutte å gå nå’
32. *ja sit ku tulee rauha* niin kyl te sitt opitte tanssimaa [nauraen] ilman
kursejaki
‘and when peace comes **ni** sure you will then learn to dance [laughs]
even without classes’
‘og når freden kommer **ni** sikkert du vil lære å danse [ler] selv uten
klasser’

Det at *ni* brukes for å entydiggjøre setningsgrenser er også relevant for undersøkelsen.

In an SVO language with flexible word order, such as Finnish, marking the transition between Clause 1 [i.e. the subordinated clause] and Clause 2 is obviously important from the point of view of processing, as there may be a number of consecutive nominal phrases that must each be attached to its appropriate verb. In principle, either *ni* or initial placement of the finite verb could be made obligatory to achieve this goal. Spoken Finnish uses *ni*; the recommended moderate use of V2 described in the modern prescriptive treatments is clearly a written language phenomenon. (Vilkuna 1997: 58)

Ni kan også analysers som en kontinuasjonmarkør “typically utilized to mark smooth progress in contexts of complexity or ‘syntactic weight’”, (op.cit. 59). *Ni* finnes i relasjoner med komplekse NP-er (som [NP+relativsetning]), tekstuelle satelitter (digresjoner fra hovedlinja i en fortelling), og ved setnings-sammenbinding i tale. Som konklusjon skriver Vilkuna (1997: 65) følgende:

The extensive use of the construction in spontaneous speech reveals its character as a spoken language phenomenon par excellence. *Ni* is used in contexts where it is important to signal that the turn is being continued, either following heavy phrases or when an earlier line of discourse is resumed after a side sequence. Thus *ni* is used after heavy phrases, including NP+relative clause complexes, to combine clauses, and to disambiguate clause boundaries.¹²

5.2. Tilbake til *så*-konstruksjonen i Österbotten

Når vi nå går tilbake til *så*-konstruksjonen i Österbotten, ser det ut til at det er rimelig å hevde at *så* i finlandssvensk har mye til felles med partikkelen *ni* i finsk. Det er dermed fristende å karakterisere framveksten av denne bruken av *så* i finlandssvensk som lån fra finsk. Haugen (1950) definerer lån på følgende måte:

If [the speaker] reproduces the new linguistic pattern, not in the context of the language in which he learned them, but in the context of another, he may be said to have 'borrowed' them from one language to another. The heart of our definition of borrowing is then the attempted reproduction in one language of patterns previously found in another. (Haugen 1950: 212)

Når vi studerer mønstrene med *så* i Österbotten, ser vi at mange av de funksjonene som *ni* har i finsk er reproduisert i finlandssvensk bruk av partikkelen *så*. Som *ni* brukes *så* etter tunge fraser, inkludert kompleks med [NP+relativsetning], *så* brukes til å binde sammen setninger og til å entydiggjøre setningsgrenser. Til forskjell fra bruken av *så* i standardnorsk, opptrer *så* i Österbotten utenfor den følgende setningen, jf. eks. 30 over.

Et anna alternativ er å se på bruken av *så* i Österbotten som et resultat av transfer (jf. vår redegjørelse for transfer over). I et slikt perspektiv kan vi si at den finsktalende befolkningen som lærer svensk som andrespråk i voksenalder, overførte *ni* fra sitt finske talespråk til sitt svenske L2. Når de begynte å lære svensk, kan de ha tolka *så* som en tilstrekkelig lik korrespondanse i svensk for den nyttige partikkelen *ni*. Dermed er *så* brukt der de ellers ville ha brukt *ni* i finsk. Resultatet er at *ni* er kopiert inn i deres svenske L2, og vi kan si at partikkelen har svensk fonologi, men at *så* fortsatt bærer finsk grammatikk. Innlærerne har videre ikke fått tilstrekkelig

evidens for å justere sin første hypotese om de grammatiske likhetene mellom *så* og *ni*. I dag er denne varianten av *så* en integrert del av finlandssvenske dialekter i Österbotten.

Våre data tillater oss ikke å konkludere utvetydig om det er fullstendig overlapping mellom *så* i finlandssvensk og *ni* i finsk. Faktisk er det slik at mangel på fullstendig overlapping er venta. Mangel på fullstendig overlapping er et aspekt ved mellomspråklige identifikasjoner ('interlingual identifications' Weinreich 1953, Selinker 1992), der innlæreren subjektivt analyserer et trekk ved målspråket som "det samme" som i førstespråket. Fra et objektivt synspunkt trenger det likevel ikke å være "det samme", jf. Ringbom (1987). Produktet av denne prosessen er transfer, og det kan hevdes at grammatiske trekk ved finsk er overført inn i det svenske andrespråket på grunnlag av mellomspråklige identifikasjoner.

6. Sammenlikning mellom *så*-konstruksjonen i Sappen og Österbotten

Som vist over, argumenterer vi for at *så*-konstruksjonen i Österbotten kan beskrives som lån eller L1-transfer av et grammatisk trekk i finsk (*ni*) inn i svensk L2. I dagens Österbotten er den bruken av *så* som vi har sett på, en integrert del av de moderne dialektene. På den andre sida viser den største delen av data fra Sappen (75 av 91 eksempler) presentert over, at *så*-konstruksjonen har de samme egenskapene som *så*-konstruksjonen i standardnorsk. Som leseren vil huske, er partikkelen i den standardnorske *så*-konstruksjonen setningsintern (jf. Østbø 2006, Faarlund et al 1997), den godtar enhver foranstilt XP så lenge leddet er et fakultativt adverbial, og når *så* er en del av en venstredislokasjon, er det umulig for en anafor å komme etter partikkelen. Det er faktisk slik at rekkefølgen *så*>*da* alltid er ugrammatisk i den standardnorske *så*-konstruksjonen (Østbø 2006). Konstruksjonen henger sammen med setningsmodalitet og topikalisering, ettersom den foranstilte XP-en alltid er setningens tema (jf. Viberg 2001). Dermed kan *så* enkelt bli tolka som en temamarkør.

Vi observerer at det er en påfallende overlapping mellom österbotnisk *så* og standardnorsk *så*. Når XP-en som står foran *så* er en adverbial setning, er det ikke mulig å avgjøre om kildegrammatikken er den standardnorske konstruksjonen eller den finske partikkelen *ni*. Og det er akkurat denne strukturen som er den mest frekevente i materialet fra Sappen; 50 av 91 eksempler har en foranstilt adverbial setning, jf. tabell 3 og 4. Dersom

alle forekomster av *så*-konstruksjonen i våre data fra Sappen bare hadde en foranstilt adverbial setning, ville det være vanskelig å argumentere for den ene eller den andre kilden (kvensk eller standardnorsk), fordi her er det full overlapping mellom *ni* og *så*. Men i 41 av 91 tilfeller er det et foranstilt adverbial frase som ikke er en setning. Derfor er det mulig å hevde at befolkningen i Sappen over tid har etablert en struktur for *så*-konstruksjonen i tråd med målspråkets grammatikk (altså standardnorsk).

Det er likevel en del data fra Sappen som viser at dette faktisk ikke er tilfelle; selv om vi ser bort fra tilfellene der subjektet kommer foran det finitte verbet, er det ikke fullstendig overlapping mellom *så*-konstruksjonen i Sappen og i standardnorsk. Vi husker at standardnorsk avviser ikke-adverbial som den foranstilte frasen foran *så*, mens dette ser ut til å være vanlig i Österbotten. I dataene fra Sappen finner vi eksempel på nettopp foranstilt NP med en etterfølgende *så*, jf. eksempel 33.

33. [dænne skogslønna som vi fikk, æller e fikk som va kjærar] **så han Leif han hadde** omtrænt det samme, mæn litt, nåkka mindre ænn mei.

Dette eksempelet viser en nærmere likhet med det grammatiske mønsteret som vi finner i *så*-konstruksjonen i Österbotten.¹³ Videre viser eksempel 34 leddstillinga *så* > *da*, som altså ser ut til å være frekvent i Österbotten, jf. særlig eksempel 27-29 over, men som er ugrammatisk i standardnorsk.

34. [men det fikk e jo beskjed i fra han Sotkajervi da vi hadde her oppe] **så da vi måtte** ikke gå utn jevær for viss han ligg på kadaver der borte så e han livsfarlig

Dette innebærer at *så*-konstruksjonen i Sappen i de fleste tilfeller er lik *så*-konstruksjonen i standardnorsk, men i tillegg viser den trekk som ikke finnes i standardnorsk, som altså var målspråket i språkskifteprosessen i Sappen. I stedet viser dataene våre en variasjon som er karakterisert av sterk likhet med standardnorsk, men som i enkelte tilfeller viser det vi mener er trekk fra kvensk.

Denne argumentasjonen er støtta av det vi observerer i Österbotten, som altså kan forklares som transfer av finsk L1 inn i svensk L2. Data fra Sappen i eksempel 33 og 34 viser liknende trekk, og det er usannsynlig at dette er en ren tilfeldighet. Før vi går nærmere på teorier som kan forklare de da-

taene som vi har gjort rede for så langt, er det viktig å kommentere forholdet mellom kvensk og finsk.

6.1 En kommentar om kvensk og finsk

Vi har så langt brukt beskrivelser av finsk for å trekke konklusjoner omkring kvensk og kvensk innflytelse på grammatikken i etnolekten i Sappen. En slik sammenstilling av kvensk og finsk er potensielt en problematisk metode. Årsaken er at kvensk ble anerkjent som eget språk i april 2005, og dette innebærer at kvensk i Norge og standardfinsk i Finland i dag er ulike språk. Vi anerkjenner selvsagt at det har vært ulike språklige og sosiale utviklinger i standardfinsk i Finland og kvensk i Norge, og de viktigste forskjellene er beskrevet i Lane (2006b). Lane drøfter ikke *ni* spesielt, men i konklusjonen sier hun at “[e]ven though some categories disappear or get replaced by others, the rich morphological system and the syntactic system [of Finnish] remain [in Kven]”. Enda mer relevant for vår argumentasjon er Vilkuna (1997) som viser at *ni* var frekvent i finsk også på 1700-tallet, og dermed er *ni* godt dokumentert i finsk i den perioden da kvenene forlot Finland for å bosette seg i Nord-Norge. Ulike bruksområder for *ni* er også dokumentert i dagens kvenske dialekter (jf. eksempler i Lane 2006a). Dermed konkluderer vi med at beskrivelser av *ni* i finsk også er relevant for kvensk. Det er imidlertid en viktig forskjell mellom bruken av *ni* i dag og på 1700-tallet (jf. Vilkuna 1997). I dagens finsk forekommer ikke *ni* og inversjon (d.v.s. verbet foran subjektet) sammen, og *ni* og inversjon er ansett for å være komplementære strategier for å markere setningsgrenser. Denne komplementære distribusjonen ser ut til å feste seg på 1800-tallet. I data fra den første finske avisa, *Suomenkieliset Tieto-Sanomats*, fra 1775-1776 bruker skribenten Antti Lizelius imidlertid *tre* hovedmønstre i hovedsetninger med topikalisert undersetning, vist i tabell 5 (etter tabell 4.2 i Vilkuna 1997):¹⁴

| | bare <i>ni</i> | <i>ni</i> +inversjon | bare inversjon | total |
|-------------------|----------------|----------------------|----------------|-------|
| että (fordi) | 1 | 5 | 4 | 10 |
| jos (hvis) | 16 | 15 | 4 | 35 |
| koska (når) | 3 | 3 | 6 | 12 |
| kuin (når) | 7 | 4 | 21 | 32 |
| sittekuin (etter) | 1 | 6 | 10 | 17 |
| total | 28 | 33 | 45 | 106 |

Tabell 5: Tre hovedmønstre i hovedsetninger med topikalisert undersetning

I tillegg til bare *ni* (XP+*ni*+subjekt+verb) og bare inversjon (XP+verb+subjekt) som altså er dagens hovedmønster, finner vi på 1700-tallet altså kombinasjonen *ni*+inversjon (XP+*ni*+verb+subjekt). Hvis vi nå sammenligner denne konstruksjonen med *så*-konstruksjonen, XP+*så*+verb+subjekt, finner vi straks akkurat det samme mønsteret som er mest frekvent i de dataene fra Sappen. Dette gir oss god grunn til å drøfte mønsteret i etnolekten i Sappen ut fra en hypotese om transfer fra kvensk. Kanskje er hele *så*-konstruksjonen i Sappen resultat av transfer av en spesifikk konstruksjon fra kvensk? Kanskje dette til og med kan forklare opphavet til denne konstruksjonen i standardnorsk, der V3 ellers er ytterst eksotisk?

7. Transfer – eller eksempel på underspesifisert C-domene?

Dersom det er riktig at *så*-konstruksjonen i Sappen er et eksempel på transfer fra kvensk, er det rimelig å vente at også andre deler av grammatikken viser spor av transfer. Den variable leddstillinga som vi finner særlig hos de eldste informantene er ett slikt eksempel. Siden kvensk og finsk er ikke-V2-språk, synes det som en rimelig mulighet at ikke-V2 leddstilling er resultat av L1-transfer til det norske andrespråket til de voksne andrespråksinnlærerne.

Standardnorske hovedsetninger krever vanligvis at det finitte verbet står på andre plass. Men dersom Østbøs (2006) analyse er på rett spor, gir *så*-konstruksjonen opphav til unntaksvis V3 til og med i standardnorsk (jf. 36, 38 og 40 nedenfor). Det som er karakteristisk for den standardnorske *så*-konstruksjonen, er at et subjekt ikke kan plasseres mellom *så* og det finitte verbet. Denne restriksjonen finnes ikke i den korresponderende *så*-konstruksjonen i Sappen (jf. eksemplene i 8, 9 og 10, gjentatt her som 35, 37 og 39).

35. [å ett år her da] ***så e kjente*** mei slitn.
36. [å ett år her da] ***så kjente jeg*** meg sliten.
37. [Når vi kom dit] ***så vi fikk*** alt som vi ville ha.
38. [Når vi kom dit] ***så fikk vi*** alt som vi ville ha.
39. [å når mandagen kom da] ***så det gikk*** jo langt utpå dagen før vi hadde pakka opp...
40. [å når mandagen kom da] ***så gikk det*** jo langt utpå dagen før vi hadde pakka opp...

Videre har ikke Sappenetnolekten obligatorisk V2-regel i vanlige hovedsetninger heller; jf. 4 og 5 ovenfor, gjentatt her som 41 og 43. I tillegg har etnolekten også tilgang til den standardnorske V2-ordstillinga, som er vist i de konstruerte eksemplene i 42 og 44 for sammenligning. Dermed er plassering av det finitte verbet og den relative rekkefølgen av finitt verb og subjekt variable trekk ved dataene fra Sappen, sammenlignet med de tilsvarende konstruksjonene for norsk.

41. ..og [vi] stoppa der og kokte kaffe og [da **vi va** usikker om vi skulle stikke opp ette elva eller om vi skulle til fjells].
42. ..og [vi] stoppa der og kokte kaffe og [da **va vi** usikker om vi skulle stikke opp ette elva eller om vi skulle til fjells].
43. [Når vi kom da hjem hit ner] **man va** så trøtt mange daga at man ville ikke våkne.
44. [Når vi kom da hjem hit ner] **va man** så trøtt mange daga at man ville ikke våkne.

Dette betyr at etnolekten i Sappen har flere mulige plasseringer av verbet enn i de tilsvarende konstruksjonene i standardnorsk. I *så*-konstruksjonene er det jo tvert i imot heller snakk om ”overinversjon”; d.v.s. V2 der det ikke er V2 i standardnorsk. Det er altså ikke bare snakk om manglende V2, men en frihet i plasseringen av verbets plassering relativt til subjektet.

Det er ikke uvanlig å hevde at ikke-V2 leddstilling kan være resultat av transfer fra L1 til L2, og i følge Sollid (2005) er mange trekk i etnolekten i Sappen resultat av at voksne med kvensk som L1 tilegner seg norsk L2. Håkansson (2001: 95) sier det slik:

[T]here seems to be a consensus that verb-second is a long-lasting problem for L2 learners. There is, however, no consensus on the explanation behind this fact. If the L2 learners have an L1 that is not verb-second, transfer from L1 is used the explanation of the problem (e.g. Schwartz and Sprouse 1994; Vainikka and Yuong-Scholten 1994). If the learners’ L1 is also a verb-second language, the problematic nature of the acquisitional task has been explained as the influence of another language, e.g. English (Naumann 1997), or as being due to typological markedness (Rahkonen 1993; Færch 1984). The results from the present study, that verb-second is acquired late not only in L2 learners but also in children with [specific language impairment] SLI, suggest that other explana-

tions may be needed to account for the parallel development of these two groups.

Håkansson mener altså at hypotesen om transfer av ikke-V2 er tvilsom gitt at barn med SLI, som altså er morsmålsinnlærere, viser de samme problemene med V2-regelen som voksne og (fremmedspråklige) barn som er innlærere av et V2-språk. Derfor antar hun i stedet hypotesen om ”underspesifisert CP” (“the underspecified CP Hypothesis”). C-domenet er relevant ved hv-spørsmål, underordning, subjunksjoner og lignende partikler, finitthet og V2. At CP er underspesifisert, vil si at de relevante posisjonene er etablert i språket til innlæreren, men at *restriksjonene* for posisjonene ikke er det. Hamann, Lindner & Penner (2001) forslår at C-domenet i en setning er underspesifisert i grammatikken til barn med SLI, og dette gjør at V2-regelen, hv-spørsmål og underordning blir problematisk for disse barna. C-domenet er spesielt sårbart for barn med SLI, men også for L2-innlærere (jf. også Platzack 2001).¹⁵

Håkanssons studie kan derfor så tvil om en transferbasert forklaring for V2, og dersom vi aksepterer hennes forslag om at det er et underspesifisert C-domene som særlig skaper problemer for L2-tilegnelse av V2-regelen, kan dette forklare hvorfor etnolekten i Sappen aksepterer ikke bare én plassering av subjekt og verb i C-domenet, men flere ulike posisjoner, og dette er altså plasseringer som er ugrammatiske i den tilsvarende konstruksjonen i standardnorsk (se eksemplene 35-44 ovenfor). Dette kan implementeres ved å anta at L2-innlæreren har tilegna seg de relevante posisjonene, men hun/han har ikke tilegna seg de relevante restriksjonene assosiert med de ulike posisjonene i C-domenet; for eksempel hvor subjektet eller verbet har lov til å stå. Denne relative frie leddstillinga i C-domenet kan til slutt bli et karakteristisk trekk ved den lokale dialekten, fordi denne frie leddstillinga vil være en betydelig del av de primærdatabene som nye generasjoner innlærere vil oppleve når de tilegner seg sitt morsmål, altså den lokale etnolekten i Sappen.

Hypotesen om underspesifisert C-domene kan dermed også bidra til å forklare hvorfor *så*-konstruksjonen i Sappen er forskjellig fra den tilsvarende konstruksjonen i standardnorsk. *Så* er et element som forekommer i C-domenet, og dermed hører denne bruken av *så* til den gruppen av konstruksjoner som anerkjennes som problematiske for barn med SLI. De semantiske og syntaktiske restriksjonene som eksisterer for de ulike plasseringene av partikkelen *så* i C-domenet, kan ha blitt mangelfullt til-

egna, og dette gir opphav til en overgeneralisering av reglene som gjelder for partikkelen.¹⁶

Selv om innsiktene om fri leddstilling tas ut av regnestykket, finner vi det interessant at de egenskapene ved *så*-konstruksjonen som er illustrert i eksempel 33-34, viser likheter med *så*-konstruksjonen i Österbotten, som vi altså antar er en innflytelse fra finsk. Det er usannsynlig at dette er en tilfeldighet gitt den språklig sett like språkkontakten vi finner i Sappen og finlandssvensk.

Det finnes en måte å forene transferhypotesen og hypotesen om underspesifisert CP. Hawkins (2001: 74) foreslår en teori som han kaller “Modulated structure building” som gir rom for L1 transfer så vel som underspesifiserte funksjonelle kategorier.

[L]earners start their L2 mental grammars with lexical projections and add functional categories on the basis of positive evidence from the L2 [...]. It is only once functional categories are established in the L2 grammar that the influence of L1 functional categories becomes evident, and even then only at the relevant points of development [...]. Structure building is influenced by properties of the L1 at the relevant point in the construction of grammar, and not before. [...] L1 transfer is relevant, but only once syntactic representations have been sufficiently elaborated to instantiate the property in question.

Det er etter dette mulig å anta at inventaret av funksjonelle kategorier er de samme i etnolekten i Sappen som i standardnorsk. Men dersom L2-innlærerne har et underspesifisert C-domene, innebærer dette at det er rom for L1-transfer på relevante punkter i utviklinga av ulike funksjonelle kategorier i C-omenet, så som den posisjonen som er vert for V2 og kjerne for *så*-konstruksjonen. Videre kan det hende at de individuelle elementene som fyller disse funksjonelle kategoriene, ikke blir fullt ut spesifisert med hensyn til alle de egenskapene som de korresponderende elementene har i mål-språket, som altså er standardnorsk i denne sammenheng. Dette gjør disse elementene tilgjengelig for L1-transfer fra kvensk, som altså kan være med på å forklare noen egenskaper ved *så*-konstruksjonen i Sappen, jf. eksempel 33-34.

8. Avsluttende kommentar

I denne artikkelen har vi sett nærmere på en liten samling data om *så*-konstruksjonen. Likhetene mellom data fra Sappen og Österbotten er høyst interessant for å foreslå en framvekst av den samme finskinfluerte konstruksjonen i to geografisk atskilte fastlandsskandinaviske dialekter. Vår utforskning av *så*-konstruksjonen er i et tidlig stadium, og i vår framtidige forskning vil vi inkludere mer data, både fra andre fastlandsskandinaviske dialekter (altså data fra ettspråklige kontekster), fra andre språkkontaktområder i Nord-Norge og området rundt Helsingfors der vi også finner utbredt tospråklighet. Vi vil også undersøke hvordan *ni* brukes i dagens kvenske språk.

Et annet spørsmål som vi så vidt har berørt i denne sammenhengen, gjelder opphavet til den standardnorske *så*-konstruksjonen. En radikal hypotese vil være at *så*-konstruksjonen som gir opphav til V3 i standardnorsk, er et resultat av langsiktige kontakter med ikke-V2-språk. En noe mindre radial hypotese vil være å søke kildene for *så*-konstruksjonen i bruken av *så* i kondisjonale setninger (jf. Eide og Sollid 2007a), altså en form for reanalyse av en svært frekvent partikkel i norsk. I denne sammenheng gir teorier om andrespråklæring, særlig transfer, oss gode horisonter for å utforske både frekvente og mindre frekvente grammatiske mønster i nordnorske etnolekter. Disse resultatene er imidlertid ikke bare relevante for å forstå de nordnorske etnolektene der fortidas kontaktsituasjon for en stor del er skjult for oss i dag; de gir oss god grunn til å imøtese UPUS-Oslos utforskning av det norske talespråket i multietniske ungdomsmiljø i Oslo.¹⁷ Det er dokumentert brudd på V2-regelen (jf. Toril Opsahl, personlig kommunikasjon), og spørsmålet er om de språklige resultatene av den omfattende språkkontakten i hovedstaden har likhetstrekk med de resultatene av språkkontakt som vi har tatt for oss i denne studien.

Litteraturliste

- Abrahamsson, Niclas & Kenneth Hyltenstam 2006: 'Inlärningsålder och uppfattad inföddhet i andraspråket. Lyssnarexperiment med avancerade L2-talare av svenska', *Nordand* 1.1, 9-35.
- Bohnacker, Ute 2005: 'Nonnative acquisition of Verb Second: On the empirical underpinnings of universal L2 claims', Marcel den Dikken &

- Christina Tortora (eds.) *The function of function words and functional categories*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 41-77.
- Bohnacker, Ute 2006a: 'Placing verbs and particles in non-native German and Swedish', *Working Papers in Scandinavian Syntax* 78, 77-127.
- Bohnacker, Ute 2006b. 'When Swedes begin to learn German: From V2 to V2', *Second Language Research* 22.4, 443-486.
- Bohnacker, Ute & Christina Rosén 2007: 'How to start a V2 declarative clause: Transfer of syntax vs. information structure in L2 German', *Nordlyd* 34.3, 29-56.
- Brautaset, Anne 1996: *Inversjon i norsk mellomspråk*, Novus forlag, Oslo.
- Bull, Tove 2006: 'Norsk – når grunnlaget er samisk', Antje Hornscheidt, Kristina Kotcheva, Tomas Milosch & Michael Riessler (Hg.) *Grenzgänger. Festschrift zum 65. Geburtstag von Jurij Kusmenko*, Berlin: Nordeuropa-Institut der Humboldt-Universität, 31-59.
- Eide, Kristin M. & Hilde Sollid 2007a: 'A decline of V2 in Mainland Scandinavian?', foredrag på iclave 4, Nicosia, Cyprus.
- Eide, Kristin M. & Hilde Sollid 2007b: 'Universal bilingualism as a solution to variation', foredrag på NLVN-symposiet *Dialogue between paradigms*, 14. oktober, København.
- Eide, Kristin M. & Tor A. Åfarli 2007: "Dialektsyntaks og parallelle grammatikker", *Proceedings from the 8th Nordic Dialectology Conference, Ord og Sag*, Århus: Peter Skaurup Centret for Jysk Dialektforskning.
- Ekerot, Lars-Johan 1988: *Så-konstruktionen i svenskan: konstruksjonsstypen "Om vädret tillåter, så genomföres övningen" i funktionellt grammatisk perspektiv*, Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 42, Lund University Press, [Lund].
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie & Kjell Ivar Vannebo 1997: *Norsk referansegrammatikk*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Færch, Claus 1984: 'Giving transfer a boost: describing transfer variation in learners' interlanguage performance', *Scandinavian Working Papers on Bilingualism* 2, 1- 22.
- Grohmann, Kleanthes 2003: *Prolific Domains. On the Anti-Locality of Movement Dependencies*, John Benjamins, Amsterdam.
- Hamann, Cornelia, Katrin Lindner & Zvi Penner 2001: 'Tense, reference Time, and Language Impairment in German Children', Caroline Féry & Wolfgang Sternefeld (eds.) *Festschrift for Arnim von Stechow*, Akademie Verlag, Berlin.
- Harling-Kranck, Gunilla 1998: *Från Pyttis til Nedervetil. Tjugonio prov på*

- dialekter i Nyland, Åboland, Åland och Österbotten*, Svenska litteraturselskapet i Finland, Helsingfors.
- Haugen, Einar 1950: 'The Analysis of Linguistic Borrowing', *Language* 26, 210 – 31.
- Hawkins, Roger 2001: *Second Language Syntax*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Hoel, Thomas [1984]: *Orientering om prosjektet "Språkforhold blant samer i Troms"*, Talemålsarkivet, University of Tromsø, Tromsø.
- Holmberg, Anders 1986: *Word order and syntactic features in the Scandinavian languages and English*, Inst. for generell lingvistik, Stockholms universitet.
- Håkansson, Gisela 2001: 'Tense morphology and verb-second in Swedish L1 children, L2 children and children with SLI', *Bilingualism: Language and cognition* 4, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ivars, Ann-Marie 1993: "Så-konstruktionen i finlandssvensk talspråk", in Ann-Marie Ivars et al. (eds.) *Språk och social kontext*, meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet, Serie B.15, Helsingfors, 229-241.
- Junttila, Jorid Hjulstad 1988: *Språkval og språkbruk i Skibotn. Kven forstår kven?*, upublisert hovedfagsoppgave, Inst. for språk og litteratur, Universitetet i Tromsø.
- Lane, Pia 2006a: *A tale of two towns: A comparative study of language and culture contact*, upublisert doktoravhandling, Humanistisk fakultet, Universitetet i Oslo.
- Lane, Pia 2006b: 'Phonological, morphological, and syntactic differences between Kven and standard Finnish', Prøveforelesning for doktorgraden, 12.10.2006, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lefebvre, Claire 1998: *Creole genesis and the acquisition of grammar: The case of Haitian creole*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Manninen, Satu & Diane Nelson 2003: 'Introduction', Diane Nelson & Satu Manninen (eds.) *Generative Approaches to Finnic and Sami Linguistics*, CSLI Publications, Stanford, California, 1-48.
- Mattfolk, Leila, Åsa Mickwitz & Jan-Ola Östman 2004: 'Finlandsvensk språknormering', Helge Sandøy & Jan-Ola Östman (red.) *"Det främmande" i nordisk språkpolitik. Om normering av utländska ord*, Novus forlag, 219-252.
- Naumann, Karin 1997: 'Svenska som främmande språk i Schweiz', Gisela Håkansson et al. (eds.) *Svenskans beskrivning* 22, 318-334.

- Ottesjö, Cajsa & Jan Lindström 2005. 'Så som diskursmarkör', *Språk och stil* 15, 85-127.
- Pienemann, Manfred 1999: *Language processing and second language development*, John Benjamins, Amsterdam.
- Platzack, Christer 2001: 'The Vulnerable C-domain', *Brain and Language* 77, 364-377.
- Rahkonen, Matti 1993: 'Huvudsatsfundamentet hos svenska inlärare av finska och finska inlärare av svenska', Veikko Muittari & Matti Rahkonen (red.) *Svenskan i Finland 2*, Jyväskylä universitet, Jyväskylä, 199-225.
- Ringbom, Håkan 1987: *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia.
- Rizzi, Luigi 1997: 'The fine structure of the left periphery', Liliane Haegeman (red.) *Elements of Grammar: Handbook of Generative Syntax*, Kluwer, Dordrecht, 281-337.
- Saarik, Katrin 2006: 'Tilegnelsen av V2-regelen hos estisk- og finsktalende innlærere av norsk som andrespråk', Helge Sandøy & Kari Tenfjord (eds.) *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*, Novus forlag, Oslo, 246-259.
- Schwartz, Bonnie D. 2006: 'Transfer as bootstrapping', Claire Lefebvre, Lydia White & Christine Jourdan (eds.) *L2 Acquisition and Creole Genesis. Dialogues*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 183-204.
- Schwartz, Bonnie & Rex A. Sprouse 1994: 'Word order and nominal case in non-native language acquisition: A longitudinal study of L1 Turkish German interlanguage', Teun Hoekstra & Bonnie Schwartz (eds.) *Language acquisition studies in generative grammar*, John Benjamins, Amsterdam, 317-368.
- Selinker, Larry 1992: *Rediscovering Interlanguage*, Longman, London and New York.
- Sollid, Hilde 2003: 'Relexification in a Northern Norwegian dialect?', *Nordlyd* 31, 416-430.
- Sollid, Hilde 2005: *Språkdannelse og –stabilisering i møtet mellom kvensk og norsk*, Novus forlag, Oslo.
- Sollid, Hilde under utgivelse: 'Etnolekter i Norge,' Tove Bull og Anna-Ritta Lindgren (red.) *Det flerspråklige Norge*.
- Sollid, Hilde & Kristin M. Eide 2007: 'On verb second and the så-construction in two Mainland Scandinavian contact situations', *Nordlyd* 34.3, 7-28.
- Sprouse, Rex A. 2006: 'Full Transfer and Relexification: Second Language

- Acquisition and Creole Genesis, Claire Lefebvre, Lydia White & Christine Jourdan (eds.) *L2 Acquisition and Creole Genesis. Dialogues*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 169-181.
- Vainikka, Anne & Martha Young-Scholten 1994: 'Direct access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German', Teun Hoekstra & Bonnie D. Schwartz (eds.) *Language acquisition studies in generative grammar*, John Benjamins, Amsterdam, 265-316.
- Viberg, Åke 2001: 'Age-related and L2-related features in bilingual narrative development', Ludo Verhoeven & Sven Strömquist (eds.) *Narrative development in a multilingual context*, John Benjamins, Amsterdam, 87-128.
- Vilkuna, Maria 1989: *Free word order in Finnish. Its syntax and discourse functions*, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Vilkuna, Maria 1997: 'Into and out of the standard language: the particle ni in Finnish', Jenny Cheshire & Dieter Stein (eds.) *Taming the vernacular. From dialect to written standard language*, Longman, London and New York, 51- 67.
- Weinreich, Uriel 1953: *Languages in Contact. Findings and Problems*, Mouton, The Hague, Paris and New York.
- White, Lydia 2003: *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Østbø, Christine Bjerkan 2006: 'The Norwegian function word så and Norwegian CP syntax', foredrag på Workshop on Inversion and verb Movement, University of Tromsø. Støtteark tilgjengelig på <http://uit.no/castl/V2workshop/5>

Noter

- 1 Denne artikkelen startet som et felles foredrag på Workshop on Acquisition på den 22. Scandinavian Conference on Linguistics i Ålborg, juni 2006. Sollid & Eide (2007) er en engelskspråklig artikkel som delvis overlapper med herværende artikkel.
- 2 Bildet er imidlertid annerledes når L1 også er et V2-språk, og det ser ut til at tilegnelsen av målspråkets V2-regel er enklere i slike situasjoner (jf. Bohnacker 2006, Bohnacker og Rosèn 2007 om tysk L2 av innlærere fra Sverige; Saarik 2006 om norsk L2 av innlærere fra Estland).
- 3 Selv om språkkontakt, transfer og underspesifisert C-domene er våre hovedhypoteser i denne artikkelen, anerkjenner vi at det også kan være relevant at V2 regnes som et meget markert trekk når vi ser verdens språk under ett (jf. Peter Siemund, personlig kommunikasjon). Dersom markerthet spiller inn i andrespråkstilegnelse, ville det være en fornuftig utgangsstrategi (en såkalt default-strategi) for innlæreren å anta at

- målspråket er ikke-V2, men SVO. En annen relevant teoretisk modell er Pienemanns prosessabilitetsteori, se Pienemann (1999), som antar at språktilegnelsen skjer i stadier der hvert stadium er en forutsetning for det neste. En implikasjon er bl.a. at tempusmorfologien må tilegnes før V2 kan tilegnes. Denne har vært brukt til å forklare tilegnelse av V2 også i skandinavisk, for eksempel av Håkansson (2001).
- 4 Samene er urfolk på Nordkalotten og nordsamisk er brukt i de nordlige delene av Norge. Kvenene er en nasjonal minoritet med særlig utbredelse i Troms og Finnmark fylker. Kvenene kom opprinnelig fra de nordlige delene av Finland og Sverige, og bosatte seg langs den fiskerike norskekysten. Det tidligste skriftlige vitnemålet om kvenene er fra 800 e.Kr., men i hovedsak bosatte de seg i Nord-Norge i løpet av 1700- og 1800-tallet. I dag har kvensk status som et eget språk, og det har sine røtter i finske dialekter. Se også nedenfor under punkt 6.1 der vi kommenterer forholdet mellom kvensk og finsk.
 - 5 Startalder for innlæring av andrespråket viser seg å være en viktig faktor for i hvilken grad transfer av element fra førstespråket vedvarer som en karakteristisk del av andrespråket, jf. for eksempel Abrahamsson & Hyltenstam (2006). Vi problematiserer ikke dette nærmere og omtaler her voksne innlærere som vi med stor sannsynlighet kan vente å vise *vedvarende* transferfenomen i sitt andrespråk.
 - 6 Ideen om at andrespråket er en kopi, er en viktig grunnstein i Lefebvres (1998) teori om kreolspråk på Haiti der releksifisering er en sentral prosess, jf. også Sollid (2003). Schwartz (2006) og Sprouse (2006) drøfter forholdet mellom "Full Transfer" og releksifisering og anerkjenner likhetene mellom begrepene.
 - 7 Så langt har vi dessverre lite informasjon om leddstillingsvariasjon i de norske etnolektene i Finnmark. Bulls (2006) skriftlige data viser imidlertid at en hypotese om at liknende variasjon vil finnes i samiske miljø, kan forsvares, og dette er et interessant tema for videre forskning.
 - 8 Jf. Holmberg (1986) og Bohnacker (2005, 2006a, 2006b). Bohnacker (2006b: 452) beskriver *så*-konstruksjonen som "pockets of grammatical V3 in Swedish that may induce the learners [of German] to produce certain V3 constructions in German due to L1 transfer."
 - 9 Force/ForceP er en projeksjon tilknytta setningens modalitet, som deklarativ eller interrogativ; Fin/FinP er knytta til verbets finitthet, mens T/TP er knytta til verbets tempus.
 - 10 Den sosiolingvistiske situasjonen i Finland er likevel forskjellig fra den nordnorske. Finlandssvensk har lenge hatt høy status i Finland, og finlandssvensk har hatt juridisk beskyttelse som offisielt språk i Finland ved siden av finsk siden 1919. Mattfolk et al (2004) kommenterer at finske myndigheter ikke tillater folk å registrere seg som tospråklig i finsk og svensk. I realiteten er det likevel slik at de som registrerer seg som svenskspråklige også er finskspråklige. I dag er det bare 18 % av befolkningen i Finland som hevder at de har liten eller ingen kunnskap i finsk.
 - 11 Merk eksempler som *Maria så förstår inte* fra Holmberg (1986); Østbø (2006).
 - 12 Det er enda flere likheter mellom partikkelen *ni* og partikkelen *så*. *Så*-konstruksjonen er vanligere i tale enn i skrift (Faarlund et al 1997: 817, Ottesjö og Lindström 2005: 41). I skriftlige kontekster opptre *så* for å kombinere setninger og entydiggjøre setningsgrenser, og ellers nesten utelukkende etter topikalisererte tunge og komplekse adverbelle setninger. Det er videre meget sjelden en finner topikalisert adverb (bestående av ett enkelt ord) fulgt av *så* i skrift, spesielt i formell prosa (Faarlund et al. 1997: 817).
 - 13 Eksempel 33 kan være et eksempel på omstart, men dette undergraver ikke det faktum at standardnorsk sannsynligvis ikke ville ha hatt *så* i en tilsvarende struktur, det

vil si etter en topikalisert NP og fulgt av en hovedsetningsstruktur.

- 14 Merk at de finske subjunksjonenes betydning er endret fra Lizelius tid til i dag.
- 15 Schwartz (2006) kommenterer forøvrig at C-domenet er lite utforska i andrespråksforskning.
- 16 Hamann, Lindner & Penner (2001: 192) sier: “if the formal features of the CP are not fully instantiated [...] in the sense that the properties of this projection are not fully understood [...], then this general problem [...] will affect other features usually associated with the CP shell.”
- 17 UPUS, *Utviklingsprosesser i urbane språkmiljø*, er et nasjonalt bymålsprosjekt med delprosjekt i Oslo, Trondheim, Bodø og Tromsø. Prosjektet er finansiert av NFR, og prosjektperioden er 2005-2008.

Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring

Anne Golden og Lise Iversen Kulbrandstad
Universitetet i Oslo og Høgskolen i Hedmark

Alle de internasjonale undersøkelsene av leseferdigheter som Norge har deltatt i siden begynnelsen av 1990-tallet, forteller om prestasjonsforskjeller mellom gruppene av første- og andrespråkslesere. Sitater fra den eldste og den nyeste av rapportene illustrerer dette:

[...] second language students in Sweden and Norway also scored well below students who spoke the official language (Elley 1992:60)

I Norge er prestasjonsgapet mellom etnisk norske og elever med innvandrerbakgrunn gjennomgående stort i alle fag [dvs. matematikk, naturfag og lesing] (Kjærnsli m.fl. 2007:223)

Disse forskjellene inngår i et større bilde der elever i norsk skole presterer nokså gjennomsnittlig sammenliknet med elever i andre land. I den siste PISA-undersøkelsen ligger Norge under OECD-gjennomsnittet i lesing, og når prestasjonene i 2006 sammenliknes med tidligere år, konkluderer man med at nedgangen i leseferdigheter er stor (Kjærnsli m.fl. 2007:252). Den nasjonale bekymringen for den allmenne lesekompetansen har vært stigende siden de første PISA-resultatene ble presentert i 2000. Derfor er det arbeidet med en lang rekke tiltak nasjonalt og lokalt. I departementets strategiplan *Gi rom for lesing* (UFD 2005) kobles målet om å styrke leseferdigheten til mål om å øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring og til mål om å styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformid-

ling og bruk av skolebibliotek. Med innføringen av de nye læreplanene i *Kunnskapsløftet* (LK06) skal arbeidet med de grunnleggende ferdighetene ikke avgrenses til de første skoleårene, men være del av arbeidet med alle fag gjennom hele grunnopplæringen, det vil si til og med videregående opplæring. Leseopplæring har i høy grad vært forbundet med grunnleggende opplæring. De siste tiårene har det imidlertid vært en voksende oppmerksomhet mot betydningen av å videreutvikle leseferdigheter oppover i klassetrinnene (Bjørkavåg 1990, Bjorvand og Tønnessen red. 2002, Kulbrandstad 2003, UFD 2005). Denne artikkelen er ment som et bidrag til å øke innsikten om leseopplæring i videregående skole, nærmere bestemt kjennskapen til lesepedagogiske utfordringer som er særlig relevante for minoritetsspråklige ungdommer. Vi vil både gjøre greie for forskningsbasert kunnskap om hva en slik lesepedagogikk kan inneholde, og se nærmere på konkrete klasseromsrelevante eksempler på tilrettelegging. Eksempelene er hentet fra læreverket *Stemmer* (Gjernes m.fl. 1997-1999) – et læreverk i norsk som andrespråk for dette trinnet. I læreverket forankres arbeid med språk og grunnleggende ferdigheter i konkrete tekster – både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. Som del av forfatterteamet hadde vi hovedansvaret for oppgaver for å utvikle leseferdighetene og ordforråd. Det er også disse områdene vi vil konsentrere oss om her. Det er temaer der vi hver for oss har arbeidet både teoretisk og med empiriske undersøkelser (bl.a. Kulbrandstad 1998, Golden 2005). Når vi her ønsker å se arbeid med lesing og ordforråd i sammenheng, skyldes det blant annet et forskningsfunn som har fått stadig større oppmerksomhet, nemlig det at mindre bredde i ordforrådet på andrespråket regnes som én viktig forklaring til at minoritetsspråklige elever som gruppe skårer lavere på leseforståelsesoppgaver (f.eks. Sweet og Snow 2002).

Minoritetsspråklige elever i videregående opplæring

Både i grunnskolen og i videregående har elever med innvandringsbakgrunn lavere gjennomsnittskarakterer enn elever med majoritetsbakgrunn (Hægland og Kirkebøen 2007). Elever med innvandringsbakgrunn er imidlertid ingen ensartet gruppe. I analysen av karakterene i videregående heter det:

Det er en tydelig forskjell etter innvandringsbakgrunn, der elever med norsk bakgrunn har de beste resultatene, innvandrere [dvs. elever født

utenlands av ikke-norske foreldre] har de laveste gjennomsnittskarakterene og etterkommere [dvs. elever født i Norge av to utenlandsfødte foreldre] har et resultat som plasserer seg omtrent midt mellom de andre to gruppene. (Hægland og Kirkebøen 2007:53)

Støren, Helland og Grøgaard (2007) finner samme tendens i en bredt anlagt undersøkelse de har gjennomført i flere årskull med elever fra videregående opplæring. Tendensen er den samme også når de skiller mellom elever med ikke-vestlig, vestlig og skandinavisk bakgrunn (skandinavisk tilsvarer da majoritetsbakgrunn). Innad i gruppen med ikke-vestlig bakgrunn finner forskerne betydelige forskjeller mellom ulike nasjonalitetsgrupper. Samtidig registrer de forbedringer over tid i progresjonen minoritetselevne har i opplæringsløpene. Dette forklares med “en særlig sterk skolemotivasjon blant svært mange minoritets elever”. Likevel er ikke karaktergjennomsnittet blitt bedre:

[Dette kan] ha sin bakgrunn i at flere minoritets elever med svakt grunnlag nå er begynt i videregående, slik at dette trekker gjennomsnittet ned, selv om mange elever jobber hardt og mange klarer seg svært bra. Dermed vil spredningen bli stor (Støren m.fl. 2007:88)

Den elevgruppen vi særlig er opptatt av i denne artikkelen, er minoritetsungdom som har relativt gode muntlige kommunikasjonsferdigheter i hverdags situasjoner, men som sliter med de kravene en skriftspråksorientert skole stiller dem overfor. Andrespråksforskningen har identifisert dette som én av de grunnleggende utfordringene for elever som utdanner seg på et språk de lærer som del av en suksessiv tospråklighet, dvs. når innlæringen av det ene språket (her: skolespråket) starter etter innlæringen av morsmålet. Forskningen anslår at det å lære et nytt språk så godt at det kan brukes fullt ut som redskap i skolesammenheng, vanligvis tar mellom fem og sju år (f.eks. Cummins 2000, Hyltenstam 1996, Wong Fillmore 1983). I denne perioden har elevene behov for å arbeide systematisk med språket og med å videreutvikle lese- og skriveferdighetene sine, og skolen må tilpasse opplæringen slik at elevene kan lære fag samtidig som de utvikler skolespråket. Selv om vår oppmerksomhet er rettet mot elever som er i en slik situasjon, vil mye av det vi omtaler, selvsagt også kunne være relevante tilnæringsmåter for andre grupper elever som sliter med lesing i de ulike skolefagene.

Kunnskapsløftet

I *Kunnskapsløftet* favner skolens systematiske arbeid med å utvikle elevenes leseferdigheter altså videre enn tidligere. Selv om norskfagene fortsatt har et hovedansvar, er arbeidet med lesing som en grunnleggende ferdighet beskrevet i alle fag. I læreplanen for naturfag er arbeidet med lesing for eksempel forstått slik:

Å kunne lese i naturfag dreier seg om å samle informasjon, tolke og reflektere over innholdet i naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker og på Internett. Lesing i naturfag forutsetter også lesing av bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller, ulike diagrammer og symboler (LK06)

Lesing i fagene er variert. Elevene skal lese og kunne nyttiggjøre seg tekster i ulike sjangrer. Tekstene de møter, kan være trykte eller digitale. De fleste tekstene kan karakteriseres som multimodale – de er satt sammen av verbalspråklig tekst, bilder, grafer, ulike diagrammer osv. Når tekstene er digitale, kan de i tillegg bestå av film og lyd. Selv om det i mange fag lenge har vært tradisjon for å gå ut over læreboka og bringe inn annet relevant stoff i klasserommene, har det siste tiårets utvikling av Internettet likevel skapt en helt ny situasjon. Elevene kan nå raskt og enkelt få tilgang på enorme mengder informasjon som ikke er kvalitetssikret på samme måte som trykte tekster vanligvis er. I dagens samfunn blir informasjonsbehandling dermed en sentral del av lese- og skriveferdighetene (se Kulbrandstad 2005, 2006). Vi kan legge merke til at dette er fulgt opp i læreplansstatet fra naturfag der evnen til å søke og vurdere informasjon er inkludert i arbeidet med lesing.

I arbeidet med skolefagene forutsettes det at elever i videregående opplæring kan samarbeide med andre og bruke norsk som basisspråk. De må kunne lytte til gjennomgang av komplisert fagstoff på norsk, de må selv kunne bruke norsk muntlig i ulike læringsaktiviteter, og ikke minst må de altså kunne lese og skrive et bredt spekter av tekster i ulike sjangrer med forskjellig faglig innhold. Den som underviser minoritetsspråklige elever, erfarer derfor raskt betydningen av det gamle slagordet om at alle lærere er norsklærere. *Kunnskapsløftet*s fokus på grunnleggende ferdigheter på tvers av fag er én måte å synliggjøre et slikt felles ansvar for språkopplæringen på. De spesielle utfordringene til minoritetsspråklige elever er imidlertid ikke omtalt i planene for de ulike fagene. Lærere må derfor bli bevisst disse

utfordringene og mulige peilepunkter for opplæringen på andre måter enn gjennom læreplanen. Etter vår oppfatning er ett viktig poeng i skolens tilrettelegging for denne elevgruppen at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene ikke må skje isolert. Man må arbeide med de ulike ferdighetene i sammenheng og dessuten koble språk og fag slik at man i alle fag utforsker fagets ordforråd og typiske sjangrer i forbindelse med innlæringen av nytt fagstoff.

Skolefagenes tekster

I omtalen av arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet i læreplanene i de ulike fagene i Kunnskapsløftet, kobles beskrivelsen av lesekompetanse med tekstene elevene vil møte. I sitatet fra naturfagsplanen ovenfor nevnes for eksempel mange og varierte tekster: naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker, Internett, bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller, ulike diagrammer og symboler. Nedenfor ser vi tilsvarende eksempler fra læreplantekstene i tre andre fag. Inntrykket av tekstmangfold forsterkes.

Tekster nevnt i avsnittet om lesing som grunnleggende ferdighet i læreplaner i Kunnskapsløftet

| | |
|--------------------|------------------------|
| <i>Samfunnsfag</i> | <i>Mat og helse</i> |
| Faglige tekster | Faglige tekster |
| Skjønnlitteratur | Oppskrifter |
| Bilder | Bruksanvisninger |
| Film | Varemerking |
| Tegninger | Reklame |
| Grafer | Informasjonsmateriell |
| Tabeller | Andre sakprosattekster |
| Globus | |
| Kart | <i>Kroppsøving</i> |
| Oppslagsverk | Fagspesifikke tekster |
| Aviser | Kart |
| Internett | Symboler |

I norskopplæringen står skjønnlitterære tekster sterkt. Samtidig har norskfaget også tradisjon for å arbeide med studieteknikker (Kulbrandstad m.fl. 2005). I dette arbeidet er det helst ulike typer sakprosaetekster som brukes. Når tekstuniverset blir mer sammensatt, øker kravene til den enkelte leseren om å bli mer strategisk. Det innebærer at leserne må være mer bevisste formålet med lesingen av den konkrete teksten de har foran seg. Skal de bare orientere seg i hva teksten handler om? Er de på jakt etter en spesiell opplysning? Skal de lære seg hovedinnholdet, eller skal de bruke teksten til å lære om noe spesielt? Skal de lese teksten som eksempel på noe, som ledd i en estetisk opplevelse eller som en instruksjon for handling? De mange ulike leseformålene forutsetter at leserne kjenner og kan bruke ulike lese-teknikker og lesemåter. Det er for eksempel helt grunnleggende å kunne regulere hastigheten etter formålet. Skal man lese en tekst grundig for å tilegne seg et lærestoff, senker man tempoet. Er man på jakt etter informasjon om et emne og har fått mange treff på et søk på Internettet, må man kunne skimme tekstene raskt for å orientere seg om hva de handler om. En forutsetning for å kunne bruke leseferdighetene i møtet med ulike tekster i læringsarbeidet er at man behersker de grunnleggende tekniske ferdighetene så godt at man ikke trenger å bruke kreftene sine på selve lesingen, men kan konsentrere seg om innholdet.

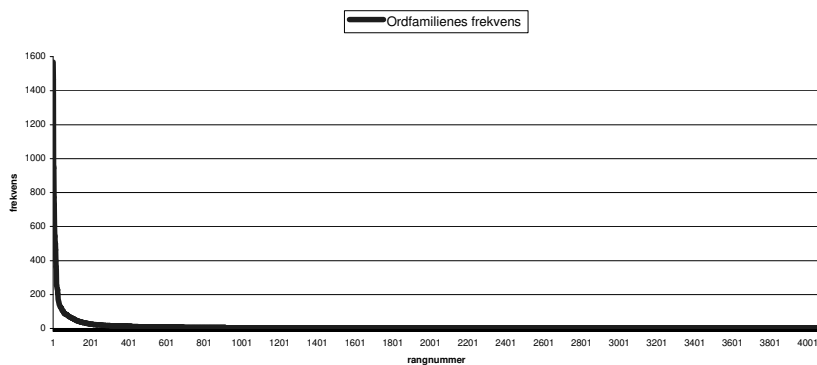
Når vi snakker om skolens tekster, kommer vi selvsagt ikke utenom læreboktekster. I opplistingene fra læreplanene ovenfor, kan vi imidlertid legge merke til at læreboktekstene ikke nevnes eksplisitt. Antakelig er det likevel slike tekster man først og fremst tenker på når man bruker betegnelser som naturfaglige tekster, faglige tekster (samfunnsfag, mat og helse) og fagspesifikke tekster (kroppssøving). Uansett læreplanformuleringer viser forskning at læreboka har en sentral plass i det tekstuniverset elevene møter i den norske skolehverdagen (Skjelbred 2006). De lærebøkene dagens elever skal lese, kjennetegnes av multimodalitet. Den verbalspråklige hovedteksten (brødteksten) deles opp på ulike måter, helst med overskrifter på ulike nivåer. Det brukes bilder, diagrammer, figurer og andre ulike symboler og illustrasjoner. Farger eller andre typografiske virkemidler kan videre brukes bevisst i struktureringen av kapitler og tekster. I tillegg til brødteksten og ulike illustrasjoner, møter elevene oftest ulike kortere skrevne tekster, som bildetekster og sitater. I noen bøker finnes sammendrag, nøkkelord og oppgaver. Å lære å orientere seg i læreboktekstene og de ulike mulige tekstelementene, er en viktig del av det lesestrategiske arbeidet. Innsikt i tekstoppbygging og ulike sjangrer kan være til stor hjelp for mange minoritetsspråklige elever fordi

selve brødteksten erfaringsmessig ofte vil inneholde mange ord og uttrykk de ikke forstår. I Prosjekt Lærebokspråk (Golden og Hvenekilde 1983) ble ordforrådet i ulike skolefags tekster utforsket nettopp med tanke på de utfordringer minoritetsspråklige elever møter når de skal lese læreboktekster på norsk for å tilegne seg fagkunnskap. I det følgende oppsummerer vi noen sentrale funn fra denne forskningen. De utgjør et viktig kunnskapsgrunnlag for det vi senere skal gjennomgå, eksempler på aktiviteter som fremmer ordlæring med utgangspunkt i tekster elevene leser på skolen.

Ordforrådet i læreboktekster

Prosjektet Lærebokspråk gav oss verdifull innsikt i hvilke ordtyper som faktisk forekommer i lærebøker og fordelingen av dem. Felles for alle fag er at noen ordtyper brukes veldig ofte, mens andre brukes sjelden. Hvis vi lager en grafisk framstilling av ordene, vil den – når vi starter med det ordet som forekommer oftest og fortsetter med ordene etter fallende frekvens – ha en form som den som er vist i figur 1. Der ser vi at det er noen få ord som har høy frekvens, mens det er mange ord som har lav frekvens. Figuren er en framstilling av ordforrådet i en samling med geografitekster fra grunnskolen. Totalt er det litt over 4000 ordfamilier i disse bøkene, men det er bare 250 ordfamilier som forekommer flere enn 20 ganger og kun 54 som forekommer flere enn 100 ganger. Enda mer overraskende er det at omtrent halvparten av alle ordene forekommer bare én gang! Dette gjelder altså selv når ulike bøyningsformer av samme ord (slik som *regne*, *regner*, *regnet*) og ord fra andre ordklasser som tilhører samme ordfamilie (*regn*, *regne*, *regnfull*) er slått sammen, altså når opptellingen er gjort på rotlemmanivå.

Figur 1: Ordforrådet i geografibøker sortert etter fallende frekvens



Siden alle tekster av en viss størrelse har denne profilen, er det naturlig å dele ordforrådet inn i tre grupper etter hvilken frekvens de har: de høyfrekvente ordene, de mellomfrekvente ordene og de lavfrekvente ordene. Det er selvfølgelig ingen klare grenser mellom disse gruppene, det er glidende overganger. Men med utgangspunkt i figuren kan vi si at ordene som ligger på den delen av kurven som nesten er vertikal, er høyfrekvente. Tilsvarende er de ordene som ligger på den delen som nærmest ser horisontal ut, lavfrekvente. Ordene som befinner seg mellom disse, altså i svingen, er mellomfrekvente. Det er følgelig bare noen få forskjellige ord som er høyfrekvente, men fordi de forekommer så ofte, utgjør de allikevel en relativt høy prosent av ordene i teksten. I tekstsamlingen som ligger til grunn for figur 1, utgjør de 54 høyfrekvente ordfamiliene 47 % av det totale ordforrådet. De lavfrekvente ordene er det – som før nevnt – svært mange av, men siden de forekommer så sjelden, utgjør de en mindre del av ordmassen enn en kunne tro (mellom 20 og 25 % i den samme tekstsamlingen avhengig av hvor grensen settes).

Leseforståelse

I rapporten *Reading for understanding* (RAND 2002, Sweet og Snow 2002) har en gruppe forskere fra USA oppsummert forskningsbasert kunnskap om leseforståelse og formulert en forskningsagenda, begge deler med det formålet å bedre leseundervisningen. Sweet og Snow peker på tre svakheter ved dagens kunnskapsbase. Det er at vi ikke vet nok om: klasserommets utfordringer, det å lese for å lære i fagene og mangfoldet i elevbakgrunner. Leseforståelse defineres i rapporten ved hjelp av en modell med tre dimensjoner: leseren, teksten og aktiviteten. Vi kan merke oss definisjonens framheving av interaksjon og involvering. Leseren må være aktiv i forståelsesprosessen.

We define reading comprehension as the process of extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. The reading comprehension process includes three dimensions: the reader, the text, and the activity. These three dimensions define a phenomenon that occurs within a larger sociocultural context. (Sweet og Snow 2002:23-24)

Framhevingen av aktiviteten gir et nytt perspektiv. Hensikten er å rette oppmerksomhet mot at lesing ikke skjer i noe vakuum: “It [reading] is done for a purpose, to accomplish some task” (Sweet og Snow 2002:27). Aktivitet er også en interessant dimensjon i forhold til klasseromspraksiser fordi le-seundervisning ofte vil dreie seg om å gjøre elevene fortrolige med ulike aktiviteter i lesing. Tar vi utgangspunkt i modellen, kan vi konstatere at vi allerede har beskrevet flere trekk som er utgangspunkt for den situasjonen vi behandler i artikkelen: leserne (en gruppe minoritetsspråklige elever i videregående opplæring), tekstene (skolefagene tekster, særlig læreboktekster) og den sosiokulturelle konteksten (norsk videregående opplæring etter *Kunnskapsløftet*). I det følgende skal vi først koble noen trekk ved de leserne vi her er opptatt av med et særlig kjennetegn ved tekstene, nemlig at de er skrevet på leserens andrespråk. Resten av artikkelen dreier seg om å belyse variasjoner i aktivitetsdimensjonen gjennom å presentere og begrunne ulike tilnæringsmåter som fremmer lesing av tekster og arbeid med å utvikle ordforrådet med utgangspunkt i de leste tekstene.

Hvorfor er det vanskeligere å lese på andrespråket?

Hva kan så grunnen være til at mange minoritets elever har større utfordringer med å lese fagtekster enn de jevngamle klassekameratene som har norsk som morsmål? Det er ikke bare ett svar på dette spørsmålet. Svaret vil avhenge av den enkelte teksten og lesesituasjonen og av den enkelte leseren. Likevel kan vi på basis av forskning si at det som oftest skaper vansker, er språklige forhold. Manglende kjennskap til ord er én viktig forklaring, men også referanserammer og manglende bakgrunnskunnskaper kan bidra til forståelsesproblemer. Forskningen har også pekt på elevenes metakognitive innsikt som en mulig utfordring. Mange svake lesere mangler, eller utnytter ikke, innsikt i hva det vil si å forstå en tekst og i egen styrke og svakhet som leser (Kulbrandstad 1998, 2003). Den siste forklaringen som skal nevnes her, er utfordringen en del elever har med å utvikle seg til strategiske og kritiske lesere. Det er ikke alle skolesystemer som legger like mye vekt på elevenes egne meninger og synspunkter som det norske. I noen land oppfattes skolens tekster som autoriteter som skal leses og læres utenat. Tanken på å vurdere, forholde seg til kritisk til eller stille spørsmål ved tekstene er fjern. Noen minoritets elever kan være preget av et slikt syn på tekster, og dette kan også føre til at de nærmer seg tekstene på andre måter enn vi forventer i den norske skolen.

Språklige vansker vil likevel måtte regnes som den grunnleggende utfordringen for dem som skal lese og lære via andrespråket. Tekstene elevene møter, vil være preget av mange ukjente ord og uttrykk. De er ikke skrevet for andrespråkslesere spesielt, men med tanke på elever med høy kompetanse (tilsvarende morsmålskompetanse) i norsk. Det er derfor viktig å bistå elevene slik at de ikke gir opp lesingen av fagtekster ved det første ukjente ordet de støter på. Andrespråksleserne har nemlig lett for å være for opptatt av ordnivået. Mange tror at det å forstå en tekst vil si å forstå alle ordene i teksten. Selv om det er rett at ordforståelse er en sentral forutsetning for leseforståelsen, er det imidlertid i praksis ofte ikke nødvendig å forstå absolutt alle ordene for å få en tilstrekkelig forståelse. Det kommer blant annet an på hvilket formål den aktuelle lesingen har. Det kommer også an på om ordet man ikke forstår, hører hjemme i sentrale eller mer perifere deler av teksten. Siden bredden i ordforrådet ofte er mindre på andrespråket, vil mange minoritetselever ha en utfordring akkurat på dette punktet. For mange vil det derfor være nødvendig å utvikle det vi kan kalle kompensende lesestrategier. I det følgende vil vi kort omtale hvordan man kan arbeide for å utvikle slike. For en grundigere gjennomgang vises det til Kulbrandstad (2003).

Innsikt i hva det innebærer å forstå en tekst

Når elever utfordres til å beskrive hva som kjennetegner en god leser, er det ofte de mer tekniske sidene ved lesingen de snakker om. Et typisk svar er at en god leser er en som leser fort og uten feil. Selv om andrespråksbrukere ofte leser noe langsommere enn jevngamle førstespråksbrukere, er det likevel mange som ikke har særlige problemer med avkodingen, det vil si med de tekniske ferdighetene. Tenåringen Daud, som deltok i et forskningsprosjekt, var en slik elev. Etter å ha lest en læreboktekst i samfunnsfag erklærte han at han forstod alt. Forståelsesspørsmålene han svarte på, avslørte imidlertid at denne egenvurderingen ikke stemte. I en oppfølgende samtale forklarte Daud at det han mente, var at han forstod alle ordene. Måten han arbeidet med lesingen på, var at han leste gjennom hele teksten først og så gikk tilbake og begynte å memorere som best han kunne. En slik tilnærming førte til at eleven ofte kunne gjengi nesten alt som stod i de første avsnittene i tekstene. Han var videre flink til å merke seg faktaopplysninger, men ikke like flink til å svare på spørsmål om forhold som var

indirekte uttrykt. Han var heller ikke bevisst at noen deler av teksten var mindre viktig. Han hadde med andre ord problemer med å finne fram til det vesentlige stoffet, eller han visste ikke at han burde gjøre det. Vi kan si at hans metakognitive innsikt om lesing og egne leseprestasjoner var lav (Kulbrandstad 1998 og 2003).

Det vi blant annet kan lære av tilfellet Daud, er at det er viktig å snakke med elevene om hva det vil si å forstå tekster. Ikke alle deler av en tekst er like sentrale, og ikke all viktig informasjon er eksplisitt gitt. Vi har lett for å tenke at det først og fremst er når vi leser lyrikk, at vi må lese mellom linjene for å forstå. Men også sakprosattekster forutsetter at vi bruker bakgrunnskunnskapene våre aktivt i forståelsesprosessen og selv trekker slutninger. Når lærere lager spørsmål til tekster, vil den typen spørsmål som lages, indirekte bidra til å forme elevenes oppfatning av hva som er viktig og mindre viktig, og dermed hvordan de bør lese og forstå tekster i det aktuelle faget. Hvis læreren først og fremst stiller spørsmål der svaret kan hentes rett ut av en fagtekst (dvs. spørsmål om hvem, hva, hvor, når og hvorfor – hvis årsaksforholdet er direkte uttrykt i teksten), signaliserer man at tekster består av faktakunnskaper som kan pugges. Spørsmål som oppfordrer elevene til å lese mellom linjene, og spørsmål som signaliserer at de må gjøre seg opp en mening basert på det de har lest, gir signaler om at forståelsesprosessene er mer komplekse, at elevene må være aktive for å få tak i sammenhenger og underliggende meninger. For læreren er det også viktig å hjelpe elever til å vurdere hvilke deler av teksten som er mest vesentlig for dem i gitte situasjoner. I observasjoner av prosjektarbeid i skolen har vi lagt merke til elever som har brukt uthevingstusj på papirutskrifter i jakten på viktig informasjon. Problemet er bare at alt eller for mye utheves. Det å sirkle inn den sentrale informasjonen i fellesskap, gjennom bruk av understreking, uthevingstusjer, nøkkelordskriving eller sammendraging, er arbeid som kan bidra til at elevene blir bedre og mer strategiske lesere. For minoritetseleven som ofte møter tekster som egentlig er språklig for vanskelige for dem, kan øvelser i å rette oppmerksomheten mot det vesentlige, være helt nødvendig for at de skal kunne lykkes med faglesingen. Det kan også hjelpe dem i prosessen med å velge bort noe. Eksempel 1 og 2 illustrerer måter man kan arbeide med dette på i klassen.

Eksempel 1

Å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon

Velg en fagtekst fra en lærebok. Les gjennom teksten og gjør følgende oppgaver:

- a. Legg teksten bort og skriv så ned for deg selv hva du synes var den viktigste informasjonen i teksten. Noter til slutt andre ting du husker fra teksten.
- b. Les gjennom teksten en gang til. Sett strek under det du mener er viktig informasjon. Hvis du nå synes noe mer eller noe annet er viktig enn det du skrev i a, så setter du selvsagt strek under det.
- c. Hvor godt stemmer det du svarte i a og i b, overens?
- d. Diskuter i klassen hva som er vesentlig og hva som er mindre vesentlig informasjon i teksten. Er dere i klassen enige, og er dere enige med læreren?
- e. Hvorfor er det viktig å kunne skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon når du leser en fagtekst?

Eksempel 2

Inn i teksten

Noter overskriftene som brukes i teksten, på et eget ark. Hva tror du teksten handler om når du ser disse overskriftene? Noter stikkord for deg selv. Diskuter eventuelt i klassen.

Leseforståelse

Arbeid med teksten på denne måten

- a. Les teksten og prøv å få tak i hovedinnholdet. Les videre selv om det er noen ord du ikke skjønner. Prøv å konsentrere deg om å få tak i det viktigste.
- b. Vurder tekstens vanskelighetsgrad etter at du har lest den. Synes du teksten var: veldig vanskelig, ganske vanskelig, middels, ganske lett, veldig lett, eller vet du ikke?
- c. Noter stikkord om hva teksten handler om. Gjør det uten å se tilbake i teksten. Var det noe i teksten du ikke fikk helt tak i? Prøv å formulere hva dette er.
- d. Hvordan stemmer det du trodde teksten ville handle om, med det teksten faktisk handlet om?
- e. Les teksten om igjen. Konsentrer deg også nå om å få med deg det viktigste.
- f. Se på det du skrev etter at du hadde lest teksten én gang. Føy til nye momenter, eller stryk momenter du har skrevet.
- g. Hva synes du er det viktigste innholdet i denne teksten?
- h. Hva synes du om tekstens vanskelighetsgrad nå? Har du forandret mening?
- i. Diskuter i klassen hva som er det viktigste i teksten, hvor vanskelig dere synes teksten er, og måter å arbeide med teksten på.

Ordforråd

Plukk ut fem ord fra teksten som du ikke skjønnte. Diskuter betydningen av dem i klassen. Var det mulig å skjønne setningen selv om du ikke skjønnte ordet?

Å forberede tekstlesingen

Bakgrunnskunnskapene våre er en vesentlig forutsetning for forståelsen. Tekster innenfor emneområder vi kan mye om, er lettere å lese enn tekster innenfor områder der vi ikke kan så mye. Forarbeid der man bygger kunnskapen om emnet før elevene starter lesingen, er følgelig en god pedagogisk strategi. Slikt forarbeid bør dreie seg både om å etablere generell kunnskap i emnet, men for minoritetselever også om å introdusere og aktivere ord og uttrykk som er sentrale i tekstene som skal leses. Eksempel 3 illustrerer en forarbeidsoppgave. I læreverket *Stemmer* er slike oppgaver plassert under overskriften “Inn i teksten” (jf. også eksempel 2). Oppgaven i eksempel 3 har til hensikt å gi elevene en viss innsikt i hva en husmannsplass er, og hva uttrykket *sitte på huk* betyr, slik at de har bedre muligheter til å forstå Oscar Braatens korttekst “Kjerringa som satt på huk”. Vurderingen er at de vil ha små muligheter til å skjønne hva Braatens tekst handler om uten denne kunnskapen.

Eksempel 3**Inn i teksten**

Hva er en husmannsplass, og hva betyr *å sitte på huk*? Slå eventuelt opp i en ordbok eller et leksikon for å finne det ut.

I lærebøkene støtter overskriftene og bildene normalt innholdet i den verbalspråklige teksten. Derfor er det en klok strategi å lære elevene å lese overskrifter nøye og studere bildene og bruke dette til å tenke gjennom hva de tror teksten vil handle om (jf. eksempel 2 ovenfor). Overskrifter skal nettopp hjelpe leserne til å mobilisere bakgrunnskunnskapen om tekstinnholdet. Elevene bør derfor få råd om at alle ordene i overskriftene må ansees som viktige. Hvis de ikke forstår disse ordene, bør de finne ut av betydningen før de leser videre, slik de rådes til i oppgaven i eksempel 3. I skjønnlitteratur kan overskrifter ha andre funksjoner. Derfor kan man vri på oppgaven, slik som i eksempel 4 der overskriften brukes til å få elevene til å assosiere rundt

temaet. Dette hjelper dem til å aktivere det de kan. Gjennom å dele assosiasjonene med andre kan de kanskje også lære noen nye ord innenfor tekstens tema før de skal lese.

Eksempel 4

Inn i teksten

Hva tenker du på når du leser tittelen “Sorgfugler”? Skriv ned assosiasjonene dine. Les det du har skrevet, høyt for en klassekamerat.

Noen ganger inviterer også skjønnlitterære overskrifter til at man mer direkte mobiliserer bakgrunnskunnskapene om en situasjon eller et tema som behandles. Dette er hensikten i det neste eksempelet som er forarbeid til novellen “Landssvik” av Agnar Mykle.

Eksempel 5

Inn i teksten

Hva tror du teksten handler om ut fra tittelen og ut fra kunnskap om at den er skrevet i 1948?

Hvordan fremme forståelse under selve lesingen?

Det er viktig å få elevene til å innse at det å forstå er en aktiv prosess. Hvis teksten oppleves som vanskelig, må de derfor øke aktivitetsnivået under lesingen. De kan for eksempel stoppe opp og tenke gjennom hva de har fått med seg så langt, hva de synes er vanskelig og hva de tror teksten vil handle om i fortsettelsen. For å illustrere dette kan elevene gjennomføre slike tiltak i par eller grupper, eller læreren selv kan modellere hvordan man kan gjennomføre oppgaver av dette slaget. Tradisjonelle studietekniske oppgaver som å finne nøkkelord for hvert avsnitt og øve seg på å gjenfortelle innholdet ut fra nøkkelordene, er også viktige bidrag til aktivt arbeid med forståelsen (se eksempel 6). En annen vri er å samtale med elevene om hva de gjør og hva de kan gjøre, dersom de ikke forstår en sekvens (f.eks. lese videre og se om det hjelper, lese avsnittet om igjen, lese høyt, slå opp et ord, vurdere om illustrasjonene kan hjelpe, be om hjelp).

Eksempel 6

Les eventyret. Før du gjør oppgavene bør du lese rammen om nøkkelord.

- a. Gjenfortell eventyret muntlig ved hjelp av nøkkelord. Når du arbeider med å velge ut nøkkelord fra en tekst, arbeider du samtidig også med forståelsen av det du har lest. Når du skal gjenfortelle et eventyr, er det hovedinnholdet som er det viktigste å huske. Det er ikke meningen at du skal kunne eventyret utenat. Tvert imot er du fri til å forme dine egne setninger, og du kan eventuelt også trekke fra eller legge til noen momenter.
- b. Les de to første avsnittene om igjen. Lukk så igjen boka og prøv om du greier å gjenfortelle innholdet i avsnittene ved hjelp av følgende nøkkelord:
liten landsby
mektig høvding
rådgivere: Så bra!
rådgiver lavest rang: Alt henger sammen
- c. Diskuter i klassen om nøkkelordoversikten fungerte godt, eller om den burde ha sett annerledes ut.
- d. Lag dine egne nøkkelord til resten av eventyret og øv deg på å gjenfortelle det ved hjelp av disse ordene. Hvordan fungerte det? Hadde du og de andre i klassen valgt ut de samme ordene? Diskuter.

Hvordan kan etterarbeid bidra til å fremme forståelse?

I norsk skole har vi tradisjon for å legge mer vekt på etterarbeid enn på forarbeid og på arbeid underveis i lesingen. I klasserom med elever fra språklige minoriteter er det viktig å tenke på alle disse tre fasene i leseprosessen. Etterarbeidsfasen bør utnyttes på en slik måte at elevene i tillegg til å arbeide med tekstforståelsen også får arbeide aktivt med språket. Skal fagspråket bli en integrert del av elevenes språkkompetanse, må det legges til rette for etterarbeid av fagstoffet i ulike språkbrukssituasjoner. Det vil si at eleven både bør arbeide i muntlige situasjoner, for eksempel i par- eller gruppearbeid, og i skriftlige situasjoner, for eksempel gjennom skriveoppgaver av ulike slag (se eksempel 7 og 8).

Eksempel 7

- a. Hvilke faktaopplysninger om vanlige folks liv kan du trekke ut av disse to tekstene av Eilert Sundt? Tenk deg at du skal skrive om dette i et leksikon eller en faktabok. Hvordan ville du da skrive om de samme opp-

lysningene? Skriv et utkast.

- b. Sammenlikn utkastet ditt med Sundts måte å presentere stoffet på. Hva tror du han ville oppnå med å fortelle om forskningen sin slik han gjør? Hvordan liker du skrivemåten hans? Begrunn svaret ditt.

Eksempel 8

Hvilket inntrykk får du av bondestanden? Sett opp en liste over de egenskapene du mener familien til Erasmus har. Hvilke av egenskapene vil du kalle positive, og hvilke er mindre heldige?

For mange minoritetsspråklige elever er det altså nødvendig med et bevisst fokus på selve språket i tekstene de arbeider med. Særlig kan det være nødvendig å arbeide systematisk med det sentrale ordforrådet i det aktuelle emnet teksten handler om. Når hovedinnholdet i en tekst er forstått, har vi en gunstig situasjon for ordlæring. Det er etablert en ramme eller skapt en stemning som kan og bør utnyttes videre. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan arbeid med ord kan tilrettelegges i etterarbeidsfasen.

Tekstene består av innholdsord og funksjonsord

Fig 1 illustrerte hvor stor forskjell det er på ordenes hyppighet i tekster. De aller fleste av de høyfrekvente ordene, er funksjonsord. Dette gjelder alle teksttyper, også muntlig. Eksempler på funksjonsord er konjunksjoner (*og, eller, men, for*) som først og fremst uttrykker hvilket forhold det er mellom de andre ordene i nærheten, pronomener som har varierende innhold etter hvilke andre ord de viser til, subjunksjoner (*at, fordi, når, selv om* osv) som innordner en setning i en annen, en del adverb (eks. *her, der, nå*) og artikler. I motsetning til innholdsordene har funksjonsordene svært lite eget innhold eller et svært abstrakt innhold. Men funksjonsordene er nødvendige for å forstå sammenhengen mellom innholdsordene i tekstene. Når det står ”*Som alle andre stjerner er sola en glødende gasskule*” viser *som* likheten mellom stjernene og sola. Når det står ”*En planet er et himmellegeme med kald, mørk overflate. Vi kan likevel se planetene fordi de blir opplyst av sola*” er det *likevel* som viser motsetningen mellom innholdet i setningene og *fordi* som introduserer årsaken til dette. I eksempel 9 rettes elevenes oppmerksomhet mot slike logiske relasjoner. Oppgaven skal hjelpe elevene til å se hvordan ulike funksjonsord gir setningene ulike betydninger.

Eksempel 9

Diskuter forskjellene i betydning i disse utsagnene:

”Jeg leter etter Ali bin al Muwaffiq. Han er en gudfryktig mann, og han er *enten* skomaker *eller* baker.”

”Her bor en mann som *både* er gudfryktig og skomaker, *men* han heter *ikke* Ali bin al Muwaffiq.”

”Her bor en mann som heter Ali bin al Muwaffiq. Han er gudfryktig, *men* han er *verken* skomaker *eller* baker.”

”Her bor en mann som heter Ali bin al Muwaffiq. Han er *både* en gudfryktig mann *og* skomaker.”

Funksjonsordene brukes også for å strukturere teksten slik som ”*først* skal vi presentere Norden, *deretter* Europa”, ”*noen* øyer er store – *andre* er små”. Mange av funksjonsordene inngår i faste uttrykk slik som ”*på den ene* siden – *på den andre* siden”, ”*for det første* – *for det andre*”. Dette er altså nyttige ord å legge merke til i arbeidet med forståelsen av selve teksten. Dessuten er mange tidsuttrykk bygd opp av funksjonsord. Slike uttrykk kan angi rekkefølgen på hendelser (*for litt siden*, *nettopp*, *etterpå*). Oppgavene i eksemplene 10 og 11 lar elevene arbeide med nettopp dette fenomenet.

Eksempel 10

Skriv ned de viktigste hendelsene i eventyret ”Gutten som gjorde seg om til løve, falk og maur.” Marker tydelig hvilken rekkefølge hendelsene skjer i. Bruk adverb og adverbielle uttrykk som *først*, *så*, *deretter*, *etter det*, *til slutt*.

Eksempel 11

Hva skjer først av hendelse A og hendelse B

...når A går forut for B? Eksempel: *Først* skjer __, *så* skjer __.

...når A følger B? *Først* skjer __, *så* skjer __.

...når A kommer etter B? *Først* skjer __, *så* skjer __.

...når A kommer på forhånd? *Først* skjer __, *så* skjer __.

...når A kommer i etterkant? *Først* skjer __, *så* skjer __.

Selv om de fleste funksjonsordene mangler bøyning og er korte, betyr ikke det nødvendigvis at de er lette å lære. Nettopp det at de er svært korte (som for eksempel de fleste preposisjonene) eller sammensatte av flere korte ord, gjør at de likner de hverandre i form, selv om de har helt forskjellig mening (*derfor*, *derimot*, *dernest*), og kan lett blandes sammen. Og ikke alle funk-

sjonsord er høyfrekvente og noen brukes lite i ungdoms dagligtale. Det er følgelig hensiktsmessig å rette elevenes fokus mot slike småord og mot uttrykk som består av flere småord.

I nyere språklæringsteori understreker en nettopp at fokusering ved siden av frekvens er en viktig forutsetning for læring. Det vil si at både de ordene en hører ofte og de ordene en legger merke til, har større sannsynlighet for å bli lært. Årsakene til at en legger merke til et ord, kan være mange. Det kan både være noe ved formen på ordet eller innholdet i det, eller noe med den språklige konteksten ordet forekommer i eller med situasjonen rundt, slik som aktiviteten i klasserommet eller stemningen blant elevene.

De fleste funksjonsordene er, som nevnt, veldig vanlige og forekommer i enhver tekst. De kan følgelig fokuseres på i alle typer tekster og det er viktig at elevene tidlig lærer disse. Resten av ordforrådet er innholdsord og som betegnelsen viser til, er de langt mer innholdsmettet og knyttet til tema. Til disse regnes substantiv, verb (unntatt hjelpeverb), adjektiv og de adverbene som er avledet av adjektiv (slik som *godt* i *han sov godt*).

Ord og tema

En måte å kategorisere ordforrådet i en tekst på er å dele ordene inn etter betydning. Det er visse ord som er helt vanlige, ja, kanskje nødvendige når en snakker om spesielle temaer. Når temaet er MÅLTID, er ord som *frokost*, *middag*, *spise*, *gaffel* og *kniv* helt naturlige, og når temaet er VÆR, er *regn*, *sludd*, *blåse* og *sol* like naturlige. Ord som *varmt* og *kaldt* er også høyfrekvente VÆR-ord, men disse ordene er også vanlige i samtaler om mange andre temaer. De er altså langt mindre fagavhengige.

I lærebøker vil mange av temaordene være det vi kaller fagord eller fagrelaterte ord. Når elevene arbeider med faglige temaer som KONFLIKTLØSNING, MATVARESITUASJONEN eller TEMPERATUR, trenger de egne ord for å gjøre dette. Det er nettopp gjennom ny innsikt at en lærer nye ord. Det er med andre ord en vekselvirking mellom utvikling av ordforrådet og utvikling av kunnskap.

Undersøkelser viser at det er liten overlapping mellom fagordene i lærebøker. I fysikkbøker finner vi fysikkfagord og i historiebøker finner vi historiefagord (Golden 1984). Dette er ikke så overraskende, temaer som omhandles er forskjellige i fysikk og historie. At det også viser seg å være

flere fagord i fysikkbøkene enn i historiebøkene og geografibøkene, er vel heller ikke så overraskende. Det er kanskje en av grunnene til at mange elever synes fysikk er vanskelig. Ikke bare er det mange fagord i fysikken, men flere hverdagsord (som *arbeid*, *masse*) har en egen spesialisert betydning i dette faget og er altså fagord. Fagordene viser seg også å ha en høyere frekvens i fysikk enn i geografi og historie (Golden 1984). Det fører til at tettheten med fagord i fysikk blir større, og at fagordene der blir gjentatt oftere. I en samtale med en erfaren lærebokforfatter i fysikk ble vi forklart at han nettopp hadde vært veldig bevisst fagordene under skrivingen. Han sørget for å gjenta de vanskelige og viktige nye ordene flere ganger, slik at det var større sjanse for at elevene skulle lære dem. Dette er en god strategi som også kan overføres til undervisningen. Når ordene gjentas i sammenhenger der det er naturlig, vil de huskes bedre.

I tillegg til fagord er det andre ord som også viser seg å være knyttet til ett spesielt fag. I prosjektet Lærebokspråk var faktisk halvparten av de ordene som ikke ble karakterisert av lærerne som fagord, fagspesifikke, det vi si de forekom i bare ett av fagene. Forklaringen på dette er at disse ordene er nødvendige når en forklarer fagord, slik som verbet *gni* og adjektivet *skrå*. *Gni* brukes når en forklarer *friksjon* og *varme*. Når en gjør forsøk med *krefter* i fysikk, er *skrå* et sentralt ord. Den andre halvparten var de mer fag-uavhengige ordene som *kald* og *varm*, som forekom i flere fag. For å lese mer om prosjektet Lærebokspråk se Golden & Hvenekilde (1983) og Hvenekilde & Golden (1990), og for å lese mer generelt om ordforrådet, se Golden (2003).

Når en arbeider med læreboktekster, kan det være nyttig å finne fram til ord som hører til samme tema og sette merkelapper på dem. På den måten kan en samtale om de overordnede, gjerne abstrakte ordene som *vær*, *temperatur* og *konflikt* og sette dem i forbindelse med de enklere ordene på basisnivå som *regn* og *sol* og de underordnede ordene som *småregn* og *vindkast* som har en mer spesifikk betydning. En rekke ord lar seg lett innordne i slike hierarkier. For å øve på dette kan elevene oppfordres til å samle ord fra forskjellige temaer i teksten, slik som i en oppgave til teksten 'Sorgfugler' hvor de blir bedt om å finne fram til alle ordene som har med *sorg* eller *død* å gjøre. I denne typen oppgaver gir det mest læringseffekt å bruke ord som hører til sentrale tema i teksten, for ordene vil uansett forbindes med teksten. Og det er gjerne mange av dem der. Elevene kan samtale om ordene de finner, forklare hva de betyr og hvordan de henger sammen, diskutere om de er spesifikke eller generelle osv. og gjerne føye til andre ord fra samme tema som ikke står i tek-

sten. I eksempel 12 er relasjoner mellom ordene først forklart og deretter er det gitt oppgaver der elevene skal arbeide med slike relasjoner.

Eksempel 12

Synonymer, samlebegrep, underbegrep, motsetninger

Fatteren, far og pappa betyr omtrent det samme, selv om det er forskjell i stilnivå mellom de tre ordene. Ord som betyr omtrent det samme, kalles synonymer. Med *foreldre* menes både *mor* og *far*. *Foreldre* er et samlebegrep, og *mor* og *far* er underbegreper til *foreldre*. Noen ord har en motsetning, slik som *kort* og *lang*, *lys* og *mørk*. Disse ordene kalles antonymer.

Kan du synonymer til disse ordene? Diskuter forslagene.

- a. preke
- b. unge
- c. farmor
- d. reise

Hva heter samlebegrepet for disse ordene (det kan være flere)? Diskuter svarene.

- a. bil, buss
- b. mandag, tirsdag, onsdag
- c. søndag, 1.juledag
- d. terrengsykkel, racersykkel

Hvilke underbegreper har vi til disse ordene? Diskuter.

- a. bær
- b. mat
- c. tog

Hva er motsetningen til disse ordene?

- a. tilbake
- b. stoppe
- c. ulydig
- d. fort

I eksempel 13 øves det på ord innenfor ett tema fra teksten, nemlig regnvær. Oppgaven dreier seg om å finne fram til ulike ord som assosieres med regnvær, ord som har med lyd, klesdrakt og landskap å gjøre. I tillegg kontras-

teres regnvær med andre værtyper. Når ord fra basisnivået (som *regn* og *blåse*), kombineres med ord fra overordnede nivå (som *værslag* og *uvær*) eller underordnede nivå (som *yr* og *kuling*), som gjerne er vanskeligere og kan være fagord, legges det til rette for at lette og vanskelige ord innenfor samme tema forbindes med hverandre. Dette øker ordlæringstempoet.

Eksempel 13

- a. Finn ord og uttrykk i teksten som beskriver
 - hvordan regn høres ut
 - hvordan mennesker er kledd i regnvær
 - hvordan det ser ut på bakken mens det regner, og etter at det har regnet
- b. Hvordan er været når
 - det yrer
 - det hagler
 - det blåser en mild bris
 - det er storm
 - det er kuling

Men ikke alle substantiv og verb er like innholdsmettet. Noen substantiv – som er svært vanlige i fagtekster – har et vagt innhold fordi de refererer til andre deler av teksten nesten på samme måte som pronomener gjør. Eksempler på slike substantiv er *spørsmål*, *hypotese*, *sak*, *tilfelle*, *situasjon*. Flere forskere (bl.a. McCarthy 1991, Nation 2001) har pekt på den spesielle rollen noen substantiver og verb har i selve organiseringen av teksten, noen forekommer oftest i presenteringsfasen (*spørsmål*, *problem*, *undersøke*), mens andre er typiske i oppsummeringsfasen (*resultat*, *konklusjon*, *betegnelse*). Også andre relasjoner – slik som årsak/virkning, kontrast, hensikt, sammenlikning osv – har sitt typiske vokabular, og mestringen av dette vokabularet (kalt diskursvokabularet av McCarthy 1991) gir god hjelp i å forstå organiseringen av argumenterende tekster.

Ord som hører sammen

Et annet generelt trekk ved ordforrådet i tekster er at en del ord ofte forekommer sammen med ett annet eller flere andre ord, det som ofte kalles faste uttrykk, men som også har mange andre betegnelser, bl.a. kollokasjoner. Noen av dem karakteriserer vi vanligvis som idiomatiske uttrykk slik

som uttrykkene *så å si, for så vidt, i og for seg* – mens andre kollokasjoner består av ord som hører sammen semantisk, slik som *holmer og skjær, dag og natt, fram og tilbake*. De som har norsk som morsmål og andre som kan språket godt, har hørt ordene så ofte sammen, at de assosieres med hverandre. Får de oppgitt det ene i en assosiasjonsoppgave, vil de svare det andre. De som ikke kan språket så godt, kan lett bli sittende å grunne på betydningen av enkeltord i uttrykket hvis det er et lavfrekvent ord, slik som *vidt* i *for så vidt*. Øvelser med vanlige kollokasjoner (eksempel 14) kan være nyttige aktiviteter i klassen for å bevisstgjøre elevene på fenomenet. Elevene kan være mer eller mindre kjent med lydbildet av uttrykket (kan de har oppfattet det som *sjåvitt*), uten å være klar over hvilke ord det består av, de kombinerer altså ikke lydbildet med skriftbildet. I eksempel 15 er faste kollokasjoner integrert med andre ord og forklaringer, men hensikten er den samme – å få elevene til å fokusere på uttrykkene.

Eksempel 14

Hvilke ord hører sammen og danner et uttrykk, og hva betyr uttrykkene?

| | | |
|----------|----|----------|
| glad | | da |
| vel | | forstand |
| nå | og | lenge |
| vett | | lykkelig |
| med list | | lempe |

Eksempel 15

Sett strek mellom de ordene og uttrykkene som betyr omtrent det samme

| | |
|----------------------|-------------------|
| alt mulig | dessuten |
| for øvrig | enhver ting |
| i forveien | kanskje |
| muligens | på forhånd |
| fastslå | må ikke forklares |
| se helt bort fra | bestemme |
| tale for seg selv | ikke passe seg |
| tilføye | ikke ta med |
| uttale seg velvillig | legge til |
| være en uting | si noe positivt |

Sammensatte ord

Fagspråktekster består av svært mange sammensatte ord slik som fagordene *tyngdekraft*, *verdensrom*, *solsystem*, *klimaforskning*. Å lage sammensetninger er den vanligste ordlagingsmåten i norsk og det er nettopp blant fagordene det stadig kommer nye fordi nye fenomen skapes og trenger betegnelser. Dessuten stilles det ofte krav til presisjon i fagtekster. Men også blant hverdagsordene er det mange sammensetninger, og de forekommer i alle teksttyper. Opptellinger i norske avistekster og romaner viser at de utgjør rundt ¼ av alle de ulike ordene. Dette er et spesielt trekk ved norsk og andre nærbeslektede språk (som svensk, dansk, tysk og nederlandsk). At ordene er sammensatte, vil si at de består av to ord som også brukes alene, men får en egen betydning gjennom sammensetningen. En *hettegenser* er en genser med hette på, en *ullgenser* er en genser laget av ull og en *treningsgenser* er en genser en bruker når en trener. De ordene som det sammensatte ordet består av, har ulike forhold til hverandre. Vi kaller gjerne de to delene for forledd og etterledd og i norsk spesifiserer forleddet etterleddet, slik at *hettegenser* er en slags genser og *vaskemaskin* er en slags maskin. Slik er det ikke i alle språk, i somalisk vil det for eksempel være motsatt rekkefølge på leddene i sammensatte substantiv. På norsk kan hvert av leddene i sin tur være sammensatt, noe som gjør det sammensatte ordet ekstra komplisert. *Fotballtreningsøkt* består for eksempel av fire ord som også kan forekomme alene. En nyttig aktivitet i arbeidet med å forstå lange ord i fagtekster kan derfor være å dele opp sammensetningene og finne fram til de ordene de er satt sammen av. Å bli bevisst oppbyggingen av konkrete ord som *fotball* og *hettegenser* kan hjelpe til å forstå oppbyggingen av de vanskeligere fagordene *tyngdekraft* og *solsystem*. Eksempel 16 viser en slik oppgave hvor nettopp vanskelige sammensetninger er trukket fram.

Eksempel 16

Gjør om de sammensatte ordene nedenfor slik eksempelet viser:

ættefølelse

Eksempel: *følelser man har for ætta (slekta)*

tenkemåte

handlemønster

hevnprinsipp

De fleste sammensatte ordene er substantiv, men også verb kan være sammensatt, og særlig er det vanlig i norsk med verbsammensetninger hvor

preposisjoner og adverb står som forledd slik som *utgå, pålegge, oppsmuldre*. Som andre verb kan disse lage substantiv ved å legge til et suffiks. Det mest brukte suffikset er nå *-ing*, men også *-else* er brukt i en del ord (*handling, hendelse*). Slike verbalsubstantiv er økonomiske, mye kan sies med få ord. Derfor brukes de ofte i overskrifter, for eksempel ”*Nedsliting av landskapet*”, ”*Oppsmuldring av fjellet*”. Bruk av verbalsubstantiv gjør teksten mer abstrakt og vil for de fleste elevene oppleves vanskelig. Strategien med å dele opp sammensetningen og finne fram til verbet kan her være til god hjelp.

Når en arbeider med ordenes oppbygging, vil elevene lære å lage nye ord, fordi en del av suffiksene og prefiksene fortsatt er produktive. Dessuten kan det hjelpe dem til å forstå andre medlemmer av samme ordfamilie. Eksempel 17 og 18 viser måter å gjøre dette på.

Eksempel 17

Ord som *en bruker, å bruke, brukbar, ubrukelig* er alle avledninger av det samme ordet, *bruk*. Vi sier at *bruk* er *rota* til ordene. Endelsene som legges til *rota*, kalles *avledningsendelser*. *U-* står foran *rota* og kalles *prefiks*. Slike ordgrupper som er laget fra den samme *rota*, med tillegg av prefikser og avledningsendelser, kaller vi *ordfamilier*.

- Hva er *rota* til disse ordene i teksten: *lesing, kraftig, suge, dramatisk, heldigvis*?
- Lag flere ord med de samme røttene, slik at du får noen ordfamilier.

Eksempel 18

Hvilke substantiver svarer til disse adjektivene?

politisk, taus, stille, dyp, klok, dum, økonomisk, mulig, mørk, uvillig, skeptisk, demokratisk, sann, moralsk

Begrepsmetaforer og metaforiske uttrykk

Det er ikke bare i poesi en finner metaforiske uttrykk, også i sakprosa-tekster vrimler det av dem. Det metaforiske elementet kan bestå av ett enkeltord eller det kan være et flerordsuttrykk. Noen av flerordsuttrykkene er ganske ugjennomsiktige, slik som uttrykkene *vippe av pinnen, medaljens bakside*, det vil si at det er vanskelig å analysere seg fram til betydningen uten videre. Men andre kan en forstå lettere hvis en sammenlikner uttrykk

som er hentet fra samme tema. La oss ta eksemplene a. *Ser du hva jeg mener nå?* b. *Elevene fikk opp øynene for farene.* c. *Hun ble blendet av suksessen.* I disse eksemplene er det brukt ord som vanligvis brukes når en snakker om det å se, slik som *ser, få opp øynene og bli blendet*. Men her er det ikke snakk om synet, men om forståelse og vurdering. *Ser* brukes istedenfor *forstår, få opp øynene* brukes om det å forstå noe en ikke har forstått før, og *å bli blendet* – noe som skjer når en får for mye lys i øynene slik at en ikke kan se – brukes om det at en ikke lenger forstår det en burde forstå, fordi det blir for mye av det gode, og en oppfører seg deretter. Vi ser at disse uttrykkene henger sammen, de hører til den samme begrepsmetaforen. Når vi forestiller oss 'det å forstå' eller 'det å vurdere', er det ofte som 'det å se'. Men 'det å forstå' kan også forestilles som 'det å gripe', derfor har vi uttrykk som *Jeg grep ikke poenget. Foredraget gikk over hodet på meg. Jeg fikk nesten ikke tak i noe av det han sa. Han tok vitsen med en gang.* Vi uttrykker oss slik fordi vi forestiller oss informasjon som et objekt som vi må få tak i for å kunne forstå det.

Siden metaforiske uttrykk kan være korte, (å ha et annet *syn* på saken) eller lange (å *føre* noen *bak lyset*), være gjennomsiktige (å *gi grønt lys* for salget) eller ugjennomsiktige (å *vippe* noen *av pinnen*), ha vanlig syntaks (*få tak i poenget*) eller mer uvanlig syntaks (*å komme* noen *i møte*) er det stor forskjell på hvor vanskelige de metaforiske uttrykkene er. Men fordi de ofte brukes om abstrakte fenomen og inneholder ord som enten er sjeldne (å *sveise* folk sammen) eller er svært vanlige, men har mange betydninger (slik som verbene *se, gi, ta* som kombineres med vanlige proposisjoner og adverb nevnt over), kan de være vanskelige å tolke i teksten, særlig for elever som henger seg opp i betydningen av enkeltordene. I en undersøkelse av ungdomselevens forståelse av metaforiske uttrykk som var hentet fra ungdomsskolebøker, viste det seg at de fleste minoritetsspråklige elevene hadde mye større problemer enn klassekameratene med norsk som morsmål (Golden 2005a, 2006b). Og når de gjettet på betydningen, gjorde de dette ut fra formen på uttrykket, altså de valgte en forklaring som inneholdt ord som liknet i skrivemåte. I eksempel 19 blir elevene presentert ord brukt i overført betydning, de blir bevisstgjort fenomenet i forbindelse med teksten, og i eksempel 20 er det uttrykk med kjerneverbene *gå* og *komme* som trekkes fram.

Eksempel 19

a. Vi sier *varme følelser* og *varmt smil* selv om følelser og smil ikke har

noen temperatur. Kan du andre uttrykk med *varm*, *kald* eller *lunken* der adjektivene blir brukt i det vi kaller overført betydning?

- b. Hva betyr 'en høy stilling', 'å ha bred erfaring', 'å være lang i maska', 'å være rask i hodet', 'å være treg i oppfattelsen', 'å være kjapp i replikken'?

Eksempel 20

Noen ord har en betydning som varierer litt fra en sammenheng til en annen, akkurat som kameleonene skifter farge etter hvor den er. Noen av de vanlige verbene er slike kameleonord, for eksempel verbene *komme* og *gå*. Du finner mange av dem i teksten "De ser ikke ut til å tro meg" slik som i *Ordene mine kommer langsomt. Det går et øyeblikk*. Ord som *komme* og *gå* har allikevel en grunnleggende betydning, slik som i *Båten kommer* og *Det tar en time å gå til toppen av fjellet*. Disse betydningene gjør at vi kan forklare en del av betydningene til ordet, men ikke alle.

- a. Finn noen uttrykk med *komme* og *gå* i teksten. Forklar betydningene *komme* og *gå* har i disse uttrykkene. Er det den grunnleggende betydningen som er brukt? Kan den grunnleggende betydningen hjelpe deg til å forstå uttrykket?
- b. Hva er den grunnleggende betydningen til *se* og *løfte*? Hvor mange andre uttrykk kan du med disse ordene? Slå gjerne opp i en ordbok. Skriv opp og diskuter betydningene.

Når en snakker om å utvikle dybden på elevenes ordforråd er det nettopp dette at ordene har mange forskjellige betydninger det henspeiles på. I *Stemmer* kalles slike ord kameleonord. Elevenes ordforråd bør altså ikke bare økes, det vil si at de skal lære flere ord, men elevene bør også lære de ulike betydningene de samme ordene har i ulike sammenhenger. Mer om begrepsmetaforer og metaforiske uttrykk kan en lese i Lakoff og Johnson (1980/2003) og i Golden (2005a), dessuten to korte artikler i henholdsvis *Norsklæreren* og *Språknytt* med en del norske eksempler (Golden 2005b, 2006).

Læring av ord

Minoritetselvene har altså en dobbel oppgave i ordlæringen. Ikke bare skal de lære de nye viktige fagordene innenfor ulike temaområder, de må også lære de ordene som fagordene blir forklart med, som kanskje de fleste ma-

joritetselvene allerede kan. Kanskje det viktigste er at både lærere og elever er bevisst dette og utnytter alle situasjoner som dukker opp, til å aktivere ordforrådet. Lærerne kan for eksempel snakke om det de gjør (såkalt handlingsledsaget språk), og elevene kan oppsummere det de har gjort eller snakket om. En oppsummering krever et mer innholdstett vokabular enn vanlige samtaler, og læreren kan da bidra som sufflør og minne elevene på det presise vokabularet (se Kuyumku 2004 som eksempel på en slik klasseromspraksis og Laursen 2006 som eksempel på undervisning hvor læreren søker å tydeliggjøre såkalte tematiske mønstre).

De viktigste ordene og uttrykkene er i første rekke de ordene som hører til det emnet som behandles og formidler den sentrale informasjonen. Men disse ordene og uttrykkene klarer ikke alene å gi elevene forståelse av teksten. Informasjonen må suppleres slik at den bygger på det elevene allerede kan. Mange av de andre ordene i tekstene, de som ikke er så fag- eller temaspesifikke, brukes til å utdype informasjonen eller ideene bedre, for eksempel ved å eksemplifisere eller plassere hendelser i tid og rom. Men hvis disse ordene heller ikke er kjente for elevene, forsvinner denne hjelpen, og elevene får ikke dannet de nødvendige assosiasjonene mellom det kjente og det nye.

Eksplisitt læring av ord vil være forskjellig avhengig av ordtype. Det er vanskeligere å forklare hva funksjonsordene betyr, siden de er helt avhengig av de andre ordene de står sammen med. Kontekst er derfor viktig for de aller fleste ordene. Bare den grunnleggende betydningen av vanlige konkreter og handlingsverb kan forklares i isolasjon, slik som *penn* og *synge*. Men også disse ordene kan brukes i overført betydning og meningen vil dermed forandres av konteksten, som i *Journalisten har en god penn* og *Bilen synger på siste verset*. På samme måte ser vi at uttrykk umiddelbart tolkes forskjellig avhengig av plassering. Hvis det for eksempel står som overskrift at *Jens fikk en skikkelig smekk av Carl*, vil betydningen endres om det er en reportasje fra Stortinget eller et referat fra en boksekamp.

Ordlæringsoppgaven kan sies å bestå av tre deloppgaver. Det ene er å lære formen til ordet, det vil si at man må rette oppmerksomhet mot formen og memorere den på en eller annen måte. Det andre er å lære innholdet. Dette kan være alt fra å vise til en konkret referanse (*der* er en *hest*, mens en *elg* har lengre ben og horn), til abstrakte forhold som for eksempel motsetning (*men, imidlertid*) eller fysiske fenomen som *kraft* eller samfunnsforhold som *nasjon* som ikke kan forklares uten at man bruker andre abstrakte ord. Disse to sidene ved ordet – formen og innholdet – må så forbindes med

hverandre slik at når en hører eller leser ordet (altså når en møter ordformen), kommer automatisk innholdet fram. Å knytte denne forbindelsen mellom formen og innholdet er den tredje oppgaven. I mange tilfeller vil innholdet forandre seg med den sammenhengen det står i, det vil si at de ulike betydningene aktiveres når en møter ordet, samtidig som de uaktuelle betydningene undertrykkes når konteksten oppfattes.

Ordenes betydning læres litt etter litt, se eksempel 21. Både lærerne og elevene – hver på sin måte – må gi ordene oppmerksomhet for at elevene skal lykkes fortere. Det kan gjøres på ulikt vis avhengig av elevenes alder og ferdigheter i norsk. Noen forslag til måter å gjøre dette på gis i eksempelet.

Eksempel 21

Ord læres trinnvis

Når vi lærer et nytt ord, går ordet på en måte gjennom mange trinn før det når målet. En kan si at ordet går fra det å være helt ukjent til det å bli et ord som vi bruker automatisk når vi trenger det i mange forskjellige sammenhenger. Det kan til og med bli et ord som vi kan bruke i overførte betydninger, og som vi kan drive ordspill med. Denne prosessen skjer både når vi lærer morsmålet, og når vi lærer et nytt språk. Men vi husker det ikke når det er morsmålet det gjelder.

Ikke alle ord vi hører, lærer vi like godt. Noen bruker vi bare i en bestemt sammenheng, andre forstår vi, men bruker dem ikke selv. Det fins også ord som vi slett ikke er sikre på hva betyr, men vi kan gjette oss til betydningen når de kommer i spesielle situasjoner. Det kan vi kalle trinn 1. Dette er nok for en del ord. Men ikke alle ord kan forbli på trinn 1. For å få dem fortere over på neste trinn må vi gi dem litt oppmerksomhet. Jo mer oppmerksomhet vi gir et ord, desto fortere lærer vi det. Det kan være mange måter å gi et ord oppmerksomhet på. Vi kan

- gjenta ordet
- skrive ned ordet
- bruke ordet i en samtale
- lage ordspill med ordet
- tenke gjennom om ordet likner på andre ord vi kan
- tenke gjennom andre ord som har liknende betydning
- slå opp ordet i en ordbok for å se forklaringene der
- slå opp ordet i en ordbok og se på andre ord som likner ordet

Ordlæring på andrespråket er en tidkrevende og omfattende prosess, men

den er nødvendig for at elevene skal utvikle et funksjonelt språk som kan brukes effektivt for å lære ny fagkunnskap. På morsmålet skjer denne læringen automatisk fordi man omgås språket i mange ulike situasjoner (for eksempel når man leker, blir lest for, forteller selv, hører vitser, blir forklart sammenhenger) og om mange ulike emner (for eksempel hvordan man setter i et batteri i en lommelykt, hvilke regler et spill har, hva som er rett og galt, hvorfor vi må tenke på miljøet, hvordan man lager mat). Men ikke alle har snakket om slike temaer på andrespråket og de ordene som hører til, er derfor ikke blitt kjent.

Avslutning

I denne artikkelen har vi konsentrert oss om to utfordringer som er knyttet til de vanskelighetene mange minoritetsspråklige elever har med skolefagenes tekster – nemlig det å lese og forstå tekstene og det å forstå og lære ord fra dem. Et fellestrekk ved tilnæringsmåtene vi har gitt eksempler på, er betydningen av metakunnskap; av innsikt i egen lesing og lesestrategier, i hvordan tekster er bygd opp, i hvordan ord brukes i tekster, i ords betydninger og i hvordan ord er bygd opp og læres. Forskningen finner en sammenheng mellom elevenes ordforråd og deres tekstforståelse, og Nagy (2007) argumenterer for at én forklaring på denne sammenhengen har med utvikling av elevers metakognitive og metaspråklige innsikt å gjøre. I leseundervisningen lærer elevene blant annet å finne nøkkelord, trekke slutninger og begrunne hvorfor de forstår en tekst eller deler av en tekst på en bestemt måte. Dessuten lærer de strategier for å hente informasjon ut av teksten på (for eksempel lese overskriftene først, tenke gjennom hva de vet om emnet, avgjøre hva som er sentral informasjon, avgjøre hvilke deler av teksten de kan skimlese og hvilke de må lese nøye). I ordundervisningen lærer elevene å legge merke til og snakke om ordenes form og innhold, se hvordan ordene er bygd opp og oppdage mønstre og relasjoner i betydningen. Alt dette bidrar til å øke elevenes språklige og læringsstrategiske innsikt og til å gi uttrykk for dette. Det er nettopp denne språklige bevisstheten Nagy mener gir bonus i tekstforståelsen. Dette forholdet kan være en forklaring på at elever forbedrer leseferdighetene sine etter en periode med intens og mangefasettert ordundervisning selv om de i realiteten ikke får gjennomgått så mange ord.

Denne artikkelen er en utvidet og bearbejdet versjon av Golden og Kulbrandstad: Lesing og ordforråd. Utfordringer når minoritetselver møter skolefagenes tekster. Artikkell 1 i Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående skole. Oslo: Oslo kommune. Utdanningsetaten 2007

Litteratur

- Bjorvand, Agnes-Margrethe og Elise Seip Tønnessen (red.) 2002: *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjorkavåg, Lise Iversen 1990: Videreutvikling av leseferdigheter – Undervisning i lesing for grunnskolen mellom- og ungdomstrinn. S. 127-156 i Bjorkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde og Else Ryen (red.): "Men hva betyr det, lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag. Oslo: LNU/Cappelen
- Cummins, Jim 2000: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Elley, Warwick B. 1992: *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Haag: IEA
- Golden, Anne 1984: Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. I Hvenekilde, Anne og Else Ryen (red.): "Kan jeg få ordene dine, lærer?" Oslo: Cappelen/LNU
- Golden, Anne 2003: *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. Oslo: Gyldendal
- Golden, Anne 2005a: *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetselver i ungdomsskolen*. Oslo: Unipub, Acta Humaniora nr 227
- Golden, Anne 2005b: Metaforbevissthet – et verktøy for å øke forståelsen? I *Norsklæreren nr 3*
- Golden, Anne 2006a: Metaforer og metaforiske uttrykk i norsk. I *Språknytt 1*, [kan lastes ned fra nettet på www.sprakradet.no]
- Golden, Anne 2006b: Om å gripe poenget i lærebøkene. Minoritetselver og metaforiske uttrykk i lærebøker i samfunnsfag. I *NORDAND. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. 2, 2006. Bergen: Fagbokforlaget
- Hvenekilde, Anne & Anne Golden 1990: Prosjektet "Lærebokspråk" – arbeid med ordforråd. I Bjorkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde & Else

- Ryen (red): *"Men hva betyr det, lærer?"* Oslo: Cappelen/LNU
- Hyltenstam, Kenneth 1996: Konklusjoner från konsensuskonferensen. S. 207-211 i Hyltenstam m.fl. (red.) *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever: Rapport fra konsensuskonferanse 9.-10. januar 1996*. Oslo: Norges forskningsråd
- Hægeland, Torbjørn og Lars J. Kirkebøen 2007: Skoleresultater 2006. *En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Notater 2007/29. Oslo: Statistisk sentralbyrå, www.ssb.no
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen, Astrid Roe og Are Turmoe 2004: *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen og Astrid Roe 2007: *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1998: *Lesing på et andrespråk – En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget, Acta Humaniora nr 30
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2003: *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktisk perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget. LNU's skriftserie, nr 153
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2005: "Vi skriver det jo helt om til våre egne ord, liksom!" – Å skrive selvstendig i den digitale tidsalderen. S. 101-131 i Dyndahl, Petter og Lars Anders Kulbrandstad (red.): *High Fidelity eller rein jalla! Purisme som problem i kultur, språk og estetikk* Vallset: Oplandske Bokforlag
- Kulbrandstad, Lise Iversen, Anne Marit Vesteraas Danbolt, Tove Sommer-vold og Eva Marie Syversen 2005: *Tekstsamtaler – Om arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2006: Läs- och skrivpraxis framför dataskärmen. S.271-295 i Louise Bjar (red.): *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur
- Kuyumcu, Eija 2004: Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Lakoff, George & Mark Johnson 1980: *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press. [Oversatt til norsk av Mie Hidle som *Hverdagslivets metaforer: fornøft, følelser og menneskehjernen*. Pax, 2003]
- Laursen, Helle 2006: Andetsprosperspektiver på tematiske mønstre i na-

- turfagsundervisningen. I *NORDAND. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 1, 2006. Bergen: Fagbokforlaget
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe & Are Turmo 2001: Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. I *Acta Didactica* 4. Universitetet i Oslo
- LK06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: KD og Utdanningsdirektoratet
- McCarthy, Michael 1991: *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, William 2007: Metalinguistic Awareness and the Vocabulary - Comprehension Connection. S. 52-77 i Wagner, Richard K, Andrea E. Muse & Kendra R. Tannenbaum: *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press
- Nation, I.S.P. 2001: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- RAND Reading Study Group 2002: *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, California: RAND Education
- Skjelbred, Dagrun 2006: Sjangrer og lesemåter i fagtekster. S. 31-47 i Maa-gørø, Eva og Elise Seip Tønnessen (red.). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Støren, Liv Anne, Håvard Helland og Jens B. Grøgaard 2007: *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. Rapport 14/2007. Oslo: NIFU STEP
- Sweet, Anne P. og Catherine Snow 2002: Reconceptualizing Reading Comprehension. S. 17-54 i Block, Cathy Collins, Linda B. Gambrell & Michael Pressley (red.) 2002: *Improving Comprehension Instruction, Rethinking Research, Theory and Classroom Practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- UFD 2005: *Gi rom for lesing. Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003-2007*
- Wong Fillmore, Lily 1983: The Language Learner as an Individual: Implications on Individual Differences for the ESL Teacher. I Clark, M.A. & Handscombe, J (red): *On TESOL '82. Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington D.C.

Om eksemplene i artikkelen

Alle eksemplene er hentet fra læreverket *Stemmer* for videregående opplæring, utgitt på Gyldendal. Verket består av følgende komponenter:

- Gjernes, Erna V. og Rita Hvistendahl 1997: *Stemmer. Norsk som andrespråk. Lesebok 1.*
- Golden, Anne, Erna V. Gjernes, Rita Hvistendahl og Lise I. Kulbrandstad 1999: *Stemmer. Studiebok med arbeidsoppgaver. 2. utgave* (forkortes *Studiebok 1* i tabellen under)
- Gjernes, Erna V. og Lise I. Kulbrandstad 1999: *Stemmer. Norsk som andrespråk. Lesebok 2.*
- Gjernes, Erna V., Anne Golden og Lise I. Kulbrandstad 1999: *Stemmer. Arbeidsoppgaver til lesebok 2* (forkortes *Arbeidsbok 2* i tabellen under)
- Golden; Anne, Eskil Hanssen og Dag Orseth 1999: *Stemmer. Teoribok.*

Kildehenvisninger til oppgavene som er brukt i de ulike eksemplene i artikkelen.

| Eksempel nummer | Hentet fra følgende enhet i læreverket <i>Stemmer</i> (Gyldendal) | Sidetall | Oppgaven er laget til følgende tekst. (Lesebok 1 eller 2 i <i>Stemmer</i> og sidetall) |
|------------------------|--|-----------------|--|
| 1 | <i>Studiebok 1</i> | 284 | Henry Notaker: "Fredsprisen" fra <i>Samfunns-lære</i> (<i>Lesebok 1</i> , s 307-309) |
| 2 | <i>Studiebok 1</i> | 86 | Eva Haagenen: "Flytting til og fra Norge" fra <i>Innvandrere – gjester eller bofaste?</i> (<i>Lesebok 1</i> , s. 90-94) |
| 3 | <i>Studiebok 1</i> | 246 | Oscar Braaten: "Kjerringa som satt på huk" fra <i>Sønnafor syd og nordafor nord og andre barneeventyr</i> (<i>Lesebok 1</i> , s. 260-261) |
| 4 | <i>Studiebok 1</i> | 120 | Rita Sandnes: "Sorgfugler" fra <i>Øretrøst blues, 30 noveller av ungdom</i> (<i>Lesebok 1</i> s.127) |
| 5 | <i>Arbeidsbok 2</i> | 106 | Agnar Mykle: "Landssvik" fra <i>Taustigen</i> (<i>Lesebok 2</i> , s. 261-263) |
| 6 | <i>Studiebok 1</i> | 146 | Afrikansk eventyr "Alt henger sammen" fra <i>Den store miljøboka</i> (<i>Lesebok 1</i> , s.156-157) |

| | | | |
|----|---------------------|-----|---|
| 7 | <i>Arbeidsbok 2</i> | 54 | Eilert Sundt: "Om sedelighetstilstanden i Norge" fra <i>Om Sædeligheds-Tilstanden i Norge</i> og "Bidrag til kunnskap om folkets kår og seder" fra <i>Om giftermaal i Norge (Lesebok 2, s. 111-112)</i> |
| 8 | <i>Arbeidsbok 2</i> | 33 | Ludvig Holberg: utdrag fra <i>Erasmus Montanus (Lesebok 2, s. 52-55)</i> |
| 9 | <i>Studiebok 1</i> | 183 | Skomakerens pilegrimsreise fra <i>Ørkenhøvdingen og andre fortellinger 1987 (Lesebok 1, s 188-189)</i> |
| 10 | <i>Arbeidsbok 2</i> | 49 | Asbjørnsen og Moe: "Gutten som gjorde seg om til løve, falk og maur" fra <i>Samlede eventyr (Lesebok 2, s 89-92)</i> . |
| 11 | <i>Arbeidsbok 2</i> | 14 | <i>Dhammapada (Lesebok 2, s. 14)</i> |
| 12 | <i>Studiebok 1</i> | 282 | Jostein Gaarder "Fatter'n er tyskerunge" fra <i>Kabalmysteriet (Lesebok 1, s 305-307)</i> |
| 13 | <i>Studiebok 1</i> | 62 | Gaye Hiçyilmaz "Grønt som på havets bunn" fra <i>Frossent vann (Lesebok 1, s 60-63)</i> |
| 14 | <i>Arbeidsbok 2</i> | 27 | Marie fra Frankrike "Varulv" fra <i>Fortellinger (Lesebok 2, s 42-46)</i> |
| 15 | <i>Arbeidsbok 2</i> | 62 | Katrine Dahl "Om kvinnelige juristers stilling her i landet" fra Lervik (red) <i>Vi vil bestemme over våre liv (Lesebok 2, s 141)</i> |
| 16 | <i>Arbeidsbok 2</i> | 19 | Karsten Alnæs "Ætt og selvtekt" fra <i>Historien om Norge I, (Lesebok 2, s 28-29)</i> |
| 17 | <i>Studiebok 1</i> | 255 | Mari Melum "Vinduspusser" fra <i>Spirit (Lesebok 1, s 266-267)</i> |
| 18 | <i>Arbeidsbok 2</i> | 127 | Odd Børretzen "Norske samtaler, finnes de?" fra <i>Eplet og blyanten (Lesebok 2, s 337-339)</i> |
| 19 | <i>Arbeidsbok 2</i> | 136 | Loveleen Kumar: "Hjemløs" fra <i>Mulighetenes barn (Lesebok 2, s 372-374)</i> |
| 20 | <i>Studiebok 1</i> | 155 | Jostein Gaarder "Lukten av tang og tjære" fra <i>Kabalmysteriet (Lesebok 1, s 161)</i> |
| 21 | <i>Studiebok 1</i> | 194 | Sørsamisk eventyr "Den gyldne tiden og hvordan den tok slutt" (<i>Lesebok 1, s 196-198</i>) |

Prosessar

Aspekt ved ein semantisk klassifikasjon av verb

Rolf Theil, Universitetet i Oslo

1 Innleiing

– *Meaning is what language is all about*, seier kognitive grammatikarar – mellom anna Langacker (1987: 12) – og legg til at tyding er ein del av den allmenne førestellingsverda vår. Det me menneske snakkar om, er ikkje omverda, men førestellingane våre om denne omverda, og førestellingane utgjer eit mentalt univers. Tydinga til ei språkleg eining kan definerast på grunnlag av dette mentale universet.

Språket utgjer eit system av *teikn* eller *symbolske einingar*, som har ei *form* (uttrykk, fonologi) og ei *tyding* (innhald, semantikk). Dei symbolske einingane varierer i storleik frå det me tradisjonelt kallar *morfem* og opp til strukturar på setningsplanet. Denne grunnleggjande symbolske karakteren til språket har som ei viktig fylgje at dersom me utforskar ein del av språket utan å ta omsyn til både form og tyding, tek me ifrå oss sjølve ei avgjerande kjelde til forklåringar.

Semantikken er forankra i den allmenne førestellingsverda til menneska, og semantiske kategoriar er såleis ikkje objektive eller naturvitskapleg baserte. Grensene mellom kategoriane går difor heller ikkje på nøyaktig same stadene i ulike språk, og dette skaper interessante skilnader mellom språk.

Verba er truleg skilde ut som ein eigen ordklasse i alle språk, og skiljet mellom verb og andre ordklassar er semantisk motivert. *Hovudføremålet* med denne artikkelen er å vise korleis verb kan delast inn i ulike grupper på eit semantisk grunnlag – det som i overskrifta er kalla ein semantisk klassifikasjon av verb. Denne klassifikasjonen er relevant for grammatikken – det vil seie for syntaksen og morfologien – i eit språk, og han gjev oss i tillegg eit interessant grunnlag for typologiske og kontrastive studium.

2 Substantiv og verb

I alle språk finst det ord som oppfører seg så forskjellig frå kvarandre med omsyn til syntaks og eventuelt morfologi – dersom språket har slikt – at me kan seie at dei tilhøyrrer ulike *ordklassar*. Det er syntaktiske og morfologiske kriterium som etablerer ordklassane i eit språk, men me ville misse noko heilt grunnleggjande i utforskinga av språket dersom me såg bort ifrå at ordklassane er solid forankra i semantikken. Særskilte konvensjonar dreg grenser mellom språklege kategoriar i eit semantisk terreng.

Talet på ordklassar varierer mykje frå det eine språket til det andre, men to ordklassar finst truleg i alle språk: *substantiv* og *verb*. Dersom me ynskjer å seie noko så trist som *Mannen slo kvinna* – orsak valet av døme – blir dette truleg uttrykt på alle språk på jorda med minst tre ord: eitt som tyder ‘mann’, eitt som tyder ‘kvinne’ og eitt som tyder ‘slå’. Orda for ‘mann’ og ‘kvinne’ er med få eller ingen unnatak *substantiv*, ordet for ‘slå’ er oftast eit verb, som i setningane (1) – (5), som er på språk frå fem ulike verdsdelar.

(1) ‘Mannen slo kvinna’ på norsk (Noreg)

| SUBSTANTIV | VERB | SUBSTANTIV |
|---------------|------------|-----------------|
| <i>Mannen</i> | <i>slo</i> | <i>kvinna</i> . |

(2) ‘Mannen slo kvinna’ på swahili (Aust-Afrika)

| SUBSTANTIV | VERB | SUBSTANTIV |
|------------------|-----------------|-------------------|
| <i>Mwanamume</i> | <i>alimpiga</i> | <i>mwanamke</i> . |
| ‘mann’ | ‘slo’ | ‘kvinne’ |

(3) ‘Mannen slo kvinna’ på dyirrbal (Australia)

| SUBST.-MARKØR | SUBSTANTIV | SUBST.-MARKØR | SUBSTANTIV | VERB |
|---------------|------------------|---------------|----------------|-----------------|
| <i>Balan</i> | <i>dyugumbil</i> | <i>baŋgul</i> | <i>yarangu</i> | <i>balgan</i> . |
| | ‘mann’ | | ‘kvinne’ | ‘slår/slo’ |

(4) ‘Mannen slo kvinna’ på cree (Canada)

| VERB | SUBSTANTIV | SUBSTANTIV |
|----------------------|--------------|------------------|
| <i>Kī-pakamahwēw</i> | <i>nāpēw</i> | <i>iskwēwa</i> . |
| ‘slo’ | ‘mann’ | ‘kvinne’ |

(5) ‘Mannen slo kvinna’ på mandarin (Kina)

| SUBSTANTIV | VERB | SUBSTANTIV | PARTIKKEL |
|---------------|-----------|-------------|------------|
| <i>Nánrén</i> | <i>dǎ</i> | <i>fūnǚ</i> | <i>le.</i> |
| ‘mann’ | ‘slå’ | ‘kvinne’ | |

Alle språk uttrykkjer semantiske tilhøve mellom substantiva og verbet, slik at det går fram kven som slo kven, men *måten* dette blir uttrykt på, varierer så sterkt at me ikkje kan kome inn på dette i detalj. På norsk og kinesisk er det fyrst og fremst ordstillinga som fortel kven som gjorde kva, dyrirbal uttrykkjer det gjennom kasus, swahili uttrykkjer det gjennom verbøying og ordstilling, medan cree har eit interessant samspel mellom verb- og substantivbøying.

3 Ting og prosessar

Kognitiv grammatikk – jamfør Langacker (1987) og Evans & Green (2006) – har som ein føresetnad at ordklassar – som andre grammatiske kategoriar – kan definerast på eit semantisk grunnlag. Grammatiske kategoriar delar vidare den eigenskapen med språklege kategoriar flest at dei har både *skjematiske* og *prototypiske* eigenskapar. Skjematiske eigenskapar er dei eigenskapane som er sams for alle medlemene av kategorien, medan prototypiske eigenskapar berre finst hos dei mest representative medlemene av kategorien. *Nynorsk Wikipedia* fortel i artikkelen *Fugl* at »[v]anlege karakteristikkar av fuglar inkluderer eit hardt nebb utan tenner, legging av egg med hardt skal, høgt stoffskifte, og eit lett, men sterkt skjelett« – og dette kan kallast ein *skjematisk* karakteristikk. Ein prototypiske karakteristikk fylgjer i neste setning: »Dei fleste fuglar kan fly, sjølv om nokre artar, særleg på øyer, har mista denne evna. Dei største/tyngste fuglane som kan fly er svaner og stortrappar. Fuglar som ikkje kan fly inkluderer pingvinar, strutsen, kiviuar og dei utdødde artane geirfugl og dodo.« Evna til å fly finst hos dei mest representative medlemene av kategorien, og pingvinar, kiviuar, strutsar, geirfuglar og dodoar reknar me som lite representative medlemar av fuglekategorien.

Ordklassar har både skjematiske og prototypiske eigenskapar. Substantiv viser til fenomen av ein type som me skal kalle *ting*, medan verb viser til fenomen av ein type som me skal kalle *prosessar*, og dette er det mest generelle eller skjematiske som kan seiast om desse ordklassane. *Ting* og *prosess* er kognitive grammatiske fagnemningar, og ein artikkel om *prosessar*

er ikkje rette staden å kome med ein uttømande definisjon av termen *ting*, men kort kan me definere ein *ting* som *ein region i eit domene* – det vil i meir daglegdags språk seie eit meir eller mindre klårt avgrensa område i førestellingsverda. Me kan nytte ei *øy* som døme: Ho er eit landområde som er avgrensa frå omgjevnadene med vatn på alle kantar. Frå ein *prototypisk* synsstad er det verdt å leggje merke til at i alle språk blir tydingar som ‘mann’, ‘kvinne’, ‘barn’, ‘hest’, ‘ku’, ‘fugl’, ‘hus’, ‘kniv’, ‘tre’, ‘blome’, ‘stein’, ‘øy’ og ‘vatn’ rekna som undergrupper av kategorien *ting*.

Prosess er definert som *ein temporal relasjon*, og dette kjem eg tilbake til i avsnitt 4.

3.1 Semantisk asymmetri

Det er ein viktig semantisk asymmetri mellom substantiv og verb. Substantiv er konseptuelt *uavhengige* og verb er konseptuelt *avhengige*. Normalt er det lett å førestelle seg slike fenomen som substantiv viser til, det vil seie *ting*, utan å sjå dei i høve til særskilde *prosessar*, det vil seie slike fenomen som verb viser til. Me kan førestelle oss ei kvinne, ein mann eller eit tre utan å tenkje på kva relasjonar dei står i til kvarandre eller til andre *ting*, men me kan ikkje førestelle oss ein *prosess* som ‘slå’ utan å kople slåinga til ein *ting* som slår og ein *ting* som blir slegen, eller ein *prosess* som ‘drikke’ utan å førestelle oss ein *ting* som drikk og ein *ting* som blir drukken. Desse skilnadene og samanhengane mellom *ting* og *prosess* går tydeleg fram av måten *Nynorskordboka* framstiller tydinga til dei norske leksema *mann*, *kvinne* og *slå*:

(6) Tre definisjonar frå *Nynorskordboka*

mann vaksen person av hankjønn; mannfolk, kar, fyr

kvinne (vaksen) person av hokjønn; kvende; kvinnfolk; dame

slå føre handa, ein reiskap e l med stor kraft mot noko(n) og råke

Substantiva *mann* og *kvinne* viser til fenomen som me kan førestelle oss framføre vårt »indre auga« utan å tenkje oss at dei står i særskilde relasjonar til noko anna, medan verbet *slå* viser til eit fenomen av ein heilt annan type. *Nynorskordboka* nemner eksplisitt den som blir slegen, nemleg *nokon*, og implisitt den som slår. *Handa* er handa til slåaren, reiskapen blir nytta av slåaren og den store krafta kjem frå slåaren. Det gjev god mening å seie at det skjer ei energioverføring frå slåaren til den som blir slegen, via handa

til slåaren eller ein reiskap som slåaren nyttar. Energien kjem frå slåaren og endar opp hos den som blir slegen.

Lat oss også sjå korleis *Nynorskordboka* definerer tydinga til verba *sjå* og *sitje*:

(7) To definisjonar frå *Nynorskordboka*

sjå oppfatte med auga; leggje merke til; bli var

sitje kvile setet el. bakkdelen med overkroppen meir el. mindre oppreist

I tydinga til *sjå* nemner *Nynorskordboka* korkje sjåaren og den/det som blir sedd/sett eksplisitt, men det gjev inga meining å snakke om å *oppfatte* utan å inkludere den som oppfattar og den/det som blir oppfatta, og at det skjer med augo til sjåaren. Når ein kviler setet eller bakkdelen med overkroppen meir eller mindre oppreist, gjeld det setet eller bakkdelen eller overkroppen til sitjaren.

4 Temporale relasjonar

Me skal definere ein *prosess* som ein *temporal relasjon* (Langacker 1987: 214). Når me seier *Mannen slo kvinna*, snakkar me om to *ting* – ein mann og ei kvinne – og ein særskild *relasjon* mellom dei. Relasjonen er i dette tilfellet ei kraftig energioverføring frå mannen til kvinna – mannen fører ei av hendene eller ein reiskap med stor kraft mot kvinna, og råkar kvinna med handa eller reiskapen.

Men *relasjon* åleine strekk ikkje til å definere termen prosess, for språk skil mellom to typar relasjonar: *atemporale relasjonar* og *temporale relasjonar*. Ein *atemporal relasjon* er den typen relasjon som mange språk uttrykkjer ved hjelp av mellom anna preposisjonar (eller postposisjonar) og adjektiv:

(8) *Ola og Kari kjøpte den vesle hytta på øya.*

Uttrykket *hytta på øya* i (8) viser til ei hytte som står i ein særskild spatial relasjon til ei øy. Denne relasjonen er i ein viss forstand »tidlaus«, ved at tida ikkje blir fokusert, og blir difor kalla atemporal. Ynskjer me å »lokalisere« denne relasjonen i tid, kan me uttrykkje oss i vendingar som dei i (9), der den finitte verbforma *ligg* uttrykkjer ein relasjon som eksplisitt er plassert

langs tidsaksen – relasjonen overlappar temporalt med taleaugneblinken:

(9) a. *Ola og Kari kjøpte hytta som **ligg** på øya.*

b. *Hytta **ligg** på øya.*

Uttrykket *den vesle hytta* i (8) viser til ei hytte som står i ein atemporal relasjon til ein særskild eigenskap, ‘liten’. Ynskjer me å gjere relasjonen temporal, må me ha med eit verb i indikativ, som vist i (10).

(10) a. *Ola og Kari kjøpte ei hytte som **er** lita.*

b. *Hytta **er** lita.*

4.1 Prosessane og tida

Temporale relasjonar – det vil seie prosessar – utfaldar seg langs tidsaksen, og verbet, den ordklassen som uttrykkjer prosessar, har i mange språk eit uttrykk for *tempus*, *aspekt* og *aksjonsart*. Derimot er det svært sjeldan at substantivet har uttrykk for desse kategoriane.

På norsk spelar *tempus* ei viktig rolle ved verbet. Prosessane blir lokalisert langs tidsaksen, primært i høve til taleaugneblinken, ved at indikativformer av verbet blir bøygde i presens og preteritum: *Mannen slo kvinna*, *Mannen slår kvinna*.

Ved å nytte ulike aspekt, kan talaren sjå ein og same prosess frå ulike temporale synsvinklar. Ved *perfektiv* blir prosessen sedd på frå utsida, som ein fullført, teljeleg heilskap, ved *imperfektiv* frå innsida, utan fokus på byrjing og slutt. Når ein seier *Eg las ei spennande bok i går*, fortel ein om noko som hende, og presenterer det som ein fullført heilskap. Om ein så legg til at *Medan eg sat og las i den boka, kom Petter*, går me inn i det tidsromet då lesinga gjekk føre seg – akkurat den same prosessen som i *Eg las ei spennande bok i går* – utan fokus på byrjing eller slutt, og nyttar dette som ei råme eller ein bakgrunn for ei anna hending: Petter kom. I språk med klåre skilje mellom perfektiv og imperfektiv blir perfektiv nytta i det som tilsvavar *Eg las ei spennande bok i går* og i *kom Petter*, medan imperfektiv blir nytta i det som tilsvavar *Medan eg sat og las i den boka*.

På cree (Canada) – jamfør Ellis (2000, 2004) og Wolfart (1973) – har verbet uttrykk for *aspekt*, og det er eit skilje mellom *perfektiv* og *imperfektiv*. I setning (4), teke opp att nedanfor, har verbet eit perfektiv-prefiks *kī-* – som uttrykkjer at alle fasane i prosessen er fullførde. Ofte er det då naturleg å setje om setninga til norsk med eit verb i preteritum.

(4) ‘Mannen slo kvinna’ på cree (Canada)

| VERB | SUBSTANTIV | SUBSTANTIV |
|----------------------|--------------|-----------------|
| <i>Kī-pakamahwēw</i> | <i>nāpēw</i> | <i>iskwēwa.</i> |
| ‘slo’ | ‘mann’ | ‘kvinne’ |

Utan prefikset *kī-*, som i setning (11), uttrykkjer setninga ein *imperfektiv* prosess.

(11) ‘Mannen slår kvinna’ på cree (Canada)

| VERB | SUBSTANTIV | SUBSTANTIV |
|-------------------|--------------|-----------------|
| <i>Pakamahwēw</i> | <i>nāpēw</i> | <i>iskwēwa.</i> |
| ‘slår’ | ‘mann’ | ‘kvinne’ |

For å tolke (11), er det lettast å tenkje seg ein situasjon der mannen har for vane å slå kvinna (*habitualis*), eller dei er midt oppe i ein situasjon der mannen gjev kvinna fleire slag etter kvarandre (*progressiv*). Dette tydingskiljet uttrykkjer engelsk meir eksplisitt gjennom høvesvis setning (12a) og (12b):

- (12) a. *The man hits the woman.*
 b. *The man is hitting the woman.*

Alternativt går det sjølvsagt også an å tenkje seg at (11) uttrykkjer ein situasjon “i langsam kino” – der handa til mannen flytter seg gjennom lufta og råkar kvinna.

Mange språk har middel til å uttrykkje *aksjonsart* – som mellom anna gjeld om prosessen skjer éin eller fleire gonger, og om han skjer raskt eller er dregen ut over lengre tid. Ikkje alle lingvistar skil mellom aspekt og aksjonsart, som i alle høve ikkje alltid er så lette å skilje. Terminologien innanfor feltet aksjonsart er dessutan stor og til dels forvirrande.

Samisk – jamfør til dømes Nickel (1990) – er uvanleg godt utstyrt med verbale avleiingssuffiks med slike valørar – jamfør dei nordsamiske døma i (13).

(13) Nordsamisk aksjonsart

| | |
|-------------|--------------------------------------|
| SEMELFAKTIV | <i>njuiket</i> ‘hoppe éin gong’ |
| ITERATIV | <i>njuikut</i> ‘hoppe fleire gonger’ |

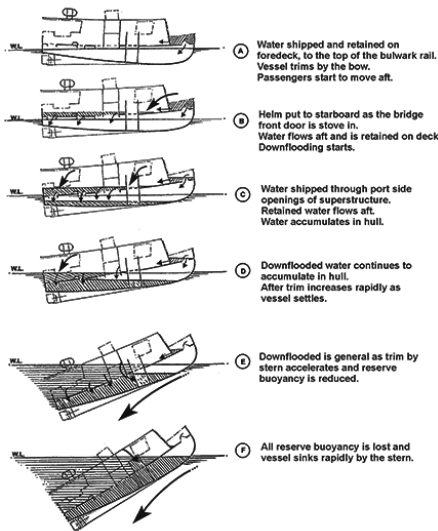
- PUNKTUELL *borastit* ‘ete raskt og lite’
 borralit ‘ete raskt og mykje’
- DURATIV *boradit* ‘halde på og ete; ete og ete’
- INKOATIV *borragoahntit* ‘begynne å ete’

Skiljet mellom *semelfaktiv* og *iterativ* (= frekventativ) gjeld om prosessen skjer éin eller fleire gonger.

Skiljet mellom *punktuell* (= momentan eller subitiv) og *durativ* (= kontinuativ) gjeld om prosessen varer ein augneblink eller varer ved.

Den *inkoative* prosessen fokuserer på byrjinga på prosessen. Me kan også samanlikne tilstands verbet *gohcit* ‘vake’ med det inkoative *gohccát* ‘vakne’, som fokuserer på byrjinga av den vakne tilstanden.

Downflooding and Sinking Sequence



5 Fasar i ein prosess

Ein prosess har ulike fasar som fylgjer etter kvarandre i tid. Dersom me ynskjer å illustrere med teikningar tydinga til setninga *Båten søkk*, får me ho tydelegast fram dersom me teiknar fleire fasar etter kvarandre, som i illustrasjonen til venstre, enn dersom me berre teiknar ein av fasane. Endå tydelegare kjem sjølvsagt det dynamiske – det at det skjer ei rørsle – fram gjennom ein film.

Ikkje alle prosessar har fasar som er så ulike som dei verbet



søkke uttrykkjer. Dersom me vil illustrere med teikningar tydinga til setninga *Jenta ligg i senga*, kan det gjerast som i teikningane nedanfor – der alle fasane er like.

Det er verdt å nemne at Frawley (1992) nyttar nemninga *event* om dei fenomenen som verb viser til, og kontrasterer ho med *entity*, som er det substantiv viser til, med andre ord det med kallar *ting*. Frawley (1992: 142) skriv:

Events [...] are essentially tied to change, either changing themselves (as in the case of their own derivation by cause and effect) or bringing about a change in the entities associated with them.

6 Statiske og dynamiske prosessar

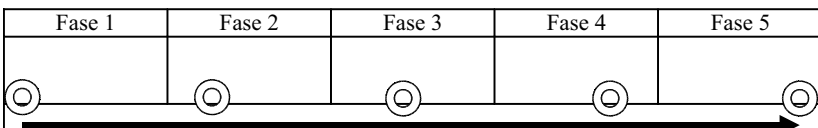
Alle prosessar har faseendringar. Når me seier *Jenta ligg i senga*, er det ikkje mange endringar med i biletet, men dersom me i staden seier *Jenta låg i senga mi i natt*, ser me tydelegare at også ‘liggje’ har fasar som skil seg frå kvarandre: ligginga tek til, vedvarer og tek slutt. Men mellom byrjinga og slutten treng det ikkje skje noko som helst av relevans.

Ein prosess er *statisk* dersom fasane mellom byrjinga og slutten er like og *dynamisk* dersom det finst fleire ulike fasar mellom byrjinga og slutten. Med andre ord er ‘liggje’ ein statisk prosess og ‘søkke’ ein dynamisk prosess.

Dersom me skulle ynskje å framstille på ein meir skjematisk måte korleis statiske og dynamiske prosessar skil seg frå kvarandre, kan me til dømes gjere det slik:



(14) Ein statisk prosess



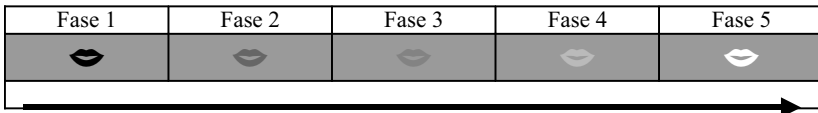
(15) Ein dynamisk prosess

I både (14) og (15) har me teikna opp fem fasar som fylgjer etter kvarande langs tidsaksen, og tidsaksen er symbolisert ved den lange pila. Ulike posisjonar innanfor kvar »faserute« symboliserer til dømes ulik lokalisering, slik at »smultringen« i den dynamiske prosessen oppheld seg stadig lenger mot høgre, og kan seiast å rulle bortover. Legg i denne samanhengen merke til korleis *Nynorskordboka* forklarar kva verbet *rulle* tyder:

rulle svive rundt (og framover); trille

Smultringen rullar bortover tyder med andre ord at smultringen sviv rundt sin eigen akse og flytter seg frå stad til stad – her er det fleire dynamiske aspekt.

Ein dynamisk prosess kan også framstellast som i (16), der ein munn eller eit par lipper endrar farge frå svart til kvitt – det kan illustrere setninga *Lippene bleikna*.



(16) Ein annan dynamisk prosess

I den statiske prosessen i (14) har me teikna opp ein svart firkant som ligg på same staden i kvar fase og ikkje gjennomgår endringar av noko slag. Dette kan illustrere setningar som *Kari veit det* og *Per står ved døra*. Endå ein gong kan det vere greitt å sjå på orddefinisjonane i *Nynorskordboka*:

vite ha kjennskap til, ha greie på
stå vere i oppreist stode; kvile på føtene

Verbet *vite* uttrykkjer at ein viss kunnskap er til stades i hovudet til »vitarer« og verbet *stå* uttrykkjer statisk lokalisering i ei oppreist stode.

Skiljet mellom *statiske prosessar* og *dynamiske prosessar* viser seg truleg i alle språk, og me skal snart sjå meir detaljert på ulike undertypar innanfor kvar kategori. Ikkje overraskande blir verb som uttrykkjer statiske og dynamiske prosessar kalla høvesvis *statiske verb* og *dynamiske verb*.

Det er vanleg å omtale dynamiske prosessar som *hendingar*. På

spørsmåla *Kva er det som skjer?* eller *Kva var det som hende?* må ein normalt svare ved å bruke eit dynamisk verb – altså eit verb som uttrykkjer ei hending:

- (17) Spørsmål: *Kva er det som skjer?*
 Svar: *Båten søkk.*
Kari slår Per.
Det mørknar.
?Per veit kven eg er.
?Kari likar Per.
?Kari står utanfor.

Både *søkke*, *slå* og *mørkne* uttrykkjer dynamiske prosessar og er døme på at noko skjer, medan *vite*, *like* og *stå* er statiske prosessar, og ikkje døme på at noko skjer.

7 Typar av statiske prosessar

Det finst fleire typar av statiske prosessar – jamfør til dømes Jackson (1990: 15) – og her er ei praktisk inndeling og nokre sentrale typar:

- Eigenskapar *Mest statiske*
- Tilstandar
- Kroppsstillingar
- Private tilstandar *Minst statiske*

Ikkje alle typane blir uttrykte ved verb i alle språk. Di meir statisk ein prosess er, di større er sjansen for at prosessen blir uttrykt ved adjektiv – så sant språket har skiljet mellom verb og adjektiv.

Strengt teke gjeld ikkje dette berre skiljet mellom verb og adjektiv, men mellom *temporale relasjonar* og *atemporale relasjonar*. Dette siste skiljet er ikkje objektivt og naturvitskapleg definert, men heller subjektivt, og me kan ikkje vente at alle språk dreg grensa på nøyaktig same staden.

På norsk blir private tilstandar og kroppsstillingar uttrykte ved verb, medan tilstandar og eigenskapar blir uttrykte ved adjektiv. *Private tilstandar* blir òg kalla *mentale tilstandar*, og i (18) har me sett opp nokre vanlege døme på

verb som uttrykkjer private tilstandar:

(18) Setningar med verb som uttrykkjer private tilstandar

*Eg **veit** kven Smørbukk er.*

*Kari **kjenner** Per.*

*Nils **trur** at Blåmann har gått heim.*

*Ingeniør Knut Berg **elskar** prinsesse Aima av Kalimanko.*

*Blåmann **likar** tobakk.*

Kroppsstillingar har me alt sett nokre døme på, men i (19) har me oppsummert dei viktigaste kroppsstillingsverba på norsk:

(19) Setningar med verb som uttrykkjer kroppsstillingar

*Ireneo **ligg** i senga.*

*24 kråker **sit** på ein madrass.*

*Grisen **står** og hylar.*

Korkje tilstandar eller eigenskapar blir som nemnt uttrykte ved verb på norsk, og her tyr me til adjektiv i staden, som vist i (20) og (21).

(20) Setningar med adjektiv som uttrykkjer tilstandar

*Eg **er vaken**, eg.*

*Per **er sjuk** i dag.*

*Eg **er så sinna!***

(21) Setningar med adjektiv som uttrykkjer eigenskapar

*Månen **er rund**.*

*Verda **er stor**.*

*Mor **er snill** og **god**.*

Dersom me seier *ein vaken gut*, *ei sjuk jente*, *ein sinna stut*, *ein rund måne*, *ei stor verd* og *ei snill og god mor*, er det ein atemporal relasjon mellom tinga og tilstandane og eigenskapane, men verbet *vere* i (20) og (21) skaper temporale relasjonar.

Det er lite som skil det språklege uttrykket for tilstandar og eigenskapar på norsk, men skiljet kjem fram mellom anna ved at me seier at me **er** i *ein tilstand* men at me **har** *ein eigenskap*.

Me treng ikkje gå lenger enn til kastiljansk (spansk) for å finne eit språk

som opererer med litt andre skilje enn norsk. Kastiljansk har verb som uttrykkjer private tilstandar, men ikkje verb som uttrykkjer kroppsstillingar, tilstandar og eigenskapar.

Verb for private tilstandar er illustrerte i (22).

(22) Kastiljanske verb som uttrykkjer private tilstandar

Se lo que quieres decir ‘Eg veit kva du ynskjer å seie’

Conozco esta melodía ‘Eg kjenner denne melodien’

¡Te amo! ‘Eg elsker deg!’

Som andre romanske språk har ikkje kastiljansk kroppsstillingsverb, og brukar heller uttrykk som dei i (23)

(23) Kastiljanske uttrykk for kroppsstillingar

Estoy acostado ‘Eg ligg’

Estoy sentado ‘Eg sit’

Estoy de pie ‘Eg står’

Me ser at kastiljansk nyttar verbet *estar* ‘vere’ (meir om dette nedanfor) pluss eit partisipp (*acostado* ‘lagd’, *sentado* ‘sett’) eller eit preposisjonsuttrykk (*de pie* ‘til fots’). Det er i denne samanhengen verdt å leggje merke til dei kastiljanske verba *acostar* ‘leggje’, *acostarse* ‘leggje seg’, *sentar* ‘setje’ og *sentarse* ‘setje seg’. Når ein legg seg eller set seg, skifter ein kroppsstilling, og det er klårt dynamiske prosessar med mange ulike fasar – den til høgre er berre éin av mange.



Akkurat som på norsk må ein på kastiljansk nytte uttrykk med eit verb som tyder ‘vere’ pluss eit adjektiv, men kastiljansk har to ulike verb for ‘vere’: ved tilstandar nyttar ein verbet *estar*, ved eigenskapar nyttar ein verbet *ser*. Dette er illustrert i (24) og (25):

(24) Kastiljanske tilstandsuttrykk med verbet *estar* ‘vere’ pluss adjektiv

La nieve está sucia ‘Snøen er skiten’

Juan está enfermo ‘Juan er sjuk’

El café está dulce ‘Kaffien er søt’

- El agua está fría* ‘vatnet er kaldt’
 (25) Kastiljanske eigenskapsuttrykk med verbet *ser* ‘vere’ pluss adjektiv
La nieve es blanca ‘Snøen er kvit’
El azúcar es dulce ‘Sukkeret er søtt’
Este libro es muy bueno ‘Denne boka er veldig god’
Su idea es genial ‘Ideen hans er genial’

Me såg ovanfor at *estar* ‘vere’ – som uttrykkjer noko mindre statisk enn *ser* ‘vere’ – blir nytta i kroppstillingsuttrykka. Faktisk kjem verbet *estar* av det latinske kroppstillings verbet *stāre* ‘stå’.

Det finst mange språk som har verb som uttrykkjer alle dei fire typane statiske prosessar som me har omtala her. Mellom mange andre språk kan me nemne mandarin (Kina) og fulfulde (Vest-Afrika). Døma i (26) er frå ein fulfulde-dialekt i Nord-Kamerun.

- (26) Verb som uttrykkjer statiske prosessar i fulfulde
- | | | |
|--------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Eigenskarar | <i>Sukkar ranwi</i> | ‘Sukkeret er kvitt ’ |
| Tilstandar | <i>Puccu nyawi</i> | ‘Hesten er sjuk ’ |
| Kroppstillingar | <i>Debbo dhon waali.</i> | ‘Kvinna ligg ’ |
| Private tilstandar | <i>Gorko anndi yam.</i> | ‘Mannen kjenner meg’ |

Alle kroppstillingsverba har med ein eigen partikkel *dhon*, som uttrykkjer at me har ein statisk prosess. Utan denne partikkelen uttrykkjer dei same verba den dynamiske prosessen *overgang til vedkomande kroppstilling*, som norsk *setje seg*, *leggje seg*. I nokre andre fulfulde-dialektar i ein del andre vestafrikanske land må partikkelen *dhon* nyttast ved alle verb som uttrykkjer ein statisk prosess.

7.1 Andre statiske prosessar

Det ville vere gale å gje inntrykk av at det ikkje finst andre typar statiske prosessar enn dei fire som er nemnde ovanfor. Også verba i setningane *Bilen kostar 300 000 kroner*, *Han veg 85 kilo*, *Han har mange kyr* og *Dei eig mykje skog* uttrykkjer statiske prosessar.

Verbet *vere* har ei særstilling mellom dei verba som uttrykkjer ein statisk prosess. ‘Statisk prosess’ kan seiast å vere den allmenne tydinga til dette verbet, sjølv om det truleg må oppfattast som polysem. Ulike tydingsvariantar er illustrerte i *Kaffien er svart* (om eigenskap), *kaffien er kald* (om til-

stand), *kaffien er her* (om stad), *kaffien er ein god drykk* (om identitet).

8 Typar av dynamiske prosessar

Dynamiske prosessar kan delast inn i mange typar, og me kan ikkje her sjå på alle. Merk at klassifikasjonen i dei ulike avsnitta kryssar kvarandre.

8.1 Durative og punktuelle dynamiske prosessar

Som tidlegare nemnt har *durative prosessar* ei viss utstrekning i tid, medan *punktuelle prosessar* berre varer ein augneblink. Klåre døme på durative prosessar er uttrykte ved verb som *byggje*, *springe* og *syngje*:

(27) Norske verb som uttrykkjer durative prosessar

Dei tre små grisene byggde seg eit nytt hus.

Han sprang visst omkring i parken.

No song ho den fine songen.

Og verb som *hoste*, *slå* og *nå* er gode illustrasjonar på punktuelle prosessar:

(28) Norske verb som uttrykkjer punktuelle prosessar

No hosta ho igjen.

Han slo meg.

Dei nådde toppen.

Me ser ein viktig skilnad på verb som uttrykkjer durative og punktuelle prosessar når me lagar engelske setningar i progressiv:

(29) Engelske setningar med progressive verbformer

They are building a new house.

He is running around in the park.

She is singing a beautiful song.

She is coughing.

He is hitting me.

?They are reaching the top.

Når me lagar progressivkonstruksjonar med verb som uttrykkjer durative prosessar, dukkar me inn einskildepisoden, som her kan sjåast »på nært hald«, utan tanke på byrjing eller slutt. *They are building a new house* fortel om ein prosess som er i gang. Me bryr oss ikkje om kva tid bygginga tok

til, eller om kva tid – om i det heile – ho blir fullført.

Når me derimot lagar progressivkonstruksjonar med verb som uttrykkjer punktuelle prosessar, varer prosessen så stutt tid at verba må gjerast *iterative* – så sant me får ein tillaten konstruksjon. Dei uttrykkjer (punktuelle) prosessar som blir tekne opp att fleire gonger. *She is coughing* ‘ho held på og hostar’ inneber normalt at ho hostar fleire gonger etter kvarandre, og me bryr oss ikkje om kva tid ho byrja med dette, eller om kva tid hostinga gjev seg.

Norsk har ikkje progressiv som ein like sterkt integrert del av verbsystemet, men me kan uttrykkje progressivt aspekt ved å lage ei samansett verbform. Det er verd å leggje merke til at dei statiske kroppsstillingsverba kan nyttast for å uttrykkje progressiv, som i *Ho sit og les*, *Han ligg og røykjer* og *Dei står og pratar*.

Verb som uttrykkjer statiske prosessar ikkje kan kombinerast med progressiv – som døma i (30) viser.

(30) Progressiv kombinert med Verb som uttrykkjer statiske prosessar

| | |
|--------------------|--|
| Eigenskapar | ?Sukkeret driv og er kvitt / held på og er kvitt |
| Tilstandar | ?Hesten driv og er sjuk / held på og er sjuk |
| Kroppsstillingar | ?Kvinna driv og ligg / held på og ligg |
| Private tilstandar | ?Mannen driv og kjenner meg / held på og kjenner meg |

Det er ikkje noko betre med ?Sukkeret er i ferd med å vere kvitt, ?Hesten er i ferd med å vere sjuk, ?Kvinna er i ferd med å liggje eller ?Mannen er i ferd med å kjenne meg. Heller ikkje ?Sukkeret ligg og er kvitt eller ?Hesten står og er sjuk er gode.

Sidan det berre er dynamiske prosessar som kan nyttast i progressiv, har progressiv-konstruksjonar noko dynamisk ved seg, og det er ein av grunnane til at setningane i (30) ikkje er vellukka. Nokre gonger får me brukande setningar, som *Han driv og er snill* (engelsk *He is being kind*), der me kan tolke det som ein dynamisk prosess der subjektet utfører »snille« handlingar.

Som me såg i avsnitt 3.1, finst det språk – mellom anna samisk – som har punktuell og durativ som eigne kategoriar i det verbale avleiingssystemet. Det viser noko av den store variasjonsbreidda på dette området. Det finst punktuelle og durative variantar av det som elles kunne sjåast som same prosessen – men me kan ete, hoppe, rope, slå, kaste og mykje anna på fleire måtar.

8.2 Teliske og ateliske dynamiske prosessar

Teliske prosessar er ikkje fullførde før dei har nådd eit naturleg endepunkt, medan *ateliske* manglar eit slikt naturleg endepunkt.

Døme på teliske verb er *byggje* og *nå*, medan *hoste* og *springe* er ateliske. Sjå på setningane i (31).

- (31) a. *Dei dreiv og bygde seg nytt hus, men blei avbrotne.*
 b. *Han dreiv og sprang omkring i parken, men blei avbroten.*

Dersom nokon driv og byggjer seg nytt hus og blir avbrotne, kan me ikkje seie at dei får bygt seg nytt hus. Om nokon derimot driv og spring rundt i parken og blir avbrotne, kan me likevel seie at dei fekk sprunge rundt i parken.

Skilnaden mellom teliske og ateliske prosessar har mange utslag. Mellom anna kan dei ikkje kombinerast med dei same tidsuttrykka. Som illustret i (32), kan teliske prosessar kombinerast med *tidsramme-uttrykk* som *på ein time* men ikkje med *tidsrom-uttrykk* som *i ein time*. Med ateliske prosessar er det omvendt.

- | | |
|---|---------|
| (32) a. <i>Ho las boka på ein time.</i> | Telisk |
| b. <i>?Han sprang rundt i parken på ein time.</i> | Atelisk |
| c. <i>?Ho las boka i ein time.</i> | Telisk |
| d. <i>Han sprang rundt i parken i ein time.</i> | Atelisk |

Det er viktig å vere klår over at skiljet mellom teliske og ateliske prosessar ikkje berre blir uttrykt gjennom verbet, men gjennom fleirordsuttrykk eller heile setninga. I setningane i (33) har me *lese* i ateliske prosessar og *springe* i teliske prosessar.

- | | |
|--|---------|
| (33) a. <i>?Ho las i boka på ein time.</i> | Atelisk |
| b. <i>Han sprang til byen på ein time.</i> | Telisk |
| c. <i>Ho las i boka i ein time.</i> | Atelisk |
| d. <i>?Han sprang til byen i ein time.</i> | Telisk |

Sjå også på døma i (34), der objektet avgjer om prosessen er telisk eller telisk. *Båten* er ein klart avgrensa storleik og skaper ein telisk prosess, *båtar* er ei mengd utan klare grenser og skaper ein atelisk prosess.

- | | |
|--|---------|
| (34) a. <i>Ho bygde båten på eit halvt år.</i> | Telisk |
| b. <i>?Ho bygde båtar på eit halvt år.</i> | Atelisk |
| c. <i>?Ho bygde båten i eit halvt år.</i> | Telisk |
| d. <i>Ho bygde båtar i eit halvt år.</i> | Atelisk |

Som ein hovudregel gjeld det at teliske prosessar ikkje kan kombinerast med progressiv, i motsetnad til dei ateliske, som illustrert med engelske døme i (35) og norske i (36).

- | | |
|---|---------|
| (35) a. <i>?She was building the boat in half a year.</i> | Telisk |
| b. <i>She was building boats for half a year.</i> | Atelisk |
| (36) a. <i>?Ho dreiv og bygde båten på eit halvt år.</i> | Telisk |
| b. <i>Ho dreiv og bygde båtar i eit halvt år.</i> | Atelisk |

Statiske prosessar er alle ateliske, som me kan sjå av (37):

- | | |
|---|---------|
| (37) a. <i>?Ho låg i senga på eit halvt år.</i> | Telisk |
| b. <i>Ho låg i senga i eit halvt år.</i> | Atelisk |

8.3 Inkoative prosessar

Inkoative prosessar kan karakteriserast som ein overgang til ein ny prosess – frå ein statisk prosess til ein annan eller som byrjinga på ein dynamisk prosess. Slike prosessar er av natur alltid dynamiske. Norske verb som uttrykkjer ein inkoativ prosess, er illustrerte i setningane i (38). Alle desse inkoative prosessane kan karakteriserast som overgangar frå ein statisk prosess til ein annan.

- (38) Norske setningar med verb som uttrykkjer ein inkoativ prosess

Ho vakna av alt bråket.

Han sovna med ein gong.

Tennene hennar losna.

Han raudna over heile ansiktet.

Det svartna for augo på ho.

Smøret mjuknar om du tek det ut or kjøleskåpet.

Lauvet gulnar.

*Trafikken **stilna** utover kvelden.*

Det er likevel mykje vanlegare å uttrykkje inkoative prosessar på norsk med verba *bli* (ved overgang til statisk prosess) og *byrje/begynne* (ved overgang til ein dynamisk prosess) – jamfør (39) og (40). I staden for *byrje/begynne* kan ein òg nytte uttrykk som *ta til*, *setje i* og andre.

(39) Norske setningar med verbet *bli* som uttrykk for ein inkoativ prosess

*Ho **blei vaken** av alt bråket.*

*Tennene hennar **blei lause**.*

*Han **blei raud** over heile ansiktet*

*Det **blei svart** for augo på ho.*

*Smøret **blir mjukt/mjukare** om du tek det ut or kjøleskåpet*

*Lauvet **blir gult**.*

*Trafikken **blei stillare** utover kvelden*

*Han **blei blid** då han fekk høyre det.*

(40) Norske setningar med verba *byrje/begynne* som uttrykk for ein inkoativ prosess

*Han **begynte å grine**.*

*Ho **sette i å hyle**.*

*Dei **byrja å slåst**.*

Interessant nok går det også an å seie *Trafikken begynte å stilne utover kvelden*. Sidan *stilne* uttrykkjer ein dynamisk prosess, passar det inn i mønsteret.

Som tidlegare nemnt, finst det språk med ein meir omfattande avleiingsmorfologi for å uttrykkje inkoativ enn det me har på norsk. Eit døme er samisk, som blei nemnt i avsnitt 3.1.

8.4 Agentive og ikkjeagentive dynamiske prosessar

Me skal dele dei dynamiske prosessane i to typar på grunnlag av *energitilførsle*. Dersom ein dynamisk prosess blir starta og halden i gang av ein *agens*, skal me kalle prosessen *agentiv*. I motsett fall er han *ikkjeagentiv*. Agentive prosessar (som alle er dynamiske) blir òg kalla *handlingar*.

Døme på agentive prosessar er slike som blir uttrykte gjennom verb som *springe*, *byggje*, *køyre*, *skrive*, *stele*, *ete*, *kjøpe* – jamfør setningane i (41).

rulle ned bakken ved å setje i gang rullinga av eiga kraft.

8.5 *Kausative prosessar*

Ei viktig undergruppe av dei agentive prosessane er dei *kausative prosessane*. Me kan jamføre den ikkjeagentive prosessen i setninga *Steinen rulla nedover bakken* med den agentive prosessen i *Mannen rulla steinen nedover bakken*. I den sistnemnde setninga skjer det eigentleg to prosessar, ein *påskundingsprosess* og ein *resulterande prosess*. Mannen gjer noko med steinen (påskundingsprosess) så steinen rullar (resulterande prosess).

Samisk har ein omfattande avleiingsmorfologi for å lage verb som uttrykkjer kausative prosessar, og dei nordsamiske døma i (44) gjev nokre døme. Det er verdt bryet å samanlikne med dei norske omsetjingane, for å sjå kor mange måtar norsk uttrykkjer kausative prosessar på.

(44) Kausativ i nordsamisk

| | | |
|----------------------------|-----------|--|
| <i>borrat</i> ‘ete’ | KAUSATIV: | <i>borahit</i> ‘mate (få til å ete)’ |
| <i>diehtit</i> ‘vite’ | KAUSATIV: | <i>dieðihit</i> ‘underrette (få til å vite)’ |
| <i>goarrut</i> ‘sy’ | KAUSATIV: | <i>goaruhit</i> ‘la sy (få til å sy)’ |
| <i>muitalit</i> ‘fortelje’ | KAUSATIV: | <i>muitalahttit</i> ‘få til å fortelje’ |
| <i>čierrut</i> ‘gråte’ | KAUSATIV: | <i>čieruhit</i> ‘få til å gråte, grøte’ |
| <i>guohtut</i> ‘beite’ | KAUSATIV: | <i>guoðuhit</i> ‘la beite, føre på beite’ |
| <i>čáskat</i> ‘slökne’ | KAUSATIV: | <i>čáskadit</i> ‘slökkje’ |
| <i>dipmat</i> ‘bli blaut’ | KAUSATIV: | <i>dipmadit</i> ‘bløyte, gjere blaut’ |
| <i>duhtat</i> ‘bli nøgd’ | KAUSATIV: | <i>duhtadit</i> ‘gjere nøgd, tilfredsstille’ |
| <i>vuodjut</i> ‘søkke’ | KAUSATIV: | <i>vuodjudit</i> ‘sökkje’ |

9 Spatiale prosessar

Me skal nytte *spatiale prosessar* som ei samnemning for dei prosessane der ein ting står i ein spatial, temporal relasjon til ein eller fleire andre ting. Den fyrste tingen skal me kalle *trajektor*, den eller dei andre skal me kalle *landemerke*. Dette er illustrert med setningane i (45), der trajektoren står i halvfeite typar og landemerket er understreka.

(45) Setningar som uttrykkjer spatiale prosessar

Ballen ligg på golvet.

Båten dreiv inn mot land.

Kari reiste til byen.

Mannen datt ned frå taket.

Jentene reiste gjennom landet.

Ein spatial prosess er *statisk* dersom relasjonen mellom trajektor og landemerke ikkje endrar seg. Det inneber at trajektor held seg på same staden – trajektor har ein særskilt *posisjon* i høve til landemerke. *Ballen ligg på golvet, Bilen står i garasjen og Eva sit i stolen* er døme på statiske spatiale prosessar. Det er eit typisk drag ved germanske språk at dei nyttar verb som uttrykkjer kroppsstillingar i statiske spatiale prosessar, og det er ikkje alltid så lett å forstå »logikken« bak bruken av dei ulike verba når trajektoren ikkje er eit menneske eller eit dyr. Kvifor heiter det *Ballen ligg på golvet* men *Tallerkenen står på bordet*? Det er derimot lettare å skjønne skilnaden på *Flaska ligg på bordet* og *Flaska står på bordet*, fordi likskapen med eit menneske er større. Av ein eller annan grunn seier me at fuglar *sit* både på bakken, på madrassar, på leidningar og på kvistar – utan at dei kviler setet eller bakdelen med overkroppen meir el. mindre oppreist.

Ein spatial prosess er *dynamisk* dersom relasjonen mellom trajektor og landemerke endrar seg frå fase til fase, som i *Båten dreiv inn mot land, Kari reiste til byen og Mannen datt ned frå taket*. Ein dynamisk spatial prosess kallar me til vanleg ei *rørsle*.

Det er verdt å leggje merke til at Talmy (2000) nyttar nemninga *movement* ‘rørsle’ om det eg kallar *spatial prosess*. Eg synest denne språkbruken er forvirrande, og nyttar i staden nemninga *rørsle* om den *dynamiske* undergruppa av spatiale prosessar.

Verb som uttrykkjer rørsler har ofte ganske ulik semantisk oppbygning på ulike språk, og skilnadene er så påfallande at dei er verdt å sjå nærmare på.

9.1 Rørsler på kastiljansk

Dei kastiljanske verba *salir* og *entrar*, som svarer semantisk til fransk *sortir* og *entrer*, blir i ordbøkene sette om til norsk som høvesvis *gå ut* og *gå inn*, men strengt teke er dette ikkje korrekte omsetjingar. Problemet er at *salir* og *entrar* ikkje utan vidare kan omsetjast til norsk på ein presis og korrekt måte. Lat oss sjå nærmare på problema.

Verbet *salir* uttrykkjer at trajektor utfører ei rørsle i ei særskild retning som me kan kalle ‘ut’, medan verbet *entrar* uttrykkjer at trajektor utfører ei rørsle ‘inn’, og dette er uttømande beskrivingar av tydinga til desse verba. Problemet med dei norske omsetjingane *gå ut* og *gå inn* er at dei ikkje berre uttrykkjer at trajektoren utfører ei rørsle høvesvis ut og inn, men at rørslene blir utførde på ein særskild måte, som me kan framstille slik: ‘utføre ei

rørsle til fots, på ein slik måte at ein fot og to føter vekselvis er nær underlaget’. Tydinga til dei norske uttrykka *gå ut* og *gå inn* kan då framstellast som i (46a) og (46b).

(46) Tydinga til *gå ut* og *gå inn*

- (a) **gå ut** ‘utføre ei rørsle til fots, på ein slik måte at ein fot og to føter vekselvis er nær underlaget, i retninga ut’
- (b) **gå inn** ‘utføre ei rørsle til fots, på ein slik måte at ein fot og to føter vekselvis er nær underlaget, i retninga inn’

Me kan identifisere tre komponentar: (i) rørsle, (ii) måte og (iii) retning. Vidare ser me at verbet uttrykkjer rørsle og måten, medan adverb *ut* og *inn* uttrykkjer retninga. Det går an å byte ut *gå* med *springe* og få uttrykka *springe ut* og *springe inn*, og *springe* tyder ‘utføre ei rørsle som er raskare enn gonge, på ein slik måte at ein fot og ingen fot vekselvis er nær underlaget’.

Så tilbake til kastiljansk. Verba *salir* og *entrar* uttrykkjer rørsle og retning, men ingen måte. Med andre ord, når me set dei om med *gå ut* og *gå inn*, legg me til ein måte som desse verba ikkje seier noko om. For å få fram måten, må ein typisk leggje til eit verb i bøyingsforma gerundium, til dømes *andando* ‘gåande’ eller *corriendo* ‘springande’ – jamfør døma i (47).

(47) Kastiljanske rørsleverb pluss gerundium

Juan salió andando ‘Juan gjekk ut’

Las chicas entraron corriendo ‘Jentene sprang inn’

Me seier at norsk uttrykkjer rørsle og måte i verbet og retninga i eit ekstra ord, ein såkalla *satellitt*, medan kastiljansk uttrykkjer rørsle og retning i verbet og måten i ein satellitt – som framstelt i (48) og (49).

| VERB | SATELLITT |
|--------------------------------|------------------|
| salir | corriendo |
| prosess: rørsle retning: ut | måde: springande |

(48) Verb og satellitt på kastiljansk

| VERB | SATELLITT |
|-------------------------------------|-------------|
| springe | ut |
| prosess: rørsle måde: springande | retning: ut |

(49) Verb og satellitt på norsk

Det er eit typisk drag ved kastiljansk og andre romanske språk at dei har ei rekkje verb som uttrykkjer rørsle+retning, og andre døme er *subir* (rørsle oppover) og *bajar* (rørsle, nedover), som ordbøkene plar å setje om med ‘gå opp’ og ‘gå ned’ – tydingar som strengt teke ville bli uttrykt som *subir andando* og *bajar andando*, for di ein må leggje til ein satellitt for å få uttrykt måten.

Verb som uttrykkjer rørsle+retning er sjeldne i germanske språk, og er ofte lånord frå romansk, som engelsk *enter, exit, descend*. På den andre sida tenderer germanske språk til å vere rikare på verb som inkluderer måten handlinga skjer på – og det gjeld ikkje berre rørsleverb.

Dette emnet er drøft i Slobin (1996), og Talmy (2000) er heilt grunnleggjande i klassifikasjonen av rørsler.

10 Avslutning

I denne artikkelen har eg teke utgangspunkt i den kognitive grammatiske skiljet mellom *ting* og *prosessar*, dei semantiske fenomena som høvesvis substantiv og verb viser til. Prosessar er *temporale relasjonar*, og skil seg frå *atemporale relasjonar*, som primært blir uttrykte gjennom adjektiv og preposisjonar.

Prosessar kan delast i to hovudtypar, *statiske prosessar* og *dynamiske prosessar*, og innanfor kvar av desse finst det mange undertypar. Skiljet mellom ulike undertypar av statiske prosessar gav oss mellom anna eit godt utgangspunkt for å forstå typologiske skilnader mellom språk med omsyn til kvar grensa går mellom verb og andre ordklassar.

Klassifikasjonen av *dynamiske prosessar* er langt frå uttømande, og eg har drege fram ein del skilje som eg meiner er sentrale og viktige. Artikkelen blir avslutta med eit avsnitt om *spatiale prosessar*, og mitt bidrag er primært på det terminologiske planet. Studiet av verb som uttrykkjer *dynamiske spatiale prosessar* – det me til kvardags kallar *rørsler* – er det siste eg tek opp. Det gjev eit spennande utgangspunkt for eit kontrastiv studium av mellom anna romanske og germanske språk.

11 Bibliografi

Ellis, C. Douglas 2000, 2004. *Spoken Cree. Level I, II*. 2 vol. Edmonton: The

- University of Alberta Press.
- Evans, Vyvyan and Melanie Green 2006. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Frawley, William 1992. *Linguistic Semantics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Jackson, Howard 1990. *Grammar and Meaning: A Semantic Approach to English Grammar*. London: Longman.
- Langacker, Ronald W. 1997. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I*. Stanford: Stanford University Press.
- Nickel, Klaus Peter 1990. *Samisk grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nynorsk Wikipedia*. <http://nn.wikipedia.org/wiki/Hovudsida>
- Slobin, Dan 1996. Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. Kap. 8 i Shibatani & Thompson: *Grammatical Constructions. Their Form and Meaning*. Oxford: Clarendon Press.
- Talmy, Leonard 2000. *Toward a cognitive semantics. Volume 1-2*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wolfart, H. Christoph 1973. *Plains Cree: A Grammatical Sketch*. (Transactions of the American Philosophical Society. New Series—Volume 63, Part 5.) Philadelphia: The American Philosophical Society.

Tilpasset språkopplæring for minoritets- språklige elever.

En anmeldelse og drøfting av NOVA-rapporten *Virksomheter av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*.

Else Ryen

Universitetet i Oslo

”Undervisning på eget morsmål gjør det ikke vanskeligere for minoritets-
elever å lære norsk eller andre fag. Det viser en rapport NOVA har laget på
oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.” Dette var meldingen i et nyhets-
oppslag på Kunnskapsdepartementets nettside 13.06.07. Rapporten det vises
til, har tittelen *Virksomheter av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråk-
lige elever* (Bakken 2007) og ble utarbeidet på oppdrag fra departementet
under henvisning til ”Soria Moria erklæringen” der det heter (s. 46):

Regjeringen vil sammenfatte allerede eksisterende forskning, og iverk-
sette ny forskning om morsmålsopplæringen slik at en kan få større inn-
sikt i denne språkopplæringens effekt og betydning.

(Jf også Bakken 2007: 3)

Bakkens oppdrag begrenser seg imidlertid ikke til opplæring på minori-
tetspråklige elevers morsmål. Som tittelen viser, favner rapporten videre
selv om morsmålsopplæring har hovedfokus. Hensikten med rapporten er
ifølge Bakken ”å sammenfatte eksisterende forskning som tar for seg hvor-
dan språklige tilpassete opplæringsopplegg påvirker minoritetsspråklige
barn og unges utbytte av skolen”.

I denne artikkelen gir jeg en presentasjon og vurdering av Bakkens rap-
port, men drøfter også videre, med rapporten som utgangspunkt, noen av de
punktene Bakken behandler. Dette gjelder både Bakkens konklusjoner og

anbefalinger og ikke minst rapportens omtale av særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever. I denne delen av artikkelen vil jeg både gi en kritisk vurdering av Bakkens forståelse av dette tilbudet i norsk skole og av de kildene han bruker.

Minoritetsspråklige elever i norsk skole – tilbud og skoleprestasjoner

I et innledningskapittel ser Bakken på hovedtrekk i undervisningstilbudet til minoritetsspråklige elever og viser at hovedmodellen i norsk språkpolitikk har bestått i å integrere elevene i den ordinære undervisningen. Han viser også til at en oppfatning som deles av forskere og utdanningsmyndigheter, underbygget gjennom undersøkelser av elevers skoleprestasjoner, er at opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever ikke har fungert tilfredsstillende (Bakken 2007: 14 f).¹ Han peker imidlertid på at det ikke er åpenbart at dette bare har å gjøre med særskilte utdanningspolitiske strategier rettet mot denne gruppen. Han mener det spesielt er to forhold som bidrar til å modifisere oppfatningen. Det ene er at prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritets elever kan forklares gjennom ulikheter i sosial bakgrunn, og han sier at resultatene kan tolkes slik at ”når minoritetsspråklige elever i mindre grad lykkes med det faglige i skolen enn majoritetsspråklige, er det fordi skolen ikke klarer å utjevne generelle sosiale forskjeller”. Videre sier han (s. 15) at det ut fra et slikt perspektiv ”kan hevdes at den norske skolen har håndtert problemstillinger knyttet til særskilte undervisningsopplegg for minoritetsspråklige elever nokså bra”, og at skolen må kritiseres på et generelt grunnlag for ikke å greie å utjevne sosiale forskjeller som elevene bringer med seg alt ved skolestart.

En kritikk mot skolen for ikke å utjevne forskjeller finner vi blant annet i St.meld. nr. 16, 2006 som omhandler tiltak for livslang læring (denne stortingsmeldingen er ikke nevnt i Bakkens rapport). Her sies det at innsikten i at forskjeller i utdanningssystemet til en viss grad reflekterer forskjeller i samfunnet for øvrig, ikke gir grunn til å oppgi tanken ”om at utdanning kan være et verktøy for sosial utjevning i større grad enn det som er tilfellet i dag”. Videre heter det:

Undersøkelser viser at den betydningen familiebakgrunn har for læringsutbytte varierer fra land til land, og at det er mulig å lykkes bedre med sosial utjevning i læringsutbytte enn det norske utdanningssystemet gjør i dag. (St.meld. nr. 16 s. 13)

En utjevning andre land har lykkes bedre med enn Norge, gjelder nettopp forskjeller mellom minoritet og majoritet, slik det framgår av Rambøllrapporten:

OECD rapporten² viser til at de landene som har små forskjeller i prestasjoner mellom minoritets- og majoritetselever og betydelig reduksjon i gapet mellom første- og andregenerasjons innvandrere, har veletablerte språkprogram med klart definerte mål og standarder. (Rambøll 2006: 14)

På bakgrunn av internasjonale undersøkelser er det da kanskje en mer nærliggende vurdering at Norge har lykkes relativt dårlig med tilrettelegging av undervisning for minoritetsspråklige elever enn at vi har ”lykkes nokså bra”, slik Bakken skriver.

Det andre forholdet Bakken mener modifierer antakelsen om tilbudets svakheter, er at minoritetselever med all sin skolegang i Norge, oppnår bedre resultater enn de som har kort botid i landet. En fordel mange av disse kan ha hatt ifølge Bakken, er at de har deltatt i barnehagetilbud og dermed har nødvendig kompetanse i majoritetsspråket ved skolestart. (s. 15). Som vi skal komme tilbake til, vises det i rapporten (bl.a. s. 38, 43) til forskning som kan tyde på at minoritetsspråklige elever profiterer på å ha gått i barnehage. Dette reiser imidlertid spørsmål om hva vi forstår med minoritetselever. Begrepet *språklig minoritet* brukes vanligvis om alle i Norge som ikke har norsk eller samisk som morsmål, og det må være slik også *minoritetselev* forstås i denne sammenhengen. Men elever som har nødvendig kompetanse i norsk ved skolestart, forventes ikke å ha behov for tilrettelagt språkundervisning, og etter opplæringslovens § 2 har de ikke rett til det.³ Dette innebærer at om vi skal se på om norsk skole har lykkes med særskilt tilbud til minoritetselever, er det rimeligere å ta utgangspunkt i forståelsen og anvendelsen av begrepet *minoritetsspråklige elever*. Definisjonen gjengis blant annet i *Strategiplan Likeverdig opplæring i praksis!* (s. 11):

I grunnopplæringen brukes begrepene *minoritetsspråklige elever* og *elever fra språklige minoriteter / deltakere fra språklige minoriteter* (om voksne med rett til grunnopplæring). Det refererer til elever eller deltakere som i kortere eller lengre tid har behov for særskilt tilrettelagt opplæring.

En stor andel av de minoritetsspråklige elevene har kort botid i landet ved skolestart eller kommer i løpet av skolealderen. Det er først og fremst disse elevene, men også noen som er født og oppvokst i Norge, som har behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Det er da også forskningsresultater som viser ”hvordan språklige tilpassete opplæringsopplegg påvirker minoritetsspråklige barn og unges utbytte av skolen”, Bakken behandler (jf. ovenfor). Mange minoritets elever i Norge omfattes ikke av slike tilpassete opplegg. Det er derfor ikke uproblematisk når også disse elevene tas med for å modifisere svakheter ved tilbudene.

Forskningsbasert kunnskap

Skandinavisk forskning

Det finnes en lang rekke skandinaviske studier og publikasjoner knyttet til minoritetelevens skolegang og språkutvikling, men det er få studier som kan karakteriseres som effektstudier. Krav til slike undersøkelser var at de skulle si noe om mulige språklige eller faglige effekter av opplæringen, dessuten skulle de ha fokus på minoritetelevens deltakelse i barnehage, i morsmålsopplæring / tospråklig opplæring i skolen og/eller andrespråkopplæring i skolens regi. Studiene skulle også inkludere måleinstrumenter som gir indikasjon på språklige ferdigheter, kognitive ferdigheter og/eller skoleprestasjoner (op.cit.: 30). I sin gjennomgang av norsk forskning fant Bakken bare seks studier som tilfredstilte de kravene han mener slike undersøkelser må oppfylle. De grundige presentasjonene og drøftingene Bakken gir av de seks studiene og et utvalg relevante svenske og danske undersøkelser, avdekker at selv for de studiene som oppfylte kravene, er det store problemer knyttet til tolking av resultatene. I de mindre undersøkelsene er det få informanter, og de mangler kontrollgrupper. Når det gjelder de større kvantitative undersøkelsene, som fokuserer på barnehagetilbud og på morsmålsopplæring i skolen, inneholder de verken opplysninger om kvaliteten, innholdet eller intensiteten i tilbudene. Undersøkelsene indikerer at morsmålsundervisning har effekt, men dataene er usikre. Det mest entydige resultatet er ifølge Bakken betydningen av at minoritetsspråklige barn og unge har gått i barnehage. Dette ser ut til å ha langtidseffekter. Vi mangler riktignok kunnskap om hva det er ved barnehagen som virker prestasjonsfremmende. Som mulige forklaringer peker Bakken på barnehagen som arena for å lette tilegnelse av andrespråket, men også barnas morsmål og so-

siale ferdigheter påvirkes på en slik måte at det letter overgangen til skolen (op.cit.: 53).

Internasjonal forskning

I sin gjennomgang av internasjonal forskning, i alt vesentlig fra USA og Canada, fokuserer Bakken på forskning knyttet til ulike opplæringsmodeller. Det ville vært en umulig oppgave å gi en vurdering av internasjonal forskning på dette området. Bakken baserer derfor framstillingen først og fremst på en rekke forskningsoversikter fra de siste 25 årene, og gir gjennom dette et godt innblikk i hva som finnes av kunnskap på feltet.⁴

Bakken tar for seg sju sentrale opplæringsmodeller. Dette er modeller det er mest systematisk kunnskap om i internasjonal litteratur, og som ifølge Bakken også er de modellene som er mest relevante for norsk forhold (op.cit.: 55).

Kjennetegn ved de ulike modellene

Tre av modellene, canadiske språkbud, toveis språkbud og bevaringsmodellen defineres som ”sterke tospråklige modeller”. Dette er modeller der både majoritets- og minoritetsspråk brukes over en lengre periode, og målet er at elevene skal bli funksjonelt tospråklige og tokulturelle. De canadiske modellene var opprinnelig rettet mot elever fra majoritetsbefolkningen, men la mye av grunnlaget for utviklingen av opplæringsmodeller beregnet for tospråklige elever. Et vesentlig poeng med modellen er at andrespråket må utvikles godt for at fagundervisning skal gi læringsutbytte. I den opplæringen som omtales som toveis språkbud, undervises majoritets elever og minoritets elever som tilhører én bestemt språkgruppe i samme klasse. Målet er at alle elevene skal bli tospråklige og flerkulturelle, og en tilstreber å skape en skole som preges av tospråklighet blant annet ved at elevene alltid vil ha tilgang til tospråklige lærere. Begge elevgruppene skal ha normal språkutvikling på morsmålet samtidig som de skal utvikle tilnærmet morsmålsferdigheter i andrespråket. Også denne modellen kan omtales som en bevaringsmodell, men det som i litteraturen og hos Bakken omtales som ”bevaringsmodellen”, er program der tiltaket er rettet mot en bestemt elevgruppe som ofte tilhører urbefolkningsgrupper eller immigrantgrupper med språk som står i fare for å gå tapt.

Den fjerde modellen Bakken omtaler, overgangsmodellen, har som målsetting at elevene skal utvikle gode andrespråksferdigheter. Innenfor denne modellen har morsmålet en plass som hjelpemiddel i en overgangsperiode. Det er ikke noe mål for skolen at elevene skal utvikle tospråklighet, men morsmålet brukes som et hjelpemiddel i en overgangsperiode for at elevene skal lære andrespråket og for at de skal kunne få med seg innholdet i fagundervisningen.

De tre siste modellene som behandles i Bakkens rapport, er alle enspråklige: mainstream-modellen, strukturerte språkbud og andrespråksmodellen. I disse modellene er undervisningen utelukkende eller i hovedsak på majoritetsspråket. Argumenter for å velge slike modeller er gjerne at skolens ansvar er å sørge for at barna lærer majoritetsspråket, og at opplæring på morsmålet snarere hindrer enn letter tilegnelsen av andrespråket. Særlig i enspråklige modeller som kan sammenfattes i mainstream-modellen, ligger det en oppfatning om at det er en konflikt mellom å lære seg andrespråket og det å videreutvikle og vedlikeholde morsmålet. Dersom barnas morsmål skal videreutvikles, er det foreldrenes ansvar, og språkutviklingen må ivaretas utenfor skolen. I den type opplæring som omfattes av strukturerte språkbud, er derimot ikke morsmålet "bannlyst", elevene har gjerne tilgang til tospråklige lærere, de undervises i språkhomogene grupper, og i enkelte av programmene får elevene morsmålsopplæring i kortere perioder. Men grunnprinsippet er at all opplæring skal skje på elevenes andrespråk.

Dette grunnprinsippet finner vi også i andrespråksmodellen. Dette er opplegg der elever med begrensede ferdigheter i majoritetsspråket følger vanlig undervisning det meste av skoledagen og får tilbud om særskilt språkundervisning i andrespråket deler av dagen. Bakken knytter denne modellen til læreplan i norsk som andrespråk. I det neste avsnittet drøftes denne koplingen og presentasjonen av det tilbudet som har vært gitt i norsk som andrespråk.

Særskilt norskopplæring – norsk som andrespråk

Hos Bakken knyttes faget norsk som andrespråk til andrespråksmodellen både i den skjematiske oversikten (s. 57) og i presentasjonen av modellen (s. 63f). På side 64 heter det:

I Norge har andrespråksmodellen vært praktisert i form av faget norsk

som andrespråk, som har omfattet mange minoritetsspråklige elever. Elevene følger en egen læreplan, og lærerne som underviser er særskilt utdannet i forhold til andrespråklæring.

På s. 13 viser Bakken til opplæringsloven som gir elever i grunnskolen med annet morsmål enn samisk og norsk rett til å få særskilt norskopplæring og skriver: ”Så langt har dette blitt gitt med utgangspunkt i den aldersbaserte læreplanen i norsk som andrespråk”. Bakken gir ingen direkte kilde for dette utsagnet. Men senere (s. 16) viser Bakken til spørsmål om en skal ha segregerte løsninger for minoritetsspråklige elever eller ikke, og skriver med henvisning til OMOD 2007 at læreplanen i norsk som andrespråk har blitt utsatt for sterk kritikk blant annet fordi ”den kan virke segregerende og føre til at elever som velger undervisning etter denne læreplanen blir oppfattet som dårlige i norsk”. Med henvisning til Lødding 2003 sier han at på tross av at tilbudet etter intensjonene skulle fungere som en overgangsordning til elevene hadde gode nok kunnskaper til å følge ordinær undervisning, var det mange elever som mottok undervisning over en lengre tidsperiode.

Tilbudet i norsk som andrespråk burde ha fått en mer utdypende drøfting i Bakkens rapport. I det følgende skal vi se at forskning langt på vei motsier utsagnene vi har referert over. Når det gjelder OMOD (Organisasjon mot offentlig diskriminering), er det ingen grunn til å trekke i tvil at de bygger på erfaringer fra elever som har vært feilplassert i et tilbud om særskilt norskundervisning i kortere eller lengre tid. En grunn til slik feilplassering kan være at det har vært for svak kompetanse i norsk skole bl.a. når det gjelder kartlegging slik det går fram av Rambøllrapporten. Men denne rapporten peker også på at manglende kompetanse i skolen kan ha ført til at elever som burde hatt tilbud om særskilt undervisning, kan ha falt utenfor:

Kombinasjonen av manglende rutiner og prosedyrer for kartlegging og fravær av bruk av enkeltvedtak kan bety at det er elever som får særskilt norsk som ikke nødvendigvis har bruk for det. I casestudiene har vi imidlertid også vært opptatt av om det hender at elever som *har* behov for særskilt opplæring *ikke* får det. En konsekvens av manglende kartleggingsrutiner og prosedyrer kan også være at elever som har reelle språkopplæringsbehov ikke blir oppdaget.
(Rambøll 2006: 34)

For øvrig skriver Bakken seg inn i en oppfatning når det gjelder opplæring

i norsk som andrespråk som synes å bygge på misforståelser og på en noe ensidig gjengivelse bl.a. av Løddings forskningsrapport. Et viktig utgangspunkt for forståelsen av andrespråksundervisningen er opplæringsplanens § 2-8 som skal sikre elever som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk, tilpasset opplæring. Når det gjelder norskundervisning, er det her snakk om særskilt norskopplæring som kan gis enten etter læreplan i norsk som andrespråk eller som tilpassing etter læreplan i norsk. Dette går fram av forskrift til opplæringsloven der det heter at elever som har rett til særskilt norskopplæring skal få tilpasset opplæring etter læreplan i norsk eller opplæring etter læreplan i norsk som andrespråk.

I Løddings rapport er det ikke noe som tyder på at det er valg av *læreplan* det dreier seg om, det er konsekvent snakk om norsk som andrespråk uten at planen nevnes. Læreplanen for grunnskolen er ikke med i litteraturlista, læreplanen som er oppført der, er læreplanen for videregående opplæring. En gjennomgang av rapporten reiser også tvil om grunnlaget for å omtale undervisningen i norsk som andrespråk som segregerende. Lødding skriver at faget kan ha en segregerende funksjon, men hun sier også (s. 9): ”Norsk som andrespråk ser ut til å fungere som et springbrett.” Undersøkelsen viser også at mange hadde en positiv holdning til tilbudet det hadde fått:

Ungdommer med kort fartstid i norsk grunnskole var særlig tilfreds med å ha valgt norsk som andrespråk.

Elevene som hadde norsk som andrespråk var positive i sine vurderinger av undervisningen.

(Lødding 2003, innledende sammendrag s. 9)

Det som gjør det misvisende å snakke om et segregerende tilbud, er for øvrig også at det bare er i norsk elever har hatt et alternativt tilbud, ikke i skolens øvrige fag. Dessuten er det mange elever som bare har fått særskilt språkopplæring i en overgangsperiode, i tråd med intensjonene i opplæringsloven. Dette dokumenteres blant annet i Aasen og Mønnes (2005), som viser at det har vært en stadig synkende andel som får særskilt norskopplæring fra 1. - 7. klasse. Dessuten viser Rambøllrapporten at den vanligste organisasjonsformen er at særskilt norsk inngår i den ordinære norskopplæringen med ekstra lærerstøtte, og at opplæringen følger læreplanen i norsk. I seks casekommuner fant forskerne at i underkant av 17 prosent av skolene benyttet læreplan i norsk som andrespråk (Rambøll 2006: 49). Bakken har kritiske og gode drøfting av metodiske svakheter ved både norsk

og internasjonal forskning, og særlig påpeker han kritiske punkter ved de norske undersøkelsene når det gjelder å kunne trekke konklusjoner (jf. over s. 95). Den samme kritiske tilnærmingen finner en ikke når Bakken refererer til forskning relatert til norskundervisningstilbudet for minoritetsspråklige elever. Blant annet er det flere steder i Lødding 2003 opplysninger som viser at en må være svært forsiktig med å trekke konklusjoner på bakgrunn av denne undersøkelsen. Den bygger bare på opplysninger fra ungdommene selv (s. 14), svarprosenten er svært lav (s. 39), og spørsmålet om hvor mange år elevene hadde hatt norsk som førstespråk eller norsk som andrespråk ”fungerte ikke veldig godt”. (s. 39 – 40). Disse innvendingene er ikke referert hos Bakken.

Bakken hevder også (s. 64) at lærerne som underviser i norsk som andrespråk er særskilt utdannet i forhold til andrespråklæring, og at dette er et kjennetegn ved andrespråksmodeller. En kartlegging i Oslo kommune 2003 viste at bare én av femten lærere hadde kompetanse i norsk som andrespråk (jf. Rambøll 2006:40), og Rambøllrapporten viser at det er sjelden at en skole har mer enn én person som har noe som helst kompetanse innenfor norsk som andrespråk. Også dette viser at den undervisningen som har vært gitt i Norge, ikke kan klassifiseres som en andrespråksmodell.

Når vi sammenholder Rambøllrapporten, undersøkelsen til Aasen og Mønnes og også en studie av kommuner i Telemark (Palm og Lindquist 2006), kan vi nok konkludere at en ikke ubetydelig del av undervisningen har vært gitt innenfor en mainstream-modell dvs. at undervisningen har vært gitt i vanlige klasser og uten tospråklig støtte, og som oftest uten bruk av lærere med kompetanse i norsk som andrespråk. Også Bakken knytter det norske opplæringstilbudet til mainstream-modellen i kapitlet ”Hva virker?” (s. 65 ff) og ikke til andrespråksmodellen, slik en kunne ha ventet på bakgrunn av presentasjonen av de sentrale opplæringsmodellene (s. 55 ff).

Tilpasset opplæring – hva virker?

I en oversiktelig oppsummering og drøfting (s. 79 – 81) peker Bakken på at i den forskningen han har gjennomgått, finnes studier som kan underbygge de fleste opplæringsmodellene, men at modeller med sterke former for tospråklig opplæring, dvs. program der en bruker og bevarer elevenes morsmål, kommer best ut. Dessuten fungerer overgangsmodeller med en viss varighet bedre enn modeller med kort varighet. Den dårligste strategien, særlig

overfor barn med spesielt svake ferdigheter i majoritetsspråket, er å ikke gi tilbud om tilpasset opplæring. Innledningsvis viste vi til Bakkens konklusjon om at det ikke har negativ effekt å bruke elevenes morsmål, og Bakken sier også (s. 80):

Et viktig poeng er at argumentet om at den mest effektive veien å gå for å lære seg andrespråket utelukkende går gjennom andrespråket ikke har noen støtte i forskningen og at "time-on-task"-hypotesen i praksis bygger på en feilaktig oppfatning av andrespråkslæring. Bevaringsmodellene og de langvarige overgangsmodellene viser at det er fullt mulig å utvikle andrespråksferdigheter hos minoritetsspråklige elever gjennom å bruke elevenes morsmål, i kortere eller lengre perioder og med ulik grad av intensitet.

Bakken peker imidlertid på at det i norsk sammenheng kan være vanskelig å overføre erfaringene fra de sterke formene for tospråklige opplæringsmodeller til den praktisk-politiske utformingen av skolehverdagen for minoritets elever. Spørsmålet blir derfor, sier Bakken (s. 83) "hvordan en kan bruke kunnskaper utviklet i den internasjonale forskningen i den norske skolekonteksten". Videre sier han at det er et viktig spørsmål om en ikke bør ha mer fokus på innholdskvaliteten i det totale tilbudet som barnehagene og skolene tilbyr minoritetsspråklige elever. Viktige komponenter for å høyne tilbudet er knyttet til skolens ledelse, til skolemiljø, lærernes forventninger til elevene, målrettet fokus på at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter, tett oppfølging av elevene gjennom vurderinger og godt hjemskole samarbeid. Dessuten peker han på betydningen av at elevene kan få bruke morsmålet sitt.

Forskningsbehov

Som Bakken har vist, gir norsk forskning lite kunnskap om hvordan morsmålsundervisning som har vært gitt til norske minoritets elever, har virket på deres faglige og språklige utvikling. Dagens tilbud er særlig rettet mot nyankomne minoritets elever, og Bakken peker på at det er særlig viktig å få større innsikt i betydningen av morsmålet for læringsutbyttet til denne elevgruppa. "Hva slags opplæring er mest effektiv for disse elevene og hvor lang tid trengs for å klare å ta igjen forspranget til andre elever i skolen?" (s. 87).

Det bør også knyttes forskning til nye tiltak i norsk skole, slik som undervisning etter læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter⁵ og forsøk med morsmål for språklige minoriteter. Dessuten bør forskning knyttes til den opplæringen minoritetsspråklige elever får i andre fag. Bakkens fokus har vært barnehage og grunnskole, men det er også viktig å få forskning knyttet til elever i videregående skole, ikke minst til hva slags tilbud det gis og hvordan det går med elever som kommer i sen grunnskolealder når de fortsetter i videregående skole.

Bakken har i rapporten også pekt på at det er særlig mangel på kunnskap om den særskilte norskopplæringens effekter på minoritetsspråklige elevers språklige og faglige utvikling. Det er riktig at det ikke kan vises til effektstudier her, men dermed kommer det heller ikke fram at det finnes omfattende praksisnær forskning knyttet til norsk som andrespråk.⁶ I den videre forskningen trenges det forststatt slike studier, både knyttet til andrespråksopplæring og til opplæring i morsmål. Forskjellen på disse studiene beskrives slik av Lise Iversen Kulbrandstad:

På den ene siden har vi effektstudiene som har en ambisjon om å ”bevise” at undervisning av et spesielt trekk eller undervisning på en spesiell måte er mer effektiv enn annen undervisning. På den andre siden har vi den praksisnære kvalitative forskningen med formål om å utvikle innsikt i og forståelse for hva som skjer i ulike komplekse klasseroms-situasjoner. Vi trenger begge perspektiver.
(Kulbrandstad 2005: 26)

Kulbrandstad peker også på at en innvending mot effektstudier er at undervisningssituasjonen er så kontekstuell og kompleks at den er vanskelig å gjenskape. Dette er vel også en grunn til at det kan være så vanskelig å trekke konklusjoner ut fra det vi har av norske effektstudier.

Avslutning

Hovedfokus i denne artikkelen er ikke i samsvar med det som er hovedfokus i Bakkens rapport. I rapporten har det særskilte norsktilbudet til minoritetsspråklige elever en beskjedne plass siden det ikke er effektstudier knyttet til dette tilbudet. Dette er likevel det mest kritiske punktet i rapporten, og det Bakken skriver om særskilt norskopplæring, synes å støtte opp om noen ge-

nerelle misforståelser om hvilken karakter dette tilbudet har hatt. For øvrig gir Bakken en omfattende og god presentasjon av virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritets elever når opplæring og modeller er knyttet til tilbud som omfatter elevenes morsmål. Bakkens konklusjoner er betydningsfulle i et utdanningspolitisk perspektiv. Det mest entydige resultatet er at ingen av studiene han har gjennomgått, har konkludert med at det har negative effekter å ta i bruk minoritetelevens morsmål. Når det gjelder spørsmålet om morsmålsundervisning fremmer skoleprestasjonene, gir studiene ulike svar, noen studier viser positive effekter, andre viser ingen effekt. Internasjonal forskning tyder på at det som gir best resultater, er integrert tospråklig opplæring som strekker seg over tid. En viktig påpeking i Bakkens avsluttende kapittel er at hvis det kan være vanskelig å gi morsmålsundervisning, er det likevel viktig at minoritets elevenes læringssituasjon inngår i en helhetlig tilnærming til barnas erfaringer og forutsetninger, både kulturelt, språklig og sosioøkonomisk.

Litteratur

- Bakken, Anders 2007: *Virkninger av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 10/2007.
- Bezemer, Jeff, Sjaak Kroon, Lutine de Wal Pastoor, Else Ryen, Astri Heen Wold 2004: *Language Learning in a multicultural context. A comparative study of first and second language learning in Dutch and Norwegian elementary education. Report*. (Project funded by the Ministry of Education, Culture and Science in the Netherlands and the Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs in Norway). Oslo: Novus forlag.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 2004: *Tospråkighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad, Kari Tenfjord 2007: Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 – 2005. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 1, 2007, s. 5-41.
- Golden, Anne og Kari Tenfjord 2006: Omtale av Rambøll Management, november 2006: Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen.. *NOA norsk som andrespråk* 2, 2006, s. 90-96. Oslo: Novus forlag.
- Heesch, E.J., T. Storaker & S. Lie 1998: *Språklige minoriteters prestasjo-*

- ner i matematikk og naturfag. En komparativ studie av TIMSS-resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoriteter og barn av norske foreldre.* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Hvistendahl, R. & A. Roe 2004: The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), 307–324.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2005: Rom for andrespråk. *NOA norsk som andrespråk 1 – 2, 2005.* Oslo: Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet 2006: *St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) ...og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring.*
- Kunnskapsdepartementet 2007: *Strategiplan Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009.* Revidert utgave februar 2007.
- Lie, S., M. Kjærnsli, A. Roe & A. Turmo 2001: *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv.* Rapport 4/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lødding, Berit 2003: *Frafall blant minoritetsspråklige: Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring.* NIFU skriftserie nr. 29/2003.
- OMOD (2007). Norskundervisning i skolen.
http://www.omod.no/norsk_saks_skolen.htm (1. mars 2007)
- Palm, Kirsten og Hein Lindquist 2006: Organiserings av opplæringen for språklige minoriteter i grunnskolen: Tiltak og begrunnelser. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning.* 1/2006. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rambøll management 2006: *Praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen. Endelig rapport. November 2006.* Oslo: Rambøll management.
- Roe, Astri & Rita Hvistendahl 2006: Nordic Minority Students' Literacy Achievement and Home Background. I: J. Mejding & A. Roe (red.): *Northern Lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries.* København: Nordic Council of Ministers.
- Ryen, Else, Astri Heen Wold, Lutine Pastoor 2005: "Det er egen tolkning, ikke direkte regler." Kaseystudier av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring for minoritetsspråklige elever. *NOA norsk som andrespråk, 1 – 2, 2005.* Oslo: Novus forlag.

- Statsministerens kontor: Politisk plattform for en flertallsregjering. Utgått av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet (Soria Moria erklæringen). Rapport publisert 20.12. 2005.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/dok/rapporter_planer/Rapporter/2005/Soria-Moria-erklaringen.html?id=438515
- Aasen, Joar og Erik Mønnes 2005: *Elever fra språklige minoriteter i grunn- og videregående skole – en studie av ressursituasjonen i norsk-som-andrespråkundervisningen*. Høgskolen i Hedmark. Oppdragsrapport nr. 3 – 2005.
- Wagner, Å.K.H. 2004: *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Noter

- 1 Forskningsrapportene det vises til er (Heesch mfl. 1998, Lie mfl. 2001, Wagner 2004, Hvistendahl og Roe 2004, Roe og Hvistendahl 2006, OECD 2006).
- 2 OECD 2006: *Where Immigrant Students Succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*.
- 3 Ifølge § 2-8 i opplæringsloven har elevene rett til særskilt norskopplæring til ”dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen”.
- 4 En god norsk oversikt over opplæringsmodeller og erfaringer med tospråklig opplæring finnes også i Engen og Kulbrandstad 2004: 195 – 248. Oversikten her har delvis samme kilder som Bakken, men bygger ikke på et like omfattende kildemateriale.
- 5 Læreplan i norsk som andrespråk fra L97 ble ikke videreført i læreplan for Kunnskapsløftet 06. Fra høsten 2007 er det isteden tatt i bruk læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.
- 6 I perioden 1980 – 2005 er det levert 80 hovedfagsoppgaver, 17 doktorgradsarbeider og ca 100 fagbøker og forskningsrapporter fordelt på hovedområdene: innlærerspråk, språk og kulturkontakt, didaktikk (Golden, Kulbrandstad, Tenfjord 2006). Ett av fem større prosjekt er en casestudie knyttet til elever i grunnskolen, finansiert direkte av Utdanningsdepartementet: *Language Learning in a Multicultural Society* (Universitetet i Tilburg og Universitetet i Oslo. Sammenlignende klasseromsstudie av andrespråkopplæring i Norge og Nederland med bl.a. søkelys på bruk av andrespråk som læringsredskap på tvers av fag.)

Bidragstere

Kristin Mehlum Eide er forsker ved Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU.

kristin.eide@hf.ntnu.no

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

anne.golden@iln.uio.no

Lise Iversen Kulbrandstad er professor ved Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Hedmark.

lise.kulbrandstad@hihm.no

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

else.ryen@iln.uio.no

Hilde Sollid er rådgiver ved U-VETT, Universitetet i Tromsø.

hilde.sollid@uvett.uit.no

Rolf Theil er professor ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.

rolf.theil@iln.uio.no