

"Dyrene som bor der som for eksempel, hva heter de?"

En case studium av kommunikasjonsstrategier og bredden i ordforrådet hos en 15 år gammel chilensk jente

Laura Rein Sanchez

Veileder

Torild Marie Olsen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2014

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Nordisk og Mediefag

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	4
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	4
1.2 PROBLEMSTILLING.....	7
1.3 HYPOTESER	9
1.4 TEORETISK TILNÆRMING OG BEGREPSAVKLARING	10
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	11
2. <i>Metode</i>	12
2.1 INNLEDNING	12
2.1.2 FORSKERPOSIJON	14
2.1.3 INFORMANTEN	15
2.2 <i>Materiale</i>	17
2.2.1 UTSTYR	17
2.2.2 INTERVJU	17
2.2.3 NARRATIVER	17
2.2.4 PROSEDYREN	18
2.2.5 TEGNEFILM OM GUTTEN SOM VIL IKKE VASKE SEG (GJENFORTALT PÅ SPANSK OG NORSK).....	19
2.2.6 BILDEBOK OM GULLHÅRET OG TRE BJØRNER (GJENFORTALT PÅ SPANSK OG NORSK).....	19
2.2.7 BILDEBOK OM TRAMP OG LINE (GJENFOTELLINGEN PÅ NORSK)	19
2.2.8 BILDEBOK LIVET PÅ LANDET (GJENFORTALT PÅ SPANSK)	20
2.3 <i>Gruppesamtaler</i>	20
2.3.1 GRUPPESAMTALE (PÅ NORSK).....	21
2.3.2 SAMTALE HJEMME (PÅ SPANSK)	21
2.4 BPVSII PRØVE (PÅ NORSK)	22
3. TEORI.....	23
3.1. KOGNITIV UTVIKLING VED TOSPRÅKLIGHET	23
3.1.2 MORSMÅLETS BETYDNING.....	24
3.1.3 TOTERSKELTEORIEN	26
3.1.4 OPPSUMMERING	28
3.2 <i>Ordforråd</i>	28
3.2.1 HVA BETYR DET Å KUNNE ET ORD? FORHOLDET MELLOM ORD OG BEGREP	28

3.2 FORSKNING PÅ SPRÅKBRUKSSTRATEGIER – EN HISTORISK OVERSIKT	30
3.2.1 LINGVISTISK TILNÆRMING.....	32
3.2.3 KOGNITIV TILNÆRMELSE	33
3.2.4 DORNYEI OG SCOTT’S TAKSONOMI.....	36
3.2.5 IDENTIFIKASJON AV SPRÅKBRUKSSTRATEGIER	41
4. RESULTATER	41
4.1 INNLEDNING	41
4.1.2 STRATEGITYPER OG FOREKOMSTER I NORSKE NARRATIVER	42
4.1.3 BUDSKAPSFORKASTELSER	43
4.1.4 REDUKSJONSSTRATEGIER.....	45
4.1.5 RESTRUKTURERING	46
4.2.1 SPRÅKBRUKSSTRATEGIER RELATERT TIL PROSESSERING UNDER TIDSPRESS	48
4.3 STRATEGITYPER OG FOREKOMSTER I NARRATIVER PÅ SPANSK.....	50
4.3.1 BUDSKAPSFORKASTELSER	51
4.3.2 DIREKTE APELLER OM HJELP	53
4.3.3 FOREIGNIZING	54
4.3.4 TILNÆRMING	55
4.3.5 PARAFRASE	56
4.4 <i>Problemløsningsmekanismer Relatert til Prosessering under Tidspress i</i> <i>Spanske Narrativer</i>	58
4.4.1 SELVREPETISJONER.....	58
4.5 STRATEGITYPER OG FOREKOMSTER I SAMTALER PÅ SPANSK.....	58
4.5.1 BUDSKAPSFORKASTELSE	59
4.5.2 KODEVEKSLING	62
5. DISKUSJON	65
4.1 ANALYSEN AV ORDFORDELINGEN I FORHOLD TIL FREKVENS I GJENFORTELLINGEN AV TEGNEFILMEN PÅ SPANSK OG NORSK.....	66
4.2 ANALYSEN AV BILDEBOKEN OM «GULLHÅRET OG TRE BJØRNER».....	72
4.3 SAMMENHENGEN MELLOM ORDFORRÅDET PÅ SPANSK OG PÅ NORSK.....	74
4.5 OPPSUMERING	77

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

I de siste årene har antallet norskfødte barn med innvandrerforeldre økt i Norge. Ifølge den norske regjeringen utgjørde andelen av minoritetsspråklige ungdommer på videregående skole ti prosent av alle elever i norske videregående skoler i 2008 (Birkelund, Hermansen, & Evensen, 2010). Flere statiske rapporter og undersøkelser viser at minoritetsspråklige elever skårer lavere og får dårligere karakterer enn majoritetsspråklige på videregående, og denne forskjellen er enda større på ungdomstrinnet (Birkelund et al., 2010; Lødding, 2009). Ifølge rapporten «Skolesregering – et problem?» utgjør minoritetsspråklige elever med dårlige skolefaglige prestasjoner en stor andel av elever som frafaller fra videregående skole (Birkelund et al., 2010). Flere forskningsarbeid har vist at frafallet fra videregående skole blant minoritetsspråklige elever (dvs. barn av innvandrere som er født i Norge) er høyere enn for majoritetsspråklige elever (Falch & Nyhus, 2009; Lødding, 2009; Støren, Helland, Grøgaard, & STEP, 2007). Ifølge rapporten til Birkelund et al., spiller foreldrenes utdanningsnivå en mer avgjørende rolle. I datanalyser som trekker inn informasjonen om andelen foreldre med lav utdaningsnivå er forskjellen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn mindre.

Fordi den tospråklige utviklingen kan ha forskjellig effekt på språkferdighetene i begge språk, er det viktig å få mer kunnskap om denne gruppen. Det har blitt dokumentert at ordforråds kunnskap spiller en avgjørende rolle i utviklingen av muntlige, lese og skriveferdigheter ([August, Carlo, Dressler, & Snow, 2005](#); [Bialystok, 2008, p. 3](#); [Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009](#)). Et godt ordforråd vil dermed kunne påvirke minoritetsspråklige barns skolefaglige ferdigheter. Derfor mener jeg at bredden i ordforrådet hos minoritetsspråklige ungdommer burde være mer forsket på. I denne oppgaven kommer jeg til å se nærmere på kommunikasjonsstrategier som en chilensk 15 år gammel jente som er født i Norge anvender i forskjellige sammenheng. I tråd med

Dörnyei og Scott blir kommunikasjonsstrategier anvendt av tospråklige talere når de har manglende ferdigheter i ordforrådet:

«Lexical problem solving mechanisms handle the frequent inability to retrieve the appropriate L2 lemma that corresponds to the concepts specified in the preverbal plan;»(Dörnyei & Scott, 1997)

Ved å analysere kommunikasjonsstrategier som blir brukt for å kompensere, omskrive eller utelate ord informanten ikke kjenner, kan man få en innsikt i ordforrådskompetansen gjennom språkproduksjonen til informanten. I samsvar med Dörnyei og Scott blir også kommunikasjonsstrategier anvendt når taleren opplever problemer ved ordgjenkalling. Ulike kommunikasjonsstrategier kan ha forskjellige funksjoner i samtalesituasjoner. For eksempel kan nølingsstrategier bli brukt for å holde samtalen i gang mens man leiter etter et spesifikt ord. Disse strategiene er som regel et tegn på at ordet er ikke en del av det produktive ordforrådet til taleren. Andre strategier som f. eks utelatingsstrategier viser at informanten ikke kan ordet. Mens restruktureringer og parafraser er oftest tatt i bruk når man er usikker på enten betydningen av ordet eller ordets grammatiske egenskaper. Som vi kan se dekker kommunikasjonsstrategier flere aspekter ved ordforrådsferdighetene og dermed mener jeg at kommunikasjonsstrategiene gir et unikt perspektiv over bredden i ordforrådet til den tospråklige. I analysen kommer jeg til å drøfte sammenhengen mellom bredden i ordforrådet og den chilenske jentas forutsetninger for videre utdanning.

Jeg mener at min studie av kommunikasjonsstrategier og ordforråd hos en chilensk ungdom kan bidra til det pedagogiske feltet fordi studien gir innsikt i hvilke språklige utfordringer en tospråklig ungdom som har vokst opp i Norge, erfarer. Forskning på språkkompetansen hos ungdommer kan bidra til det pedagogiske feltet og forbedre studieprogrammet. Det er veldig få arbeid som er viet ordforrådskompetansen hos ungdommer. De fleste undersøkelser som belyser dette tema omtaler ordforrådsutvikling hos minoritetsspråklige barn. I denne alderen er språket ferdig utviklet og det er mulig å tydeliggjøre problemområdene minoritetsspråklige har, og hvilke konsekvenser kan man oppleve ved sin tospråklighet. Siden oppgaven min har form som en case studium (dvs at jeg har valgt å konsentrere meg på en informant) kan man ikke generalisere resultatene som jeg kommer til å presentere. Jeg har likevel valgt å fokusere analysen på en informant fordi jeg da kan gjøre grundigere analyser av

ordforrådet. Et annet tema som blir diskutert i oppgaven er forholdet mellom ordforrådet på morsmål og på andrespråket.

Det har blitt dokumentert at minoritetsspråklige barn som regel skårer lavere enn ettspråklige morsmålstalere på ordforrådsprøver i begge sine språk ([August et al., 2005](#); [Peña & Kester, 2004](#)). Ferdighetene til minoritetsspråklige ungdom har blitt forsket på veldig lite. Anders Bakken analyserer data fra ungdomsundersøkelsen *Ung i Norge* som ble gjennomført ved 72 skoler i 2002 (Bakken, 2003). I undersøkelsen til Bakken deltok det til sammen 12000 ungdom og 600 av dem var minoritetsspråklige elever. Ifølge Bakken oppnår minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen dårligere karakterer i forhold til ettspråklige norsktalende elever. Bakken påstår at disse resultatene skyldes at minoritetsspråklige ungdom vokser opp med foreldre som har lavere utdanning og dårligere økonomi. Han legger også merke til at minoritetsspråklige som er født i Norge, skårer på lik linje med elevene som er født i hjemlandet. Derimot blir dette funnet motbevist i PISA undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) som sammenlikner ferdighetene i lesing, matematikk og naturfag til 15-16 år gamle elever i Norge med jevnaldrende elever fra andre OECD land (Kjærnsli & Olsen, 2013). I henhold til PISA- undersøkelsen er ferdighetene hos elever som ble født i Norge, høyere enn hos minoritetsspråklige som ble født i hjemlandet. Resultatene til undersøkelsen viser at minoritetsspråklige elever presterer svakere enn majoritetsspråklige elever fra 2003 til 2012.

Et annet problem som er aktuelt i dagens Norge er frafallet fra videregående og yrkesfag som ifølge regjeringen har økt siden 1994 (Falch & Nyhus, 2009). Ifølge SSB utgjorde andelen elever av norskfødte innvandrere med innvandrere foreldre som fullførte videregående opplæring på normert tid i perioden 2008-2013, utgjorde 53 prosent. Hele 16 prosent sluttet underveis, 14 prosent besto ikke fagprøven og 3 prosent var fortsatt i videregående opplæring etter 5 år. Dette viser at frafallet fremdeles er et problem blant minoritetsspråklige ungdom. Dermed er språkkompetansen hos minoritetsspråklige ungdom viktig å forske mer på.

1.2 Problemstilling

Oppgaven går ut på å undersøke kommunikasjonsstrategier som forekommer ved et misforhold mellom andrespråksinnlærernes ressurser og kommunikative intensjoner. Jeg skal fokusere på leksikalske problemløsningsmekanismer dvs. forskjellig måter den minoritetsspråklige kompenserer for et begrenset ordforråd. I kommunikasjonen kan vi ofte befinne oss i en situasjon hvor vi ikke kan komme på et enkelt ord eller ikke klarer å uttrykke det vi ønsker. I det tilfelle vil vi prøve å løse det problemet, og en måte man kan løse det på, er ved å omskrive det begrepet man prøver å formidle, som for eksempel da man sier «det er en sånn liten fugl» istedenfor å si *fuglunge*. Denne kommunikasjonsstrategien kalles for en tilnæringsstrategi. Jeg skal presentere en detaljert beskrivelse av slike typer av kommunikasjonsstrategier i teoridelen. Kommunikasjonsstrategier henger sammen med bredden i ordforrådet dvs. antall ord man har knyttet betydning til. Flere undersøkelser har vist at minoritetsspråklige har en tendens til å forenkle språket, og bruker forskjellige problemløsningsmekanismer når de har et lite nyansert ordforråd. Et eksempel på forenkling er når man bruker et kjerneord i kontekster som krever et ord med spesifikk betydning. Det er også svært typisk å bruke fyllord og fyllyder for å unngå et ord man ikke kjenner som i eksemplet nedenfor:

«fra begynnelsen så var de veldig *sånn*»

Noen problemløsningsmekanismer oppstår når taleren er under tidspress. Hvis et av språkene er mindre automatisert enn det andre kan det være vanskelig å finne fram ordet selv om man kanskje har lært det ordet. Forskningen har vist at tospråklige individer har et større vokabular i forhold til individer som behersker ett språk (Bialystok, Luk, Peets, & Yang, 2010). Ordgjenkallingsprosessen er mer tidskrevende for tospråklige fordi de har flere lemmaer som tilsvarer ett begrep. Derfor er problemløsningsmekanismer som er relatert til prosessering under tidspress ikke nødvendigvis et tegn på at taleren har et begrenset ordforråd, og disse strategiene må analyseres i tilknytningen til

problemløsningsmekanismer relatert til ressursmangel. I teoridelen skal jeg forklare hvordan jeg identifiserer kommunikasjonsstrategier i datamaterialet mitt.

I denne undersøkelsen skal jeg analysere i hvilke sosiale og lingvistiske kontekster hver enkelt kommunikasjonsstrategi blir anvendt og hvilke kommunikasjonsstrategier som forekommer mest i hvert språk. Kommunikasjonsstrategier som er relatert til ressursmangel og prosessering under tidspress vil være hovedfokuset i oppgaven min. Ifølge Cummins hypotese om språkernes gjensidige avhengighet vil det være av interesse å se nærmere på hvordan de to språkene påvirker hverandre, og hva slags virkning som informantens morsmålskompetanse har på ordforrådet i det andre språket. Dermed vil jeg ta utgangspunkt i Cummins dual isfjells Model i min analyse av resultatene. Cummins dual isfjells Model ble valgt fordi dette er en kognitiv teori som gir en allsidig forklaring på hvordan språkene påvirker hverandre gjensidig, og på hvordan det tospråklige kognitive systemet utvikler seg. I tråd med Cummins vil jeg også skille mellom akademiske språkferdigheter (CALP) og kommunikative språkferdigheter (BICS) i min datanalyse.

1.3 Hypoteser

Hypotese 1

Hva kjennetegner ordforrådet på norsk og på spansk? Er det en sammenheng mellom ordforrådsferdighetene på spansk og norsk? .

Hypotese 2

Er det slik at bruken av kommunikasjonsstrategier er størst i det språket som Karla har svakest språkkunnskaper, og er det noe sammenheng mellom begrepene som forårsaker bruken av kommunikasjonsstrategier i begge språk?

1.4 Teoretisk tilnærming og begrepsavklaring

I denne oppgaven vil jeg beskrive en informant som har tilegnet seg språkene *suksessivt* dvs. at morsmålet er tilegnet før andrespråket. Termene *morsmålet* eller *førstespråket* referer til spansk i denne oppgaven. Norsk vil derimot bli definert som *andrespråket*. Jeg vil ta utgangspunkt i Valdes tolkning av begrepet *minoritetsspråklige elev* i min analyse,

«...the term designates a student of language who is raised in a home where a non-English language is spoken. The student may speak or merely understand the heritage language and be, to some degree, bilingual in English and the heritage language.» ([ValdÉS, 2005, p. 5](#))

I den amerikanske forskningstradisjonen blir minoritetsspråklige barn som snakker morsmålet hjemme og andrespråket på skolen, kalt for «Heritage Language Speakers» og det er fordi det første språket betraktes som et «arvet språk», det vil si at morsmålet er et språk som foreldre viderefører til barna. Siden morsmålet bare blir anvendt hjemme og barnet verken snakker eller hører morsmålet sitt i andre kontekster utenfor hjemme, er dette en særegen innlæringsituasjon som danner en spesiell type tospråklighet. Denne tilegnelsessituasjonen kan føre til at bredden i det akademiske ordforrådet er mye større i det andrespråket enn på førstespråket. Samtidig kan det mangle visse ord og begreper på andrespråket som hører til hjemmekonteksten. En slik ubalansert tospråklighet kan oppstå når barna får et mangelfullt innput i begge språkene sine.

Ordforrådskompetansen kan analyseres fra forskjellige synsvinkler. Analysen i denne oppgaven tar for seg en psykolingvistisk tilnærming til ordforrådskompetansen. Ut fra Cummins dual isfjellsteori har det blitt foreslått at akademiske og

ordforrådsferdighetene på første og andrespråket henger sammen. Dermed har jeg valgt å gjøre en kvalitativ komparativ analyse av ordforrådskompetansen til informanten på spansk og norsk. I innsamlingen av datamaterialet mitt har jeg brukt flere etnografiske metoder som jeg skal gjøre rede for i metodedelen.

Jeg kommer til å operere med termen *bredden i ordforrådet* som betyr antallet ord som informanten kan. Dette betyr ikke at jeg forsøker å måle hele ordforrådet hennes men jeg forsøker derimot å avgjøre hva slags ord som er vanskelig for henne å produsere og hvorfor. Om Karla utelater ett ord i gjenfortellingen eller bruker en omskrivingsstrategi, vil jeg se nærmere på hvilket ord som omskrives eller utelates. Dette lar meg avgjøre hvilke *domener* og *ordkategorier* som er utfordrende for henne.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 inneholder opplysninger om oppgavens bakgrunn og formål, problemstilling, teoretisk tilnærming, begrepsavklaring og oppgavens oppbygging.

Kapittel 2 presenterer en detaljert beskrivelse av informanten og metoden som blir brukt i studien.

Kapittel 3 er teori kapittelen. Den dreier seg om den kognitive utviklingen ved tospråklighet. Først blir morsmålets betydning for ordforrådsutvikling i det andrespråket drøftet. Videre følger det en kort beskrivelse av toterskelteorien til Cummins og teoriens betydning for analysen av materialet. Det vil også bli forklart hva termen ord, ordforråd og ordbruk innbærer. Det belyses ulike retninger innenfor språkbruksstrategi forskning. I dette kapitlet blir det gjort rede for hva termen «språkbruksstrategi» innebærer, og forskning på språkbruksstrategi blir drøftet. Deretter følger en klassifikasjon over språkbruksstrategier som analysen bygger på som blir illustrert av eksempler fra materialet som har blitt samlet i løpet av undersøkelsen. Det forklares hvordan språkbruksstrategier blir identifisert.

Kapittel 5 inneholder resultater av undersøkelsen.

Kapittel 6 Drøfter resultatene av undersøkelsen, besvarer problemstillingen og hypotesene.

2. Metode

2.1 Innledning

Som det har blitt nevnt tidligere er oppgaven min utført i form av en case studium. Grunnen til at jeg har valgt å konsentrere meg om en case studium med en informant er at det gir meg mulighet til å analysere strategityper og forekomster i forskjellige sammenheng. Hvis man skulle samle inn datamaterialet fra flere informanter ville det ha vært alt for tidskrevende å bruke flere datainnsamlingsmetoder. Ved å bruke flere metoder klarte jeg utdype analysen min og se på både det reseptive og ekspressive ordforrådet. En annen fordel med denne case studie var at jeg kunne gjennomføre lydopptak over en lang periode og i forskjellige domener som for eksempel hjemme, på skolen og med klassekamerater. Hvert domene krever en annen type ordforråd enn for eksempel i skoletimer der man må bruke et såkalt akademisk ordforråd mens man i samtaler med klassekamerater bruker et mer uformelt språk. Ved å sammenlikne strategiforekomster i ulike domener kan jeg se hvilken type ordforråd som var mest utfordrende for Karla. En analysen av strategityper og forekomster til denne chilensk-norsk talende jenta kan si noe om hvilke ordforrådferdigheter en minoritetsspråklig ungdom kan lite med, og som kan være nyttig i videre forskning. Siden data ble innsamlet både på spansk og norsk, er det også mulig å se om det er et overlapp mellom ordforrådet på norsk og spansk i ulike domener. Resultatene i denne oppgaven kan også gi en innsikt i hva kan forbedres og jobbes videre med i skoleprogrammet.

Materialet mitt ble samlet inn for å belyse hvilke strategier Karla anvender og i hvilke kontekster strategiene blir brukt på begge språkene (spansk og norsk). For å nå dette målet har jeg valgt å bruke metodetriangulering i datainnsamlingen. Metodetriangulering innebærer at man bruker både kvantitative og kvalitative metoder i undersøkelsen. En rein kvantitativ undersøkelse fokuserer på forekomsten eller målbarhet av et visst fenomen, et eksempel på en kvantitativ metode er et spørreskjema der man bare kan gi et lukket svar på spørsmålet. Mens en kvalitativ undersøkelse går ut på å utforske egenskapene til et visst fenomen, og man velger å gå i dybden på et visst (tema) forskningsspørsmål. Fordelen med å bruke metodetriangulering er at man kan ser på forskningsobjektet fra flere perspektiver. Hver metode har sine begrensinger, men i metodetriangulering har man muligheten til å sette opp metodene i et komplementært forhold slik at de kompenserer hverandre (Svendsen, 2004).

Språkbruksstrategivalg er svært avhengig av samtalsituasjonen og den type oppgave informanten utfører. For eksempel det er mer sannsynlig at informanten vil kodeveksle til sitt morsmål hvis samtalepartneren kan beherske spansk. En annen faktor som har stor innflytelse på hvilken kommunikasjonsstrategi man velger, er konteksten. Hvis informanten er bedt om å beskrive en serie av bilder i løpet av en visst tid, er det mer sannsynlig at informanten skal bruke kommunikasjonsstrategier knyttet til prosessering under tidspress, som for eksempel nøling. Omskrivninger og nøling gir informanten mer tid for å leite fram til et bestemt leksem og samtidig holde kommunikasjonskanalen åpen.

I oppgaven min har jeg brukt en rekke kvalitative metoder for å samle inn datamaterialet.

- Fortellingsoppgave
- Dybdeintervju
- Grppesamtalen
- Lydopptak hjemme og på skolen
- Observasjon

Hovedmaterialet mitt er fortellingsoppgavene som ble tatt opp på video. Fordelen med å innsamle materialet ved hjelp av fortellingsoppgaver er at det preverbale budskapet allerede er fastsatt – informanten må forholdet seg til en visst handlingssekvens og er nødt til å bruke et visst ordforråd. Dette ga meg mulighet til å bedre kontrollere for hvilke strategier som blir tatt i bruk og hvilke språklige aspekter informanten har vanskeligheter med.

Dybdeintervju() og observasjon() er metoder som er hentet fra den etnografiske tradisjon. Ved bruk av dybdeintervju har jeg undersøkt Karlas språklig sosialisering på skolen og med venner, hennes språklige praksis i familien og informantens egen vurdering av hennes språklige kompetanse. Grppesamtalen og lydopptakene ga meg mulighet til å se nærmere på Karlas repertoar av språkbruksstrategier i spontan tale.

For å bedre kartlegge ordforrådet på norsk, har jeg valgt å bruke en kvantitativ metode, nemlig et BPVSII prøve.

2.1.2 Forskerposisjon

Hvordan informanten bruker sine språk er svært avhengig av samtalepartneren. Ofte er den minoritetspråklige mer åpen til kodeveksling når samtalepartneren også er tospråklig. Da jeg introduserte meg fikk informanten vite at jeg har en spansk talende far og at jeg kunne en del spansk. Dermed kunne dette ha hatt en viss innflytelse på hvordan Karla anvendte språkene sine når jeg var til stedet. Ved å dele denne informasjonen med Karla fikk jeg komme litt bedre inn på henne siden jeg visste litt om kulturen hennes, og Karla ble mer komfortabel med å snakke om bakgrunnen sin.

Jeg valgte å intervjuere Karla for at det var viktig for meg å opprette en god kontakt med henne, og jeg ville også se på hvordan hun ville bruke begge sine språk . Det viste seg at det er svært vanskelig å skape en situasjon hvor jeg kunne observere informanten i hjemmekonteksten med foreldrene uten å være involvert i samtalene selv. Derfor måtte jeg være til stedet i løpet av lydopptaket hjemme (). Siden jeg var en fremmed person var samtalen kanskje ikke helt naturlig. Min forståelse av spansk er mye bedre enn produksjonen min. Dette er et språk som jeg bruker veldig sjelden, men siden jeg tilegnet meg spansk i barndommen, er det språkkunnskaper som ligger i «bakhodet» som blir mer aktiv når jeg blir eksponert for språket over lang tid. Dermed klarte jeg ikke å snakke spansk gjennom hele samtalen når jeg var hjemme hos informanten, og jeg måtte kodeveksle til norsk for å holde samtalen i gang. Dette påvirket kanskje Karlas språkvalg når hun pratet med foreldrene mens jeg var til stedet. Hun svarte mest på norsk til foreldrene sine, og noen ganger kodevekslet hun fra spansk til norsk når hun pratet med meg. Men ifølge foreldrene var det typisk for Karla å svare foreldrene sine på norsk selv om de snakker bare spansk til henne.

Jeg observerte ikke gruppesamtalen med de jevnaldrende jenter som gikk i klassen med Karla. Elevene oppfører seg ofte annerledes når en voksen er til stedet, og jeg ville skape mest naturlige omgivelser for videoopptaket av en spontan talesituasjon.

Gjenfortellingsoppgaven på spansk ble gjennomført av en meksikansk dame som hadde begrenset kunnskap i norsk. Formålet med å bruke en spansktalende intervjuer, var å begrense Karlas muligheter til å kodeveksle til norsk. Det at jeg var til stedet under

fortellingsoppgavene på norsk, hadde ingen innflytelse på informantens språkvalg siden hun forholdet seg til norsk i alle fortellingene.

Det at jeg selv er tospråklig hjalp meg i analysen. Mine kunnskaper i spansk var en fordel når jeg måtte registrere interspråklig kodeveksling, transkribere og analysere deler av materialet mitt på spansk. Min akademiske bakgrunn i lingvistikk samt det at jeg har tilegnet meg flere språk i forskjellig alder, preger min analyse av materialet og gir meg et unikt perspektiv på andrespråktilegnelsesprosessen.

2.1.3 Informanten

Den femten år gammel chilensk-norsk jenta er blitt født i Norge, men begge foreldrene immigrerte fra Chile i voksen alder og snakker veldig lite norsk, så dermed er spansk hjemspråket i denne familien. Ifølge informanten snakker hun mest norsk siden hun har ingen spansktalende venner, og spansk er et språk som blir brukt bare hjemme eller mens hun er på ferie i Chile. Hun har to eldre søsken som snakker både spansk og norsk. I samsvar med den beskrivelsen som informanten gir, så snakker hun en blanding av norsk og spansk med søsknene sine.

Karla har hatt morsmålsopplæring i barnehage og i løpet av de fire første år av grunnskolen. Det er interessant at ifra informanten sitt perspektiv var morsmålsopplæring helt unødvendig fordi hun mente at foreldrene kunne ha lært henne spansk like så godt hjemme. Hun også mente at på grunn av morsmålsopplæring mistet hun mye av det vanlige skoleprogrammet, og det gjorde det vanskelig for henne å være på samme nivå som alle de andre i klassen. Når informanten ble bedt om å evaluere sine egne språkferdigheter var hun bevisst på at hun ikke har vanskeligheter når hun snakker norsk. Ut Ifra hennes mening kan hun spansk godt, men av og til ber hun foreldrene om hjelp hvis hun ikke kan gjenkalle et ord i løpet av samtalen. Informanten sier også at hun uttrykker seg friere på norsk enn på spansk, og at hun kunne ønske at foreldrene kunne bedre norsk slik at de kunne forstå henne bedre.

I forhold til identitet føler Karla seg delvis norsk og delvis spansk «Av og til så føler jeg meg veldig norsk, av og til så føler jeg meg veldig spansk. Så det er veldig *fifty-fifty* egentlig» sier informanten om seg selv i løpet av intervjuet. Samtidig når hun

er hjemme med foreldrene, gir hun uttrykk for at hun føler seg mest norsk, og svarerforeldrene sine på norsk selv om foreldrene snakker spansk. Samtidig setter hun pris på at hun kan spansk fordi det å kunne et annet språk kan gi henne flere jobbmuligheter og kan gjøre det lettere for henne å ta spansk på videregående skole.

2.2 Materiale

2.2.1 Utstyr

I datainnsamlingen brukte jeg en Flipshare HD kamera, slik at all materialet skulle bli tatt opp på lydbånd og video. I tolkningen av materialet hjelper det å ha en visuell forestilling av hvordan samtalepartnere forholder seg til hverandre. I tolkningen av materialet og identifisering av bruksstrategier var det også nyttig å se på mimikken til Karla mens hun utførte de ulike oppgavene. Mimikken er en del av kommunikasjonen, det forteller oss om de underliggende holdningene og følelsene taleren har. Det kan for eksempel være lettere å identifisere gjenfinningsmekanismer når mimikken uttrykker store grader av usikkerhet.

2.2.2 Intervju

For å kartlegge den språklige bakgrunn til informanten har jeg valgt å gjennomføre et intervju. Intervjuet var utarbeidet på grunnlag av intervjuguiden til Bente Ailin Svendsen (Bente Ailin Svendsen, 2004). Informanten ble intervjuet på norsk. Målet med intervjuet var å samle litt bakgrunnsinformasjon om informanten, og å få en innsikt i hennes oppfatning av sine egne språkferdigheter. Jeg vil også inkludere data som ble har blitt innsamlet i løpet av intervjuet i min språklige analyse.

Intervjuguiden består av tre deler. I den første delen kartlegges språkbakgrunnen til informanten. Den andre delen inneholder spørsmål om språkvalg i forhold til forskjellige situasjoner og ulike samtalepartnere. Spørsmålene i den tredje delen er rettet mot den flerspråklige identitet til informanten. Intervju ble tatt opp på lydbånd.

2.2.3 Narrativer

Ifølge Bente Ailin Svendsen er narrative ferdigheter knyttet til både organisatorisk kompetanse – det vil si grammatisk kompetanse og tekstkompetanse – pragmatisk kompetanse (Svendsen, 2004). Dermed er narrative godte egnet til en kvalitativ analyse. I min undersøkelse skal jeg støtte den kvalitative analysen av

fortellingsoppgavene med en kvantitativ analyse ved å sammenlikne forekomsten av språkbruksstrategier i narrativene på spansk og på norsk.

2.2.4 Prosedyren

Gjenfortellingsoppgave ble delt opp i to forskjellige sett. I første settet ble informanten bedt om å gjenfortelle et lite fragment fra en tegnefilm, og etterpå ble hun bedt om å gjenfortelle to bildebøker på norsk. I det andre settet måtte Karla gjenfortelle samme videosekvensen fra en tegnefilm, og etterpå ble hun bedt om å gjenfortelle to bildebøker. Jeg valgte å bruke bildeboken om «Gullhåret og tre bjørner» både på spansk og på norsk. Det var viktig for meg å ha to like tekster i begge språkene, slik at jeg kunne sammenlikne ordforrådet hennes bedre. Derfor ble tegnefilmen om «Gutten som vil ikke vaske seg» og bildeboken om «Gullhåret og tre bjørner» fortalt på begge språkene av informanten min. To forskjellige bøker ble valgt for den tredje gjenfortellingen. På norsk valgte jeg bildeboken om «Tramp og Line – den supre sparkesykkelen», boken betegner ulike verb, og dette ga meg muligheten til å se på hvor nyansert ordforrådet til Karla er når det gjelder verb. På spansk brukte jeg bildeboken «Livet på Landet» som handler om en familie som drar på ferie på landet. For å gjenfortelle historien måtte Karla bruke ulike ord som ikke tilhører hjemmearenaen. Det ga meg muligheten til å se på ordforrådet hennes på spansk i andre domener utenom hjemmet. Jeg kommer til å gi en nøyere beskrivelse av materialet som ble brukt i gjenfortellingsoppgaven i 2.3.

De spanske narrativene ble fortalt til en spansktalende dame som hun ikke kjente fra før, og narrativene på norsk ble gjenfortalt til meg. Den spanske delen inkluderte en kort fri samtale mellom damen og informanten slik at informanten skulle føle seg litt mer komfortabel. Spansktalende dame ble instruert om hvordan hun skulle gå fram med med fortellingsoppgaven. Informanten kikket først gjennom filmen en gang så hun kunne forstå hva den handler om, og etterpå ble hun bedt om å gjenfortelle det hun så i filmen. Den samme prosedyren gjaldt for boken. Informanten fikk først bla gjennom boka, og etterpå måtte hun fortelle historien ved hjelp av de bildene som var i boka. Informanten hadde også boka eller filmen foran seg da hun fortalte historien. Mens informanten fortalte historiene var den voksne personen helt stille for å ikke påvirke fortellingen. Hvis jenta stoppet opp i fortellingen så kunne den voksne personen spørre – er det noe mer? Er noe annet du kan fortelle her?

2.2.5 Tegnefilm om gutten som vil ikke vaske seg (gjenfortalt på spansk og norsk)

Dette er en russisk tegnefilm som handler om en gutt som ikke vil vaske seg, og en levende vask som prøver å overbevise han om at han må vaskes. Tegnefilmen ble spilt av lydløs og varte i cirka 5 minutter. Handlingene i tegnefilmen gikk ganske langsomt slik at informanten hadde nok tid til å gjenfortelle eventyret. Selve filmen er såpass ekspressiv og klar at det gjorde det lett å fortelle hva som foregår i filmen. Denne tegnefilmen ble valgt ut fordi den inneholder et veldig nyansert vokabular og informanten var nødt til å bruke mange spesifikke ord. (Hverdagsrutiner)

2.2.6 Bildebok om Gullhåret og tre bjørner (gjenfortalt på spansk og norsk)

Bildeboken som ble brukt i gjenfortellingene på begge språk var ”Meg og Deg” skrevet av den britiske forfatteren Anthony Browne. Denne boka presenterer en vri på eventyret om Gullhåret og de tre bjørnene. Forfatteren forteller to parallelle historier. En historie er skrevet ifra Gullhårets perspektiv, og den andre er skrevet ifra lille bjørnens perspektiv. Jeg har valgt å bruke den versjonen som forteller historien ifra Gullhårets synsvinkel fordi eventyret er tegnet i form av en sekvens av små handlingsbilder og har ingen tekst. Denne versjonen fungerer mye bedre enn den andre fordi fortellingsoppgaven i fra den lille bjørnenens perspektiv inneholder tekst og har store bilder som skildrer fortellingen litt mer komplisert enn det gjør den andre versjonen. Informanten fikk ikke se begge versjonene samtidig fordi det var tatt kopi bare av bak sidene med historien til Gullhåret, slik at den andre historien ikke skulle forstyrre henne da hun gjenfortalte historien. Hver eneste side hadde fire små handlingsbilder, og hele historien bestod av 47 bilder til sammen. Denne historien ble valgt ut fordi den inneholder ett ganske brett utvalg av hverdagsvokabular, og den er klar nok men samtidig gir plass til forskjellige tolkninger.

2.2.7 Bildebok om Tramp og Line (gjenfortellingen på norsk)

Boken Tramp og Line ble valgt ut fordi den har forskjellige hendelser og personer. Denne boka består av 24 bilder som forteller en historie om en kanin (Tramp)

som er på tur med sparkesykkelen sin. På vei treffer han en rotte som tar sparkesykkelen ifra han. Han sparker på sparkesykkelen sin mot en park, og i parken møter han ei rotte. Rotta tar sparkesykkelen fra kaninen og sparker så fort hun kan. Kaninen prøver å ta sparkesykkelen tilbake fra rotta, og de har mange eventyr sammen. Til slutt blir de venner og sparker sammen hjem.

2.2.8 Bildebok Livet på Landet (gjenfortalt på spansk)

Neste bok som ble valgt ut for gjenfortelling på spansk heter ” Livet på Landet” skrevet av Tor Åge Bringsvæd og Anne Holt. Boken er på 80 sider men det var bare 26 sider som ble brukt til gjenfortellingsoppgave. Hele boken ble ikke brukt fordi om fortellingen var for langt så kunne konsentrasjonen til informanten bli svekket og det kunne påvirke kvaliteten på selve fortellingen. Likevel var denne boken valgt ut på grunn av at den har et mangfoldig vokabular og tegningene er veldig enkelte men samtidig komplekse nok for en gjenfortelling. I denne boken fortelles det en historie om en familie (en mor med sin sønn og datter) som reiser på besøk til noen venner som bor i et hus på landet. Da de kommer ditt, så treffer barna mange gårdsdyr og har forskjellige eventyr sammen på gården.

2.3 Gruppesamtaler

I oppgaven min bruker jeg gruppesamtaler som sekundær data for å støtte hovedfunnene mine. I motsetning til gjenfortellinger som gjør at man må følge en bestemt kommunikativ plan, gir samtalsituasjoner en mulighet til å se på hva slags kommunikasjonsstrategier Karla bruker i samtaler. Gruppesamtaler med jevnaldrende klassekamerater er spesielt interessant fordi det gir oss mulighet til å sammenlikne hennes kommunikative ferdigheter med ettspråklige norsk talende ungdom. Som flere forskningsarbeid har vist, inntar ungdommer ofte en mer passiv rolle når de snakker med voksne, og derfor var det nyttig å inkludere både samtaler med jevnaldrende jenter og voksne. Jeg gikk ut ifra det at Karla ville komme til å anvende ulike kommunikasjonsstrategier med voksne og klassekamerater som var på hennes alder. En annen fordel med gruppesamtaler er at man kan få en bedre forståelse for hvordan

informanten posisjonerer seg med jevnaldrende, og det gir også muligheter til å se nærmere på hvilket ordforråd Karla bruker i uformelle samtaler utenfor skolekonteksten.

Lydopptaket av samtalen hjemme hos informanten ga meg mulighet til å se på om spansk er språket som Karla faktisk bruker hjemme som hun rapporterte, eller om norsk dominerer hjemmearenaet også. I tillegg ga det meg muligheten til å analysere ordforrådet hun bruker i smatalesituasjoner med foreldrene sine og kontekstene som strategiene blir anvendt for å kompensere for ordmangel.

2.3.1 Gruppesamtale (på norsk)

Informanten deltok i en gruppesamtale med to norske jenter og en chilensk-norsk jenta fra klassen. I denne samtalen ville jeg se på hvilke språkbruksstrategier informanten tar i bruk når det er både spansk- og norsktalende jevnaldrende jenter til stedet. Siden ordforrådet står i fokuset i denne oppgave, ville jeg utføre en komparativ analyse av ordbruk til både de enspråklige jentene som var på samme alder og informanten. Deltakerne kunne velge en av fire diskusjonstemaer som var forberedt på forhånd. Samtalen ble tatt opp på videokamera og varte i 15 minutter. Temaet for samtalen som ble valgt ut, var «Mener du at det er viktig å lære engelsk? Hvis du kunne lære et annet fremmedspråk hvilket språk skulle du velge?». Mens jeg observerte Karla i frimuttene merket jeg at det var en del diskusjon om fremmedspråklig undervisning, noen klassekamerater mente at det kunne ha vært fint om de kunne velge blant flere språk. Dermed mente jeg at dette tema kunne være av interesse for jentene, og det var noe som var lett å diskutere.

2.3.2 Samtale hjemme (på spansk)

Dette var et opptak av spontan tale rundt bordet. Fordelen med spontan tale er at informanten ikke må forholde seg til et tema eller et bestemt språk. Man kan da få et mer helhetlig bilde av språkbruken og språkferdighetene til taleren. Siden spansk er et språk som blir brukt i hjemmearena ga det meg mulighetene til å se nærmere på språkkompetansen hennes på spansk og på hvilke kommunikasjonsstrategier som blir anvendt i denne sammenhengen. Samtalen ga meg muligheten til å observere hvordan

informanten faktisk bruker språkene sine hjemme og observere hennes språklige miljø utenfor skolen. Opptaket varte i cirka en time.

2.4 BPVSII prøve (på norsk)

Ordforrådet til informantene ble testet ved hjelp av den BPVSII prøve. Den British Picture Vocabulary Scale er en britisk test som er utviklet av Dunn, Dunn, Whetton og Burley. Testen kartlegger reseptiv vokabular for aldersgruppen 3-15. Testen utføres individuelt og består av 14 oppgavesett og 12 ord i hvert sett. I hver oppgave må eleven peke på en av de fire bilder som passer til stimulusordet. Testeren begynner med det oppgavesett som tilsvarer alderen av informanten. Barnets nedre grense må ha mer enn en feil i oppgavesettet, så hvis informanten har gjort mer enn en feil i første oppgavesett må testeren gå til tidligere oppgaver for å finne den nedre grensen. Dersom informanten har åtte eller flere feil i en sett, må man avslutte testingen, og da er den høyeste grensen funnet.

Selve testen går fra høy til lavfrekvente ord, og vanskegraden er økende i forhold til alder. På slutten får informanten tre forskjellige skår: råskår, gjennomsnittlig (standard) skår og råskår i forhold til alder. Alle skårene blir målt mot morsmålstalende barn på samme alder. Gjennomsnittsskåren gir oss mulighet til å se på hvor mye informantens skår avviker fra de fleste personer på samme alder. Siden den spanske versjonen av BPVS II ikke var tilgjengelig, ble informanten testet bare på norsk og ikke på morsmålet.

3. Teori

3.1. Kognitiv utvikling ved Tospråklighet

Det har vært mye diskusjon om hvordan tospråklighet påvirker den allmenne intelligensen og faglige prestasjoner. Fram til begynnelsen av 1960 tallet var det en allmenn oppfatning om at tospråklighet hadde en negativ påvirkning på språkutviklingen ([Grabo, 1930](#); [Saer, 1924](#)). Forskningen i denne perioden viste at tospråklige elever hadde et utilstrekkelig ordforråd ([Grabo, 1930](#)), dårligere artikulasjon ([Saer, 1924](#)) og flere grammatiske feil ([Schachter, 1990](#)). Noen påsto at tilegnelsen av ett språk skjer på bekostningen av det andrespråket. Disse studiene hadde en rekke metodologiske svakheter, blant annet det ble ikke tatt hensyn til sosioøkonomiske forskjeller mellom minoritetsspråklige elever og de enspråklige kontrollgruppene.

Minoritetsspråklige kan ikke bli sammenliknet på lik linje med ettspråklige bar for at det er flere faktorer som påvirker den kognitive utviklingen til den minoritetsspråklige taler. Det som skiller tospråklige individer fra andre talere er at begge språkene er aktive under språkproduksjon. ([Dijkstra, Grainger, & Van Heuven, 1999](#); [Grainger & Jacobs, 1996](#); [Hernandez, Bates, & Avila, 1996](#)). Ifølge Bialystok det at minoritetsspråklige må forholde seg til flere språk påvirker hvor raskt de gjenfinder ord,

«This situation creates a problem of attentional control that is unique to bilinguals –the need to correctly select a form that meets all the linguistic criteria for form and meaning but is also part of the target language and not the competing system. »([Bialystok, 2008](#))

Derfor er det svært vanlig for flerspråklige talere å snakke saktere og gjøre flere tenkepauser enn ettspråklige talere som i eksemplet nedenfor:

«Eee.. og et tog begynner også... og alle lekene som et to-to-tog og baller og lekebiler begynner...».

Utdraget er tatt fra mitt eget datamateriale. Slike tenkepauser og nølingsmekanismer kjennetegner narrative til informanten min. I neste kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg skal analysere nølingsmekanismer.

I de siste årene har det blitt foreslått flere teorier som forklarer hvordan barn kan få positive eller negative konsekvenser ved sin tospråklighet. I det følgende avsnittet vil jeg presentere ulike teorier og hypoteser som beskriver språkutviklingen hos tospråklige barn. Ifølge Bialystok er ordforrådets størrelse en av faktorene som påvirker ordgjenkalling. Ved hjelp av PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test) bredde ordforrådstesten målte hun det reseptive vokabularet til 971 barn, halvparten var tospråklig og den andre halvparten behersket bare ett språk. De tospråklige barna skåret lavere enn ett språklige som tydet på at ordforrådet til tospråklige barn var mer begrenset i forhold til kontrollgruppen ([Bialystok, 2008](#)). I oppgaven min vil jeg også se nærmere på forholdet mellom det reseptive ordforrådet og ordproduksjon.

Andre forskere argumenterer at alderen som man tilegner seg det andre språket har mye å si i hvor automatisert ordforrådet er. Flere forskningsresultater viser at andrespråkstalere som har tilegnet seg andrespråket i voksen alder bruker mer tid for å finne ord, spesielt når det gjelder lavfrekvente ord med en mer nyansert betydning.

I de siste årene har kognitiv utvikling ved flerspråklighet fått mye oppmerksomhet ([James Cummins, 1979](#); [Peal & Lambert, 1962](#); [Vygotsky, 1962](#)). Mange teorier og hypoteser forklarer hvordan man ender opp med positive eller negative konsekvenser ved sin tospråklighet. Cummins presenterer et mer positivt syn på flerspråklighet. Han hevder at hvis begge språkene er på et høyt nivå og om man er en balansert tospråklig taler, vil det ha positive konsekvenser for den kognitive utviklingen.

3.1.2 Morsmålets betydning

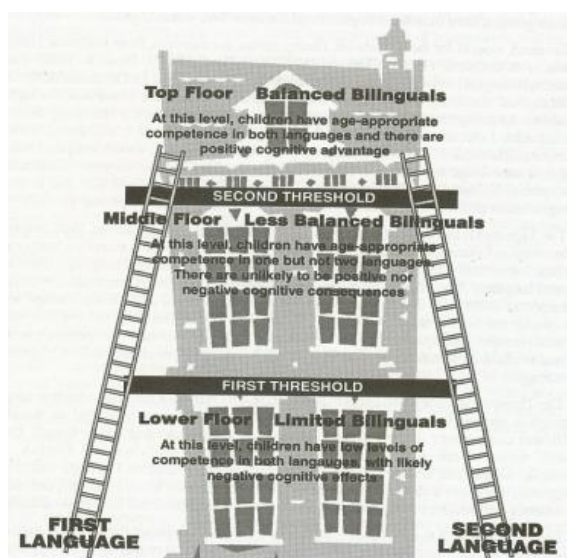
Cummins argumenterte for at barna må beherske morsmålet godt for å ha en positiv kognitiv effekt ved tospråklighet. Han mener at begge språkene bygger på et felles fundament når det gjelder begrepsdannelse, og at de er gjensidig avhengig av hverandre. Barn vil da bygge på begreper som de har lært på morsmålet sitt når de tilegner seg andrespråket. Samtidig er det ikke uvesentlig for barn å få mye innputt i andrespråket slik at begge språkene er utviklet optimalt, og det oppnås en positiv effekt for den kognitive utviklingen. Hypotesen om gjensidig avhengighet danner grunnlaget til Cummins dual isfjellsmodell og toterskelteori som vil bli diskutert nedenfor. I min oppgave skal jeg se nærmere på ordforrådet til informanten i både spansk og norsk, og drøfte hypotesen til Cummins.

Isfjellmodellen forklarer hvordan det mentale leksikonet er bygget opp hos tospråklige og viser sammenhengen mellom språk og kognisjon. Ifølge Dual isfjellmodellen har den flerspråklige et felles underliggende kognitiv-akademisk kompetanse for begge språkene. Det vil si at begrepene er felles for begge språkene og at de språklige erfaringene man får på ett språk er overførbare til det andrespråket. Selv om den tospråklige vil ha en felles forståelse av begrepet vil den sette to forskjellige «merkelapp» på samme begrepet. Ved en suksessiv språkutvikling må man bygge på det ordforrådet som man har på morsmålet sitt når man begynner å tilegne seg det andrespråket. For å oppnå en god språklig kompetanse og ha et mangfoldig vokabular er det spesielt viktig for den tospråklige å beherske morsmålet på et aldersadekvat nivå når den begynner å lære det andrespråket. Som flere forskere har vist kan en utilstrekkelig eksponering for morsmålet kan ha langvarig konsekvenser for ordforrådsutvikling. Blant annet har Morris analysert flere statistiske undersøkelser av akademiske prestasjoner til barn med indiansk bakgrunn som hadde spansk som morsmål. Analysen viste at språkutviklingen til disse minoritetsspråklige barn ikke tilsvarte et aldersadekvat nivå og forsinkelsen var størst i ungdomsalderen (fra 14 år og oppover). Morris hevder at grunnen til at denne gruppe av minoritetsspråklige barn er forsinket i sin språkutvikling er at begrepsapparatet i utgangspunktet er dårlig utviklet. Dermed er det vanskeligere å forstå og tilegne seg abstrakte termer når de blir eldre.

Morsmålet er spesielt viktig når tilegnelsen er suksessiv, og barna er nødt til å videreutvikle ordforrådet på morsmålet når de tilegner seg det andrespråk fordi minoritetsspråklige pleier som regel å bruke språkene i ulike *domener* som for eksempel skole eller hjemme. Det vil si at minoritetsspråklige kan ha forskjellig ordforrådskompetanse i hver sin språk ([Baker, 2011](#)). Hos minoritetsspråklige som tilegner seg språkene suksessivt er det typisk å ha gode allmenne kommunikative ferdigheter, (det Cummins kaller for BICS eller Basic Interpersonal Communicative Skills) og et dårligere akademisk ordforråd eller det Cummins kaller for CALP – Cognitive Academic Language Proficiency på morsmålet sitt. Tvert imot kan den minoritetsspråklige ha et bedre akademisk ordforråd på andrespråket i forhold til morsmålet men allikevel skåre lavere enn ettspråklige barn. Derfor er det avgjørende for tospråklig å utvikle begge språkene kontinuerlig i skolealder og bruke de i forskjellig sammenheng. I min oppgave vil sammenlikne Karlas ordforrådskompetansen i ulike domener på tvers av språkene.

3.1.3 Toterskelteorien

Toterskelteorien illustrerer hvilke konsekvenser som tospråklighet kan få. Dette er en av de få teorier som forklarer hvilken språkbeherskelse nivå er optimalt for å unngå negative kognitive konsekvenser. Teorien er ofte fremstilt som en to etasjers hus der hver etasje symboliserer en terskel.



I kjelleren eller under den nedre terskelen befinner seg barn med utilstrekkelig språklige kompetanse i begge sine språk. I dette tilfelle kan barna være utsatt for negative konsekvenser ved sin tospråklighet og det kan føre til at kunnskapstilegnelse blir hindret på skolen.

På første etasje eller mellom den nedre og høyre terskelen befinner seg tospråklige som har en aldersadekvat kompetanse i ett av sine språk. Flere forskere påpeker at det er viktig for andrespråkutviklingen hos minoritetsspråklige barn å bygge opp et godt begrepsforråd i morsmålet sitt for å kunne overføre kunnskapen sin til det andrespråket. Baker trekker fram at minoritetsspråklige barn i USA som går gjennom læringsprosessen på skolen uten støtte fra morsmålet kan ha en lav språklig kompetanse i andrespråket som resulterer i dårligere akademiske prestasjoner. Dette betyr at hvis barna er nødt til å lære begrepene og ordene for begrepene på et nytt språk vil det skape hull i begrepssystemet. I sin artikkel «Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic

Awarness» Bialystok undersøkte hvordan graden av tospråklighet påvirker metalingvistiske ferdigheter. Femti syv 6 ½ og 7 år gamle barn ble testet. Informantene var delt i tre forskjellige grupper: 20 enspråklige engelsk talende barn, 20 fransk-engelsk tospråklige barn som var dominerende i ett språk og 17 barn med balansert tospråklighet. Informantene utførte blant annet en PPVT vokabular test som gikk ut på å måle barnas reseptivt ordforråd, og barna måtte også forklare hva er et ord. Resultatene til PPVT testen viste at balansert tospråklige skåret høyere enn de ubalanserte. Gruppen som var dominerende i bare ett språk skåret også mye lavere enn de balanserte tospråklige når de ble bedt om å definere hva begrepet «ord» innebærer. Undersøkelsen støtter Cummins terskelteorien, og viser at ubalansert tospråklighet kan ha en negativ påvirkning på utviklingen av begrepsapparatet og ordforrådet i andrespråket.

Elever som overstiger den øverste terskelen behersker begge språk like godt og språkene er utviklet på et aldersadekvat nivå. I dette tilfelle kan elevene oppleve positive konsekvenser ved sin tospråklighet. Blant skandinaviske undersøkelser presenterer Bakken interessante resultater som gir støtte til Cummins terskelteorien. Studie gikk ut på å vise hvilken effekt morsmålsundervisning har på skoleprestasjoner. Undersøkelsen omfatter 1290 14-17 år gamle minoritetsspråklige elever i Oslo skolen. Resultatene viste at elevene som fikk morsmålsundervisning i minst fire år oppnådde mye høyere karakterer enn minoritetsspråklige elever som ikke fikk på morsmålsundervisning. Samtidig understreker Bakken at morsmålsundervisning har best effekt når barn utvikler gode norske ferdigheter parallelt. Dette stemmer overens med Cummins terskelhypotese om at minoritetsspråklige barn kan få best utbytte av sin tospråklighet hvis begge språkene er utviklet jevnt. Undersøkelsen til Kippersund (1999) bekrefter funnene til Bakken. Klippersund analyserer også data fra Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996 med fokus på 557 ungdommer med foreldre som ble født i Pakistan. Studien viste at ungdommene som fikk mye morsmålsundervisning fikk betydelig høyere resultater enn de andre pakistanske ungdommene.

Jeg vil anvende Cummins teori og modeller i analyse av materialet. Som man kan se, har forskningen til Cummins har fått bredt empirisk støtte og flere arbeid har vist at disse teoriene er aktuelle i analysen av akademiske ferdigheter, ordforrådet og ordtilegnelse. Ulempen med toterskelteorien er at det er vanskelig å gi en nøyaktig definisjon av nivået på språkferdighetene som tilsvarer hver terskel. Terskelnivået er

avhengig av hver enkelt innlærings situasjon, skolens akademiske krav og barnas kognitive evner. Det også finnes andre faktorer som kan påvirke utviklingen av ordforrådet som for eksempel elevens motivasjon til å bevare morsmålet og utvikle morsmålsferdigheter på lik linje med det andrespråket. Men denne oppgave vil være begrenset til en språklig analyse av kommunikasjonsstrategier og drøftingen av Cummins teorier.

3.1.4 Oppsummering

I denne delen har det blitt drøftet ulike aspekter som påvirker den kognitive utviklingen hos tospråklige. Som vi kan se ovenfra, kan alderen for tilegnelse av andrespråket ha innlytelse på språkferdighetene. En annen avgjørende faktor for man å oppleve et positivt effekt ved sin tospråklighet er å ha gode på morsmålet sitt. I tråd med Cummins kommer jeg til å bygge analysen min på gjensidig avhengighets hypotese og se nærmere på sammenhengen mellom det produktive ordforrådet på norsk og spansk. Det har blitt introdusert enkelte nøkkel begreper som jeg kommer til å bruke i analysen min. Disse begrepene er BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Jeg kommer til å bruke disse termene når jeg skal drøfte forskjellen mellom ordforrådsstørrelsen til informanten i hverdagslige og akademiske situasjoner. Til sist Cummins toterskelteoriene ble presentert og drøftet.

3.2 Ordforråd

3.2.1 Hva betyr det å kunne et ord? Forholdet mellom ord og begrep

Temaet om ordforrådet og ordbruk er stort og kompleks dermed vil jeg ikke gå dypt i denne tematikken. Jeg vil begrense diskusjonen min til noen sentrale ideer om hvordan man kan ha kjennskap til ord på.

Man bruker ord som et verktøy for å forme tankene. Ordet er som regel definert som den minste betydelige enhet som har både et formsside og innholdsside (Golden). Velvatne og Sandvik formulerte definisjonen sin slik:

”Et ord består av en eller flere språklyder (eller, i skriftlig språk: ett eller flere skriftegn), det har en betydning som er noenlunde felles for alle i et språksamfunn som

kjenner ordet, og er den minste språklige enheten som har en betydning når den står alene” (Valvatne & Sandvik, 2007)

Ordforrådet hos består av ord fra to forskjellige språk. Dette betyr at tospråklige erfarer ord of på ulike måter avhengig av kontekster og domener som ordene er anvendt i. Det er også en stort kulturell forskjell mellom hva slags betydning språkene legger i begreper. Ofte kan ett og samme ord ha ulike betydninger på ett språk som ikke tilsvarer det andre språket. Som til eksempel norske ordet *lys* og *luz* på spansk har samme grunnbetydningen – «noe som fjerner mørket» mens på norsk kan ordet *lys* også bety *lys i håret* eller *lys i huden*. På spansk kan ikke ordet *luz* bli brukt i denne konteksten. Derfor er det viktig for minoritetsspråklige å bygge en omfattende begrepsapparat. I samsvar med Golden er begrepet definert slik:

”Et begrep er en forestilling eller en abstrakt kategori som kan leksikaliseres gjennom et ord Et begrep [...] er rett og slett de ideene eller fornemmelsene vi har fått ved å kategorisere ting sammen, og som vi har dannet oss et mentalt bilde av... Innholdssiden i et ord reflekterer altså begrepet.” (Golden 2003 :.27 og 14).

Som man kan se fra definisjone til Anne Golden innholdsiden av ordet er reflektert i begrepet. Minoritetsspråklige kan ofte ha vanskeligheter med å finne det riktige ordet som tilsvarer til begrepet på ett av språkene. Det kan hende at den minoritetsspråklige kan har et mindre mangfoldig vokabular på ett av språkene som forårsaker problemer i ordgjenkalling.

I oppgaven min kommer jeg til å se nærmere på kommunikasjonsstrategier som oppstår når man ikke kan leksikalisere et begrep. Dette betyr at kommunikasjonsstrategier er tett knyttet til ordgjenkalling eller ordhentingsprosesser. Når ordhentingsprosessen foregår under språkproduksjon må man først finne fram til innholdet (begrepet) og etterpå matche formen til begrepet. Det er viktig å kunne hente fram ordet raskt og sette det sammen med andre ordsekvenser. Dermed må man kunne kjenne gramatiske og syntaktiske aspekter av ordene. Kommunikasjonsstrategier virker som problemløsningsmekanismer i situasjoner når taleren ikke kan produsere ordet fort nok, er usikker på ulike aspekter ved ordet eller får ikke leksikalisert et budskap på grunn av et mangelfullt ordforråd.

I neste kapitlet kommer jeg til å presentere en oversikt over ulike retninger i kommunikasjonsstrategi forskning og gi en oversikt over hva slags kommunikasjonsstrategier kommer til å bli analysert.

3.2 Forskning på Språkbruksstrategier – en historisk oversikt

Ifølge Dornyei og Scott inkluderer språkbruksstrategier “every potentially intentional attempt to cope with any language-related problem of which the speaker is aware during the course of communication” ([Dörnyei & Scott, 1997](#)). Strategibruk er svært avhengig av forskjellige faktorer som for eksempel språklig kompetanse og den kommunikative situasjonen taleren befinner seg i. Bialystok identifiserer tre potensielle faktorer som påvirker hvilken språkbruksstrategi som blir anvendt av taleren nemlig, «the nature of the task, proficiency level of the L2 and features of the communicative situation. I begynnelsen av andrespråktilegnelse begynner barnet å utvikle mellomspråket – et mellomliggende språkssystem som skiller seg fra førstespråket og er i stadig utvikling på vei til andrespråkets norm. Dermed når barna begynner å kommunisere på det andre språket er de nødt til å kompensere for manglende kunnskap og de anvender kommunikasjonsstrategier mest i begynnelsen av tilegnelsesprosessen. Hvis andrespråksferdighetene ikke er tilstrekkelig nok i en mer voksen alder blir kommunikasjonsstrategier fortsatt en del av det språklige repertoaret til den minoritetsspråklige.

Begrepet (kommunikasjonsstrategi) ble lansert av Kenneth Coulter ([Coulter, 1968](#)). Coulter gir ikke en formell definisjon av hva begrepet innebærer, men han nevner at russiske andrespråkstalere av engelsk bruker KS for unngå visse grammatiske former, som for eksempel fortids og flertallsformer. Ifølge Coulter ble språket til de russiske andrespråkstalere av engelsk nølende og usammenhengende når de prøvde å unngå disse grammatiske formene. Seinere ble begrepet (kommunikasjonsstrategi) brukt av Selinker når han beskriver de fem sentrale prosessene for andrespråklæring. Han definerer ikke begrepet selv ettersom begrepet «strategi» var så lite kjent innenfor psykologi på det tidspunktet ([Bakkejord, 1989](#)) og velger heller å sitere Coulter i artikkelen sin.

Språkbruksstrategier har vært forsket på i mange år, og det har blitt foreslått mange forskjellige taksonomier over språkbruksstrategier, og termen «språkbruksstrategi» tolkes på ulike måter. Diskusjon omkring dette begrepet skyldes mest at forskere hadde ulike syn på hva slags kommunikasjonsproblemer som inngår i språkbruksstrategier. Det var tre typer av kommunikasjonsproblemer som forskere begynte å legge inn i begrepet:

1. Problemer ved egen performans: Når man erkjenner at ytringen man har produsert er enten helt feilaktig eller delvis feilaktig. I slike tilfeller er selv reparasjonsmekanismer og selv redigeringsmekanismer anvendt. ([Dörnyei, 1995](#); [Dörnyei & Scott, 1997](#); [E. Tarone, 1977](#); [Elaine Tarone, 1980](#); [Willems, 1987](#))
2. Problemer som gjelder samtalepartnerens performans: Den tospråklige har vanskeligheter med å forstå samtalepartnerens tale enten fordi han/hun ikke kan forstå fullstendig det som blir sagt eller fordi ytringen blir oppfattet som feil. Disse problemene assosieres med oppklaringsmekanismer (meaning negotiation). ([Canale, 1981](#); [Dörnyei & Scott, 1995a, 1995b](#); [Dörnyei & Thurrell, 1992](#); [Willems, 1987](#))
3. Problemer relatert til tidspress ved språkprosessering: Den tospråklige trenger ofte mer tid for å planlegge en ytring på sitt andrespråk. Dette kommunikasjonsproblem assosieres med strategier som nøling, bruk av fyller ord og selv repetisjon. ([Canale, 1981](#); [Dörnyei, 1995](#); [Dörnyei & Scott, 1995a, 1995b](#); [Dörnyei & Thurrell, 1992](#); [Haastруп & Phillipson, 1983](#); [Savignon, 1972](#); [Elaine Tarone & Yule, 1987](#))

Videre vil jeg gi en historisk oversikt for taksonomier over språkbruksstrategier. Disse taksonomiene er delt ito grupper. Taksonomier som adopterte en lingvistisk tilnærming, hadde som mål å beskrive og klassifisere ulike språkbruksstrategier ([Canale, 1981](#); [Færch & Kasper, 1983](#); [Elaine Tarone, 1980](#)). Den andre tilnærming til språkbruksstrategier er den kognitive som hadde som mål å beskrive de kognitive prosessene som ligger bak bruken av språkstrategier ([Dörnyei, 1995](#)). Jeg skal se nærmere på både de lingvistiske og psykolingvistiske aspektene ved strategi bruk.

3.2.1 Lingvistisk tilnærming

På begynnelsen av 1970-tallet begynte forskere først å se nærmere på språkbruksstrategier når de oppdaget at andrespråkstalere systematisk anvender samme språklige strategier når de ikke klarer å oppnå et kommunikativt formål. Elaine Tarone var den første som forsøkte å klassifisere språkbruksstrategier og gi et formell definisjon av begrepet. I utgangspunktet gikk hun ut ifra det at språkbruksstrategier ble anvendt bare når taleren måtte kompensere for sin begrenset språk kunnskap. Språkbruksstrategier i samsvar med Tarone ble definert slik:

“A systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed”(Elaine Tarone, Cohen, & Dumas, 1976)

Ifølge Tarone er språkbruksstrategier problemløsningsmekanismer som løser produksjonsproblemer på planleggingsnivået før ytringen er produsert. Det vil si at i begynnelsen dekket ikke begrepet språkbruksstrategi reparasjonsmekanismer og strategier som involverer samtalepartneren. Seinere reviderte Tarone definisjonen sin flere ganger og endelige formulering som lyder slik:

“A mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared. (Meaning structures include both linguistic and sociolinguistic structures).”(Elaine Tarone, 1980)

Tarone innlemmer et interaksjonell perspektiv på språkbruksstrategier, et perspektiv som er helt nytt som ble aldri tatt før. I samsvar med denne definisjonen er det ikke taleren alene som forsøker å løse sitt kommunikativ problem men også den innfødte språkbruker som er med i prosessen. Hun utvider definisjonen til å dekke sosiolingvistiske strukturer som betyr at morsmålsbrukeren også må kunne tilpasse ytringene sine til den kommunikative situasjonen han eller hun befinner seg i. Tarone's interaksjonelle syn på strategibruk ble gjenspeilet i seinere taksonomier.

Corder også lanserte sin egen definisjon av KS, noe han kallte for «working definition» og utarbeidet det første taksonomien over KS. Ifølge Corder KS er:

«a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty»([Corder, 1983](#))

Her ser vi at Corder anvender ordet «systematisk» som Tarone brukte i sin første definisjon. Det har vært mye diskusjon om strategi bruk er noe man gjør bevisst eller ubevisst. Hvis man betrakter KS som noe man gjør systematisk så er det mest sannsynlig en bevisst mental prosess. Corder mener at strategi bruk er svært avhengig av samtalepartneren og hvor godt den minoritetsspråklige taler behersker språket. Han også bruker ordet «vanskelighet» i definisjonen – noe som har ikke blitt gjort før. Når Corder lagde taksonomien gikk han ut ifra at KS hovedsakelig handler om et misforhold mellom hensikter og midler. En andrespråkstaler kan ha ikke tilstrekkelig nok midler for å kunne uttrykke det han har til hensikt å si. I samsvar med Corder har taleren to valg: å ta sjansen og prøve å formidle det den har tenkt å si eller ikke ta sjansen fordi den er redd for å gjøre feil. Corder deler KS i to hovedtyper det første tilfelle kaller han for budskapstilpasningsstrategier og det andre for risikounngåelsesstrategier.

Det er viktig å nevne at språkbruksstrategier begynte å spille en mer betydelig rolle i andrespråksforskning bare etter Canale og Swaine ([Canale & Swain, 1980](#)) inkluderte språkbruksstrategier i sin kommunikativ kompetanse modell. Ifølge Canale og Swain står kommunikativ kompetanse sentralt i andrespråksundervisning og består av tre komponenter, nemlig – grammatisk kompetanse, sosiolingvistisk kompetanse og strategisk kompetanse. Strategisk kompetanse er ifølge Canale og Swain besto i sin tur av verbale og ikke verbale språkbruksstrategier som kommer i bruk når taleren opplever et sammenbrudd i kommunikasjonen. Canale hadde den bredeste tilnærming til språkbruksstrategier. Ifølge Canale dekker begrepet språkbruksstrategi alle forsøk som taleren gjør for å gjøre kommunikasjonen mer effektivt, som for eksempel tilfeller hvor man snakker saktere og lavere med vilje for å oppnå en visst retorisk effekt.

3.2.3 Kognitiv tilnærming

I motsetning til den lingvistiske tilnærming til språkbruksstrategier beskrevet ovenfor som hadde i hovedfokuset å beskrive eksterne og interaksjonelle strategisk kompetanse, den kognitive tilnærming tar for seg de kognitive og metakognitive valg innlærerne gjør når de vil styre unna problemer ved egen produksjon ([Berggreen & Tenfjord, 1999](#)).

Færch og Kasper var de første forskere som prøvde å sette undersøkelsen av strategi bruk i et kognitivt rammeverk ([Færch & Kasper, 1983](#)). De bygde på Corders todeling av språkbruksstrategier og kalte de to hovedtypene av KS for – reduksjonsstrategier og oppnåingsstrategier. Reduksjonsstrategier beskriver situasjoner hvor taleren 1) oppgir ytringen helt 2) formidler bare deler av det han har planlagt å si eller 3) reduserer omfanget av det han har tenkt å si ([Berggreen & Tenfjord, 1999](#)). De deler reduksjonsstrategier i to typer – funksjonelle og formelle produksjonsstrategier. Funksjonelle reduksjonsstrategier gjenspeiler problemer på den planleggingsfasen og utføringsfasen. Hvis problemet gjelder planleggingsfasen vil taleren redusere budskapet som følge av manglende språkkunnskap (språklige ressurser). Når den minoritetsspråklige oppgir ytringen helt vil det peke på et problem i utføringsfasen. Formelle reduksjonsstrategier ifølge F&K betegner tilfeller når taleren ikke har nok språklige ressurser til rådighet men allikevel prøver å formidle det den har planlagt å si og bruker det ordforrådet og grammatikken som den føler seg mest sikker på. Det kan ofte føre til at den minoritetsspråklige formidler bare deler av det planlagte budskapet. Færch og Kasper mener at det er vanskelig å si hvor i produksjonsprosessen formelle strategiene kommer i bruk men i samsvar med F&K kan den type produksjonsstrategier føre til bruken av andre typer KS.

Oppnåingsstrategier kommer i bruk når taleren vil på hvilken som helst måte nå fram til sin kommunikativ formål. Noen få eksempler på slike strategier er kodeveksling til første språket, mellomspråkbaserte strategier som parafraaser, omskrivninger og ordmynting. Også nøling, gjentakelser og bruk av fyllord er regnet med i den gruppen. Oppnåingsstrategier også gjelder problemer i planleggingsfasen.

Seinere lanserte Kellerman og Bialystok og den såkalte Nijmegen gruppe to konkurrerende taksonomier innenfor denne retningen. Både Bialystok og den Nijmegen gruppe tok utgangspunkt i Levelts produksjonsmodell og prøvde å knytte språkbruksstrategiene til visse nivåer ved Levelts modell. Den såkalte Nijmegen gruppe (Bongeaerts, Kellerman og Poulisse) var den ledende forskningsgruppe i denne retningen og ble dannet i 1990. Bongeaerts, Kellerman og Poulisse foreslo at språkbruksstrategier i seg selv er mentale prosedyrer og man burde forske på de kognitive prosessene som ligger bak bruk av språkstrategi.

Ifølge NijmegenGruppe er det nødvendig å få en bedre forståelse av de kognitive psykologiske og psykolingvistiske prosessene som ligger bak bruken av språkstrategier for å lage en gyldig taksonomi, og ikke fokusere bare på de ytre egenskapene ved språkbruksstrategier. Nijmegen Gruppe valgte å konsentrere seg på kompensatoriske strategier på det leksikalske nivå. Strategiene ble delt i to hovedgrupper, nemlig *konseptuelle strategier* som arbeider med materiellet som fører fram til det preverbale budskapet og *koderelaterte strategier* som manipuleres av viten om språklig form via ad hoc-former, enten former hentet inn fra andre språk eller formere som er nylagte ved hjelp av avledningsmekanismer i målspråket ([Berggreen & Tenfjord, 1999](#)). Bialystok's taksonomi var veldig lik den som ble foreslått av den Nijmegen Gruppe. Den eneste forskjell var at hun kalte konseptuelle strategier for «analysis-based strategies» og koderelaterte strategier for «control-based strategies». Men Bialystok og Kellerman gjorde en viktig innsats når de prøvde å sammenføre taksonomien til Nijmegengruppe - konseptuelle strategier ble sammenkoblet med analytiske prosesser og koderelaterte strategier ble bundet sammen med kontroll eller språkprosesseringsoperasjoner. Seinere ble taksonomien til den Nijmegen gruppe videreført av Poulisse i et eget kommunikasjons modell. Ifølge Poulisse taksonomiene krevde revisjon fordi:

«They are insufficiently related to the theories of language use or development, so that the studies which adopt them cannot provide much insight into the cognitive processes underlying CS use... There are so many different CS types that generalizations are easily missed» (Dörnyei & Thurrell, 1994)

Ifølge Poulisse taksonomien foreslått av den Nijmegen gruppe tok ikke nok hensyn til språk produksjonsprosesser som Levelt innførte i sin produksjonsmodell. Taksonomien til Poulisse besto av tre hovedtyper: substitusjonsstrategier – erstatning av et ord med et annet, substitusjon-plus strategier- erstatning som krever fonologisk eller morfologisk bearbeiding av et ord og omkonseptualiserings strategier – forandring av den preverbal budskap (omformulering eller parafrase). Taksonomien ble utviklet i samsvar med Levelts produksjons modell (1989). Poulisse's taksonomi ble i sin tur kritisert av Bialystok. Ifølge Bialystok taksonomien til Poulisse «does not seem to be able to draw a clear distinction between Substitution Strategies and Reconceptualization Strategies».

3.2.4 Dornyei og Scott's taksonomi

Dornyei og Kormos prøvde å integrere de allerede eksisterende klassifikasjoner av språkbruksstrategier i en taksonomi. Samtidig prøvde de å inkludere andre strategier som ikke var en del av språkbruksstrategier tradisjonelt sett og derfor bruker Dornyei og Kormos en mer omfattende term «problemløsningsmekanismer» for å betegne disse strategier. Jeg skal basere min data analyse på Dornyei og Kormos's taksonomi siden denne taksonomien har et bredere utvalg av språkbruksstrategier. Dornyei og Kormos knytter det interaksjonelle aspekt og det kognitive aspekt som gir meg en mulighet til å ha en allsidig analyse av strategier informantene bruker. Den kommunikative situasjonen og samtal partneren spiller en viktig rolle når man velger en språkbruksstrategi. Samtidig er det umulig å forstå og forklare strategibruk uten at man ser nærmere på de kognitive prosessene som fører til dette språklige fenomenet.

Dornyei og Kormos bygger på Poulisse's taksonomi og tar utgangspunkt i Levelts modell for taleproduksjon. Modellen består av fem hovedkomponenter: *en konseptualiserer, en formulator, en artikulatør og en akustisk fonetisk prosessor*. Alle disse komponentene er drevet av det mentale leksikonet. Levelt går ut ifra det at det mentale leksikonet virker som et mellomledd mellom konseptualiseringsprosesser og formulerings og artikuleringsprosesser. I samsvar med Levelt's leksikalske hypotese leksikonet bearbeider det preverbale budskapet og aktiviserer grammatiske kodingsprosesser som i sin tur skaper en syntaktisk struktur. Siden alle taleproduksjonsprosesser går gjennom det mentale leksikonet er dette den sentrale drivkraften i modellen til Levelt. Ifølge Levelt består selve mentale leksikonet av to deler – morfo-fonologiske representasjoner av ord og lemmer som inneholder betydnings og syntaktiske informasjon om ord. Dornyei og Scott's leksikalske problemløsningsmekanismer har i fokuset lemmer gjennkallelse problemer dvs. situasjoner hvor eleven klarer ikke å nå et lemma og må for eksempel bruke ulike nølsmekanismer for å holde samtalen i gang, som i utdraget nedenfor:

«... veldig mange insekter og sånn... ja.. mmm.. på vei inn»

I denne oppgave skal jeg undersøke bruken av denne type problemløsningsmekanismer.

Dornyei og Scott deler problemløsningsmekanismer i fire forskjellige områder. Det første område er den psykolingvistiske tilnærmingen til språkbruksstrategier som setter produktive kompensatoriske strategier i fokuset, «utterances produced by a learner to compensate for the absence of a particular lexical item in the L2» (REF). En annen tilnærming til denne problematikken er den interaksjonelle som tar for seg problemløsningsmekanismer som er utført i samarbeid med samtalepartner ([Yule & Tarone, 1991](#)). Tredje retningen konsentrer seg på diskursrelaterte strategier som for eksempel restrukturering og reduksjon av planlagt budskap ([Færch & Kasper, 1983](#)). Studier som tar for seg nølingsmekanismer som for eksempel bruk av fyll ord og pauser danner et annet forskningsområde var aldri en del av språkbruksstrategier ([Canale, 1981](#); [Canale & Swain, 1980](#)).

Dornyei og Scott integrerte alle disse forskjellige forskningslinjer i sin egen taksonomi. Dermed var taksonomien over språkbruksstrategier klassifisert i forhold til de fire forskningsområder som ble definert ovenfor: 1) egen ressursmangel 2) prosessering ved tidspress 3) problemer ved egne ytringer 4) problemer ved den andres ytringer. Nedenfor vil jeg presentere en oversikt over strategier i Dornyei og Scotts taksonomi som er aktuelt i min studie og jeg skal bruke eksempler fra datamaterialet mitt for å illustrere hva hver enkelte strategi innebærer.

Problemløsningsmekanismer(PLM) relatert til egen ressursmangel

<u>Klasse av PLM</u>	<u>Type av PLM</u>	<u>Beskrivelse</u>	<u>Eksempler</u>
Leksikalske PLM	Budskapsforkastelse	Det å ikke produsere hele ytringen på grunn av språkvansker.	«som strekker seg og som... han er veldig skitten»
<i>Reduksjon</i>	Reduksjon av planlagt	Når man reduserer det planlagte budskapet for å	«At alle slags... ehh...

	budskap	unngå visse språklige strukturer eller temaer som presenterer en utfordring for taleren.	At alle må»
<i>Substitusjon</i>	Kodeveksling	Når man bytter til et annet språk (kanskje sitt første eller tredje språk). Det kan være at man bare inkluderer et ord ifra det andre språket eller velger å bytte kode i en hel setning.	«Oppleve hvordan highskole er» «Es carne pero como se llama pølse » (Det er kjøtt men hva heter det <i>pølse</i>)
	Tilnærming	Det å bruke et ord som deler visse semantiske trekk med målordet eller har en liknende struktur. Det kan være et overordnet ord eller et semantisk eller form relatert ord.	«La vaca y no se como se llama... pollo » (Kua og jeg vet ikke hva den heter... <i>kylling</i> – informanten bruker ordet kylling istedenfor høne når hun er bedt om å beskrive et bilde)
	Bruk av fyllord	Når man anvender et ubetydelig, «tom» ord i kontekster som krever et spesifikt ord.	«fra begynnelsen så var de veldig sånn ...»
	Utelating	Når man utelater et ord og fortsetter å snakke som om det ordet har blitt sagt.	«på en vakker sommerdag... veldig mange insekter og sånn...» - Informanten dropper verbet og fortsetter å snakke som om den har blitt sagt.
<i>Substitusjon-pluss</i>	«Foreignizing»	Bruk av et ord ifra første eller tredje språket mens man snakker på sitt andre språk og justering av ordets fonologi slik at det tilpasser fonologien av det andrespråket.	«Quando tengo feria si. Når jeg har fri.» Her begynner informanten å snakke på spansk og anvender det norske ordet «ferie», og gir ordet et spansk uttale ved å erstatte «e» på slutten av ordet med et «a». På spansk betyr ordet «feria» <i>marked</i>

			men taleren anvender ordet i sitt norske betydning «det å ha fri».
<i>Rekonseptualiserings mekanismer</i>	Restrukturering	Når man forlater budskapet og bruker en annen grammatisk eller syntaktisk form for å fullføre setningen.	”Og bare ser ehh.. blir veldig skuffa av seg selv”
	Parafrase	Det å bruke andre ord for å kommunisere det preverbale budskapet eller ved å en beskrivelse av egenskaper til objektet eller handlingen.	”Og så legger ho seg i den... kanskje den minste da ho føler seg beha- eller det er veldig behagelig å ligge i ” ”Su oso, osos que son de verdad animales, que no estan vivos no se como decir lo...Que son de verdad animales pero que estan de verdad osos” (Bjørnen til han, bjørner som er virkelig dyr men er ikke levende, vet ikke hvordan å si det...Som er virkelig dyr men er virkelig en bjørn) Informanten forsøker å beskrive en bamse.
<i>Appeller om hjelp</i>	Direkte appeller om hjelp	Det å vende seg mot samtalepartneren og be om hjelp for å fylle et gap i sine egne språkkunnskaper	«lo animales que viven ahi como los, como se llama? » (Dyrene som bor der som for eksempel, hva heter de?)
	Indirekte appeller om hjelp	Når taleren prøver å få hjelp fra samtalepartneren indirekte ved å uttrykke at den ikke kan et visst ord. Taleren kan uttrykke seg verbalt og ikke verbalt.	«...Un pais de verdad bien pobre pero tambien tienen cosas que son muy buenas... no se como... » (Det er et virkelig fattig land men det har

			mange ting some er bra... vet ikke hvordan å...)
--	--	--	---

Problemløsningsmekanismer relatert til prosessering under tidspress

<u>Klasse av PLM</u>	<u>Type av PLM</u>	<u>Beskrivelse</u>	<u>Eksempler</u>
Pauser <i>Ikke leksikaliserte pauser</i>	Ikke fylte pauser	Når man forblir taus mens man tenker	
	Bruk av fyll-lyder	Det å bruke lyder som for eksempel <i>er, uh, Mmmm</i> for å fylle en pause	«Så møter han en rotte... mmm... rotte ved en park»
<i>Leksikaliserte pauser</i>	Gjenfinning	Når man fyller en tenkepause med fraser og ord som er urelaterte til temaet for å holde kommunikasjonskanalen åpen	«Ahi en el... no puedo decir...no sale... la den » (Der i den... kan ikke si det.. kommer ikke ut... <i>la den</i> – på engelsk betyr det et hi)
<i>Repetisjoner</i>	Selv repetisjon	Det å gjenta et ord eller flere ord om igjen flere ganger	«Og plutselig så, så, så, så... »

Vi kan se at Dornyei og Kormos inkluderer en substitusjonsstrategi i sin taksonomi som var aldri beskrevet før, nemlig bruk av fyllord som for eksempel *sånn* og *ting*. Ved bruk av fyllord blir ordet forenklet til sin basis kategori [objekt].

Som man kan se ifra tabellen leksikalske problemløsningsmekanismer i sin helhet beskriver hvordan taleren overvelder problemer med lemma gjenkallelse. Taleren bruker disse PLM fordi den ikke klarer å nå betydningen av ordet enten fordi språket er mindre automatisert eller på grunn av en ressursmangel. Indirekte og direkte appeller om hjelp er vanskelig å plassere i Levelts modell for taleproduksjon siden det ikke er taleren men samtalepartneren som finner en løsning til en ressursmangel som taleren

har. Dorneyi og Kormos foreslår at når taleren spør om hjelp bruker han samtalepartnerens taleproduksjon for å oppslå lemmaet og derfor kan appeller om hjelp regnes med i leksikalske problemløsningsmekanismer.

3.2.5 Identifikasjon av språkbruksstrategier

Det kan være vanskelig å skille mellom språkbruksstrategier som er relatert til språklig ressursmangel og typiske diskursmarkører, pauser, gjentakelser og småord man bruker i det norske talespråk. Ett eksempel er bruk av fyllord *sånn/likksom* som ifølge flere forskere forekommer kan ha ulike språkfunksjoner i ungdomsspråket og i det norske talespråk generelt. Det har blitt dokumentert at fyllordet *likksom* forekommer hyppigst blant ungdommer og kan ha ulike språkfunksjoner i det norske talespråket generelt. Ifølge Jan Svennevig er disse ordene ofte brukt for å signalisere at man vil ikke være helt presis.

4. Resultater

4.1 Innledning

Som jeg har nevnt i metodekapitlet er narrative primærdataene mine og dermed skal jeg begynne kapitlet mitt med analysen av narrative. Jeg skal først analysere narrative på norsk, se på strategiforekomster, i hvilke språklige kontekster blir

strategiene anvendt og hvorfor. Deretter vil jeg analysere narrativene som ble utført på spansk og så vil jeg sammenlikne strategibruk på de to språkene.

Analysen av kommunikasjonsstrategier og ordforrådet i samtaler vil bli brukt for å støtte den primære dataanalyse. I andre delen av dette kapitlet vil jeg først analysere gruppesamtalen med to jevnaldrende jenter og etterpå se nærmere på samtalen hjemme med familien. Jeg har valgt å utføre en kvalitativ analyse av samtalene siden samtalsituasjonen krever en allsidig analyse av både samtalsituasjonen, hvilke samtalepartnere informanten har og de språklige kontekstene strategiene blir anvendt i. En kvantitativ analyse ville ikke være empirisk relevant siden største delen av data ble innsamlet gjennom narrativene. Til slutt skal jeg presentere resultatene av BPVSII prøven og gi en kort oppsummering av konklusjonene mine. Både opptaket i friminuttene og intervju er bakgrunnsmateriale som jeg vil bruke i drøftingene mine.

4.1.2 Strategityper og forekomster i Norske narrativer

Jeg skal først presentere en oversikt over antallet strategiforekomster i norske narrativer. Tabellen 2.1 gir et bilde over hvilke strategier blir anvendt av informanten og hvor mange ganger blir de brukt. Jeg skal ta utgangspunkt i Dornyei og Scotts taksonomi og analysemodell i min analyse. Etterpå skal jeg se nærmere på de språklige kontekster strategiene forekommer i og hvilke ord/konstruksjoner Karla prøver å unngå.

Type av PLM	Antall	Kommentarer
Budskapsforkastelse	12	Ble som regel fulgt av en ikke fylte pauser
Reduksjon av planlagt budskap	1	
Kodeveksling		
Tilnærming		

Bruk av fyllord	8	
Utelating		
Foreignizing		
<i>Direkte apeller om hjelp</i>		
<u>Indirekte apeller om hjelp</u>		
Restrukturering	7	
Omformulering	7	
Ikke fylte pauser	41	
Bruk av fyll-lyder	19	Bruk av fyll-lyder er som regel fulgt av en ikke fylt pause og budskapsforkastelse
Gjenfinning	2	
Selv repetisjon	3	

Som vi kan se fra tabellen er det reduksjon av budskapet og gjenfinningsstrategier som forekommer mest i de norske narrative. En annen type strategi med høyt forekomst er parafase og restrukturering. Fra substitusjonsstrategier er bruk av fyllord den eneste strategi type som blir anvendt av informant.

4.1.3 Budskapsforkastelser

Som vi kan se fra tabellen har budskapsforkastelser en høy forekomst i Karlas narrative på norsk. Første eksemplet som jeg kommer til å beskrive er tatt fra gjenfortellingen av bildeboken «Tramp og Line: den Supre Sparkesykkelen» som går ut på å fortelle om hvordan en kanin (Tramp) går ut på tur med sparkesykkelen sin og møter forskjellige dyr, blant annet en mus (Line):

1) En.. eller på en vakker sommerdag... **veldig** mange insekter og **sånn... ja.. mmm..** på vei inn til der han skal **til... da** kaninen er på vei **eller... så møter** han **en rotte ... mmm..** rotte ved en park der det veldig mange andre dyr som leker.

Hele ytringen er usammenhengende - hun begynner fortellingen med stor usikkerhet og bruker budskapsforkastelse flere ganger. I første omgangen begynner Karla fortellingen sin med en klassisk åpning som man vanligvis treffer i eventyr men hun klarer ikke å fortsette fortellingen videre med og beskriver heller det hun ser i bildet. Denne delen kommer jeg til å analysere nøyerere i delen som beskriver restrukturingsstrategi. Etterpå ser vi at hun forsøker flere ganger å fortsette ytringen sin men klarer ikke å gjenfinne de riktige ordene. Budskapsforkastelsen er kjennetegnet av ikke fylte og fylte pauser. I tillegg anvender hun fyllord som for eksempel *sånn* og *ja* for å holde fortellingen i gang mens hun leiter etter det riktige ordet. Karla forkaster budskapet seks ganger i løpet av denne setningen som viser at hun er svært usikker på ordene hun bruker i beskrivelsen av handlingene. Jeg kommer til å gjøre redde for hva slags ord Karla unngår i disse forkastelsene i analyse delen.

Neste yttringen er tatt fra gjenfortellingen av bildeboken «Meg og Deg» som forteller historien om Gullhåret og de tre bjørnene fra Gullhårets sin perspektiv. I dette eksemplet beskriver Karla hvordan Gullhåret finner ikke veien hjem igjen:

2) Ho går videre og det begynner å regne og ho begynner å bli kaldt, så begynner ho... umm... Så kommer mye vind og det blåser veldig mye, så er masse sånn...

Her ser vi at det er mindre pauser i ytringen og den er litt mer sammenhengende i forhold til eksemplet 1. Karla forkaster budskapet en gang og gjør en pauser som blir etterfulgt av fylllyder og deretter kommer det en annen pause. Da velger Karla å beskrive andre detaljer i bildet.

4.1.4 Reduksjonsstrategier

Jeg vil begynne med å se nærmere på fortellingen av videosekvensen i tegnefilmen om gutten som vil ikke vaske seg.

- 1) Så er vi på rommet til en liten gutt som *er veldig... som har just stått opp*, som strekker seg
- 2) *og som ... han er veldig skitten* på hendene og på kinnene og på beina.

I disse tilfellene Karla beskriver akkurat det hun ser i bildene. Først utelater Karla adjektivet og velger heller å fortelle videre det som foregår i tegnefilmen. Seinere stopper hun opp midt i setningen og istedenfor å fortsette med å gjenfortelle handlingene i kronologisk rekkefølge skifter hun fokuset på gutten. Hele atferden med tenkepauser og nøling tyder på at dette er en budskapforkastelse. Når hun fortsetter med å gjenfortelle handlingene i videosekvensen gjør Karla en lang pause og skifter fokuset på gutten i filmen. I begge tilfellene Karla gjør en pause før hun begynner setningen på nytt, noe som indikerer hesitasjon og kan være et tegn på ordleiting.

- 3) *Eee..* og et tog begynner *også... og alle lekene* som et to-to-tog og baller og lekebiler begynner å... mmmm løpe ifra han.

I eksempel 3 begynner Karla ytringer en fylt pause som blir fulgt av utfylt pause. Som det har blitt nevnt i «» er pausene ofte strategi markører og som vi kan se om kort tid etter hun begynner å beskrive det hun ser gjør hun en tenkepause, deretter forkaster Karla det originale budskapet. Hun burde fortsette med å beskrive hva toget gjør, nemlig at den kjører rundt gutten. Istedenfor bruker Karla en generaliseringsteknikk når hun erstatter beskrivelsen av de forskjellige lekene som kommer på skjermen med en ordkategori – *lekene*. Jeg mener at dette gjør hun for å unngå å beskrive det som faktisk foregår i filmen for at hun fortsetter setningen med en repetisjon ved å nevne toget en gang til. Som vi kan se i eksempelet Karla stammer når hun sier ordet «tog», det er noe som man kan mistenke for å være en TOT – tip of the tongue state som betyr at man føler seg i nærheten av ordet men klarer ikke å ytre det. Jeg synes ikke dette er en TOT siden dette er en gjenfinningsmekanisme som kommer i bruk når man ikke klarer å nå fram til et ord. Det at hun klarte å bruke det tidligere peker på at hun har ingen

vanskeligheter med å gjenfinne det ordet. På det tidspunktet kommer det et annet leketøy på skjermen, nemlig en bamsekanin som trommer og gjentakelsen av ordet tog virker som nølingsmekanism, dermed stotrer hun fram til det kommer noen andre objekter på skjermen. I og med at det er tre utfylte pauser og to utfylte pauser kan jeg fastslå at informanten bruker en budskapsforkastelse, pausene også markerer gjenfinningsforsøk.

Eksemplet 4 har jeg valgt å tolke som en reduksjon av planlagt budskap.

4) *At alle slags... eh.. At alle må vaske seg som mus... Alle vasker seg som mus og katter og ender og insekter de vasker seg også. Og at han også må gjøre det.*

Ovenfor har vi sett på flere eksempler av budskapsforkastelse hvor informanten unngår hele budskapet og fortsetter videre med fortellingen. Derimot i eksempel 4 den påbegynte setningen krever en spesifisering for hva slags objekter er på skjermen. Karla reduserer ytringen ved å utelate ordkategorier *dyr og insekter*, og velger å heller generalisere ved å si at «*Alle må vaske seg*». Igjen ser vi at det er to utfylte pauser og en utfylt pause før informanten reduserer budskapet. Hvis vi ser på hele ytringen så ser vi at hun på begynner ytringen tre ganger som viser til stor usikkerhet og et gjenfinningsforsøk.

4.1.5 Restrukturering

Bruken av restrukturering er som regel tatt i bruk når man er usikker på det man sier. Taleren kan være usikker på ordets form eller konteksten som ordet burde bli anvendt og derfor enten velger man å bruke et annet syntaktisk eller grammatisk konstruksjon får å formidle det man har planlagt å si. andre ord for å formidle det man har planlagt å si eller beskriver man forskjellige egenskaper ved målordet. I gjenfortellingene på norsk har denne strategi type en høy frekvens. Nedenfor skal jeg se nærmere på tre eksempler fra gjenfortellingen av bilderboken «Livet på landet»:

- 6) Kluder er klar for han *i badet eller på badet*
- 7) Ho går tilbake *forbi et gjerde eller langs gjerde* møter ho et hus
- 8) Ho blir veldig *leie seg eller lei seg*
- 9) ... en svær bolle som det går *ann å... tror jeg.. det går ann å ja... å fylle med vann eller putte med vann*

Disse eksemplene har blitt samlet fordi i alle tre tilfeller restruktureringsstrategien gjør tydelig at Karla er svært usikker på hvordan enkelte norske ord burde bli anvendt grammatisk. Selv rettelse viriker som et signal på talerens usikkerhet i disse ytringene. I første eksemplet er Karla i tvil om hvilken preposisjon burde bli brukt før substantivet «badet». I neste setningen er preposisjonen «forbi» rettet på. Det kan være rettelsen blir gjort fordi taleren mener at preposisjonen «langs» er mer tilpassende for beskrivelsen på det som skjer i bilderboken. I eksempel tre er formen på verbet korrigert. Denne ytringen kan tolkes som en forsnakkelse. En annen mulig tolkning er at informanten kjenner ikke ordet godt nok og er usikker på ordets form. Siste eksemplet presenterer en spesiell interesse fordi Karla gjør en retrospektiv kommentar som viser fram hennes hesitasjon om hvilket ord beskriver handlingen best. Jenta også gjør flere uufylte pauser som signaliserer hennes usikkerhet som tydeliggjør at hun har ikke helt mestret de semantiske bruksområdene av ordene «å fylle» og «å putte», og hvilke semantiske nyansene skiller det ene ordet fra det andre.

Det finnes flere liknende konstruksjoner i narrativeene på norsk hvor Karla retter seg selv og restrukturer steningnen. Materialet mitt viser at det er preposisjoner og ord som har et overlappende semantisk felt som er forårsaker bruken av den type restrukturering.

Det finnes også noen tilfeller når Karla forlater en verbal plan, begynner på nytt og bruker et alternativ plan for å formidle budskapet:

- 10) Så ser vi på rommet til en liten gutt *som er veldig... som har just stått opp*
- 11) Og han bare *ser ehh.. blir* veldig skuffa av seg selv

I disse eksemplene er det ikke helt tydelig om informanten forandrer den verbal planen for å unngå et visst adjektiv eller om hun gjør det for å være mer presis i fortellingen sin. Det er også mulig at Karla forlater ytringen for å få mer tid til å planlegge hvordan hun skal fortsette setningen.

4.2.1 Språkbruksstrategier relatert til prosessering under tidspress

I datamaterialet mitt har jeg funnet eksempler på alle typene språkbruksstrategier som er relatert til prosessering under tidspress. Som jeg har nevnt i «» tidligere forskning har vist andrespråket pleier å være mindre automatisert hos flerspråklige talere. For å gjenfinne det riktige ordet bruker andrespråkstalere ulike nølingsmekanismer. Forekomsten av disse strategiene er stort i alle tre narrative og det tyder på problemer i utføringsfasen av taleproduksjon. I teorikapitlet mitt har jeg nevnt at jeg skal se nærmere på tre ulike typer strategier som er relatert til prosessering under tidspress, nemlig: leksikaliserte pauser, ikke leksikaliserte pauser og repetisjon.

Jeg vil først begynne med å analysere de språklige kontekstene informantene velger å bruke ikke leksikaliserte pauser. I samsvar med Fathman pausene blir oftest plassert etter det første funksjonsordet og før et innholdsord. I henhold til Fathman en slik plassering av ikke leksikaliserte pauser indikerer at informanten planlegger ytringen mens han snakker. Som følge av Fathmans undersøkelse vil jeg se nærmere på ordklasser som medfører utfylte pauser.

Karla bruker ikke leksikaliserte pauser før funksjonsord mest i forbindelse med parafrase:

- 12) Det handler om... eller det er en mor og en datter som går ut av huset på morgenen eller på kvelden.
- 13) En.. eller på en vakker sommerdag...

Alle tekstene er veldig preget av slike parafraser og som regel bruker Karla andre strategier som for eksempel budskapsforkastelse og fylte pauser i samme ytringen. Det viser til at hun sliter med å lage en sammenhengende fortelling. Hvis vi ser på alle tre tekstene i sin helhet så kan vi se at de mangler en naturlig flyt. I stedet for å bruke flere kohesjonsmekanismer foretrekker hun å anvende setningsforbinderen «så» om igjen i alle fortellingene.

- 14) **Så** satt ho seg ned i den største sofa eller stolen men den var alt for stor, **så** setter ho seg ned i en annen stol som er litt mindre igjen men har masse puter og så alt for myk ut.
- 15) **Så** setter ho seg i den minste stolen og den var for liten og den kn-knak sammen.

Dette er et utdrag som ble tatt fra gjenfortellingen av Gullhåret og tre bjørner. Jeg ville se nærmere på overrepresentasjonen av setningsforbinderen «så» selv om dette ikke er klassifisert som en språkbruksstrategi for at dette kan kaste lys på hvorfor Karla nøler før funksjonsord. Jeg antar at «så» virker som et erstatningsord for flere kohesjonsord som uttrykker temporalitet. Det kan være at grunnen til en slik overrepresentasjon er at ord som for eksempel *deretter*, *etterpå*, *mens* og *samtidig* er mindre automatisert hos informanten. Dette kan også lede til strategi anvendelse som i eksemplet nedenfor.

- 16) **Mmm...** siden lenge og kranbler, siden fra begynnelsen **så** var de veldig **sånn...** **så** ble haren veldig sur. **Emm...** de andre dyrene merker at de har blitt på en måte venner og smiler.

Selv om overrepresentasjonen av setningsforbinderen «så» er ikke en språkbruksstrategi ville jeg di men det men jeg har valgt å se nærmere på det viser oss at informanten bruker «så» som et erstatningsord

Hvis vi ser nærmere på pausene som Karla gjør i forbindelse med budskapsforkastelse så kan vi se at hun gjør de etter første funksjonsordet «En... eller på en vakker sommerdag» og seinere før et innholdsord. Ifølge Fathman når andrespråkstaleren plasserer Det vil si at andrespråkstalere gjenfinner ordene og planlegger ytringen mens de snakker.

Reduksjonsstrategier er vanskeligst å identifisere Dette kan være et tegn på at i det øyeblikket Siden dette er en videosekvens informanten kan føle seg tidspresset og derfor når hun ikke klarer å finne det riktige ordet fort nok Karla foretrekker å forkaste det originale preverbale budskapet. Slike hesitasjonspauser fulgt med budskapsforkastelse og reduksjonsstrategier forekommer flere ganger i teksten.

4.3 Strategityper og forekomster i narrativer på spansk

Karla brukte flere språbruksstrategier i sine fortellinger på spansk enn hun gjorde i de norske narrativene. Hun også brukte en rekke strategier som ble ikke registrert i norske tekstene i det hele tatt. Jeg vil begynne med å presentere en oversikt over strategityper og forekomster

Type av PLM	Antall
Budskapsforkastelse	11
Reduksjon av planlagt budskap	0
Kodeveksling	2
Tilnærming	3
Bruk av fyllord	0
Utelating	2
Foreignizing	2
Parafrase	1
<i>Direkte apeller om hjelp</i>	4
<u>Indirekte apeller om hjelp</u>	17
Ikke fylte pauser	99
Bruk av fyll-lyder	25
Gjenfinning	13
Selv repetisjon	21

Som vi kan se fra tabellen ovenfor er det flere strategityper som blir representert i de spanske narrativene som har ikke blitt anvendt av Karla i de norske fortellingene. Det at hun bruker direkte og indirekte appeller om hjelp viser til at språk kompetansen på spansk er lavere enn det er på norsk. Appeller om hjelp er bare brukt når taleren ikke klarer å løse et kommunikasjonsproblem ved hjelp av egne språklige midler. Vi også ser at informanten kodeveksler fra spansk til norsk to ganger mens i de narrativene på norsk var det ikke registrert noen tilfeller av kodeveksling. Dette også viser til at norsk er det dominerende språket og informanten har et behov for å bruke norske ord i fortellingene på spansk. I motsetning til de tekstene på norsk anvender hun ikke reduksjon av planlagt budskap, samtidig bruker hun utelating og forekomsten av utfylte pauser er mye større på spansk enn på norsk. En slik strategi mønster peker på at Karla foretrekker enten å forlate eller utelate budskapet helt istedenfor å prøve å løse problemet på en annen måte.

4.3.1 Budskapsforkastelser

Selv om antallet av budskapsforkastelser er omtrent det samme på spansk og på norsk er måten hun forkaster det preverbale budskapet på svært annerledes. Budskapsforkastelsene i de spanske tekstene kommer mye mer tydelig fram for at de er ofte koplet sammen med indirekte appeller om hjelp.

- 17) Y esta... y el tractor... *como se llama... así* se pone semilla... en la tierra...
(Og det... og traktoren... hvordan heter det... sånn putter man frø... i jorden...)

I eksemplet 17 ser vi at Karla gjør flere pauser i samme setningen som kjennetegner gjenfinningsforsøk. Etter at hun forkaster budskapet for andre gangen bruker Karla en indirekte appell som tyder på at hun klarer ikke å finne et spesifikt ord. Siden jenta måtte forholde seg til en bildesekvens i fortellingen det lar seg registrere hvilket ord hun har vanskeligheter med å produsere. Ordet er nemlig “frøspreader”, i bildet er det en traktor som er koplet til en frøspreader som kjører på gården. Når hun ikke får hjelp av samtalepartneren prøver hun å løse kommunikasjonsproblemet selv ved å beskrive hva utstyret brukes til, “slik putter man sæd... i jorden”. Hvis man ser nærmere på ordvalget i beskrivelsen så ser vi at hun velger å bruke et verb med et bredt

semantisk felt, nemlig “putte” istedenfor “så” som har en mer spesifikk betydning og passer bedre i den konteksten. Så ser vi også at Karla utelater helt at det hun prøver å beskrive er faktisk et verktøy og gjør en pause på slutten av ytringen. Jeg mener at den største utfordringen for Karla på spansk er å gjenkalle ord som er ikke en del av hennes daglig vokabular i hjemme settingen. Det at Karla har behov for å bruke flere språkbruksstrategier og gjør mange pauser også tyder på at det spanske ordforrådet er begrenset hos henne.

I eksemplet 18 klarer ikke Karla å gjenfinne verbet å ri på spansk.

18) Y después la niña menor le esta eh... mmm.. está probando a como se llama... se sube al caballo y sí.. no se como.. mientras el niño chico y la mama de esta niña le está mirando.

(Og etterpå den yngre jenta er... eh... mmm.. prøver å hva heter det... klatrer opp på hesten og ja... vet ikke hvordan... imens den lille gutten og mama til denne jenta ser på henne)

Karla gjør flere fylte og uutfylte pauser før hun benytter seg av budskapsforkastelse strategien for å få litt mer tid til å finne verbet. Deretter gjør hun et mislykket forsøk å formidle det planlagte budskapet og appellerer hun til samtalepartneren, det som Dornyei og Scott kaller for indirekte appell om hjelp. Både i eksemplet 12 og 13 rekkefølgen som strategiene benyttes i er lik.

Neste eksemplet har blitt tatt ifra gjenfortellingen av en tegnefilm bruker informanten det samme strategirepertoaret som i eksemplene 12 og 13:

19) Y su armada y.. todo se escapa... como se llama... estar con...

(Og hans garderobeskap og... alt rømmer... hva heter det.. å bli med)

Her blir gjenfortellingen enda mer usammenhengende enn i de første to eksemplene. Karla utelater flere substantiver og gjør flere tenkepauser. Dette viser til at hun klarer ikke å gjenkalle de fleste substantivene som må tas i bruk for å fullføre setningen. I de siste to eksemplene som vi har sett på Karla klarte å løse sine kommunikasjonsproblemer først ved å omskrive det begrepet hun forsøkte å gjenkalle

(12) og etterpå ved å utelate hele budskapet, og fortsette med fortellingen (13). Derimot i eksemplet 14 er gjenfinningsforsøkene ikke vellykket fordi det er flere substantiver som Karla måtte gjenkalles over kort tid. Dermed bruker hun flere problemløsningsmekanismer relatert til prosessering under tidspress som til eksempel leksikaliserte og ikke leksikaliserte pauser. Vi kan se at informantene tar i bruk forskjellige strategier etter hver enkelt tenkepause. Først generaliserer hun hele budskapet ved å erstatte substantivene med ordet «todo» (alt). Etterpå forsøker hun å løse kommunikasjonsproblemet ved å bruke et indirekte appell om hjelp og til sist forkaster Karla hele budskapet. I samsvar med Dörnyei og Scott disse problemløsningsmekanismene skyldes for egen ressursmangel. I dette tilfelle er vokabular til Karla ikke bredt nok til å uttrykke det hun vil se og dermed bruker hun ulike PLM for å kompensere for ressursmangelen.

4.3.2 Direkte Apeller om hjelp

Direkte appeller om hjelp framstår når taleren ikke klarer å løse kommunikasjons- problemet selv og bruker smaltalpartneren som en ressurs. Jeg kommer ikke til å analysere alle appellene fordi de er i hovedsak svært like i måten som de er brukt på. Istedenfor jeg kommer til å analysere ett eksempel og generalisere i hvilke kontekster de er brukt av informantene.

Utdraget som vi skal se nærmere på er tatt fra gjenfortellingen av tegnefilmen:

20) Aca hay un, no como se dice... **Como se llama esto?**

Her er det et, nei hvordan sier man det... Hva heter det?

I denne delen av filmen kommer det forskjellige hygienprodukter og dusjtilbehør som Karla klarer ikke å nevne. Det at hun velger å bruke et direkte appell om hjelp viser at dette vokabularet er spesielt utfordrende for henne. I eksemplene som har blitt analysert tidligere har Karla klart å løse problemet selv eller utelate en del av fortellingen og fortsette videre. Som vi kan se fra eksemplet 1 Karla først gjør en indirekte appell om hjelp som blir fulgt av en lang tenkepause tyder på at informantene har ikke et bredt nok ordforråd for å fortsette fortellingen. Derfor velger hun å søke etter hjelp fra samtalepartneren.

Apellene om hjelp blir anvendt av Karla i hver samtalsituasjon og narrativ som ble gjennomført av henne på spansk. Denne strategien forekommer når fortellingen eller samtalsituasjonen krever fra henne at hun bruker spesifikke ord som hører til én kategori:

21) Los animales que viven ahi como los ¿como se llama? La vaca y no se como se llama....

Dyrene som bor der som for eksempel, hva heter det? En ku og jeg vet ikke hvordan et heter...

I dette utdraget måtte Karla nevne ulike gårdsdyr men ordforrådet hennes er ikke bredt nok for å fullføre setningen. Først Hun forsøker å beskrive plassen dyrene bor på, nemlig et *gård* og gjennom dette begrepet prøver Karla å gjenkalle hva ulike dyr som bor på gården kalles for. Når hun ikke klarer å finne fram til ordene søker hun hjelp fra samtalepartneren ved bruke et direkte appell om hjelp. Etter å ha nevnt en av dyrene som er på bildet stanser hun opp igjen og konstaterer at hun ikke kjenner til ordene.

Direkte apeller om hjelp forekommer fire ganger i tekstene på spansk. Tvert i mot det ble funnet ingen forekomster av denne strategi type i narrativer og smatalesituasjoner som ble tatt opp på norsk. Dette kan indikere at størrelsen på ordforrådet hos Karla er større på norsk enn det er på spansk.

4.3.3 Foreignizing

Det finnes få eksempler av foreignizing i materiale mitt. Grunnen for at denne strategi typen forekommer mye mindre når man har tilegnet seg begge språkene og man har oppnådd funksjonell tospråkighet. Det vil si at man kan lese, forstå og snakke på begge sine språk. En annen forklaring på hvorfor Karla benyttet ikke denne strategi er at intervjueren var en meksikansk dame som snakket bare spansk under hele intervjuet og hadde begrensede kunnskaper i norsk. Ettersom intervjueren ikke kunne forstå norsk veldig godt Karla regnet med at det nyttet ikke å bruke norske ord i gjenfortellingene på spansk.

Som det har blitt nevnt tidligere *foreignizing* strategi betyr at man kan for eksempel et ord fra første eller tredje språket mens man snakker på andrespråket og justerer ordets fonologi slik at det tilpasser fonologien av det andrespråket. Som regel anvender andrespråkstalere denne strategien når de er i ferd med å lære andrespråket og har ikke nok språklige ressurser for å fullføre det de har planlagt å si. Derfor er denne strategien ofte kalt for en morsmålsbaserte strategi (Færch & Kasper, 1983). Eksemplet som blir analysert nedenfor er spesielt interessant fordi Karla bruker andrespråket (norsk) for å kompensere for ressursmangelen:

22) Uno bol... Si un Bo, ¿Se llama así? Hay algo, no se que, se ve como algo....

En bol. Ja der er en Bo, Heter det sånn? Det er noe, vet ikke hva, det ser ut som...

I dette utsagnet Karla lager en gjenfortelling ved hjelp av en bildebok. Bildene som hun forsøker å beskrive viser en mor som heller røren i en bolle. Oversettelsen av ordet «bolle» på spansk er «escudilla» som viser til at Karla faktisk forsøker å tilpasse norske ordet «bolle» til spansk. Som vi kan se er utdraget preget av flere usikkerhetssignaler som vakling og nøling som leder opp til en direkte appell om hjelp og til slutt blir hele budskapet forlatet. Dette tyder på at Karla ikke kjenner ordet på spansk og bekrefter at vi står ovenfor interspråklig overføring.

4.3.4 Tilnærming

Til sammen finnes det tre tilfeller av tilnæringsstrategier i gjenfortellingene på spansk. Bruken av tilnæringsstrategier skjer når man kjenner til begrepet men klarer ikke å gjenkalle et tilsvarende ord. Dermed erstatter andrespråkstaleren målordet med ett ord som deler visse semantiske trekk eller har en liknende struktur. I eksemplet som blir presentert nedenfor velger Karla ett ord som deler enkelte semantiske trekk med målordet:

23) La vaca y como se llama.. **pollo**.

Kuen og hva heter det... kylling.

Som vi kan se en del av dette utsagnet har blitt analysert tidligere. Karla beskriver et bilde av en gård som blant annet har en ku og høner. Istedenfor å bruke ordet «gallina/høne» som gir en mer nøyaktig beskrivelse av dyren velger hun ordet «pollo/kylling» som er mer generell. Dette er også et ord som Karla anvender oftere i hjemmekonteksten i forbindelse med matlagging og dermed det kan være at det er lettere for henne å gjenkalle dette ordet. Karla anvender samma strategi når hun må nevne et anna dyr som bekrefter at hun har leksikalske hull i vokabularet på spansk når det gjelder ulike typer dyr:

24) Ahi esta su mama manejando el auto y atras estan sus dos hijos y sus dos animales. Un conejo y... no un **leon**... pero un **gato**

Her er det mora som kjører bil og bak henne er det hennes to barn og dem sine to dyr. En kanin og... ikke en løve.. men en katt.

Karla gjenfinner målordet «katt» gjennom ordet «løve» som er også en del av katt familien i pattedyrordnen og deler flere semantiske trekk. Hun leiter etter ordet gjennom assosiasjonstrekk som begge ordene deler. "

4.3.5 Parafrase

Parafrase er ofte brukt i samtaler for å tydeliggjøre det som allerede har blitt sagt. Dette er en kommunikasjonsstrategi er brukt av både ettspråklige talere og individer som behersker to språk. I denne oppgaven er jeg interessert i å se på parafraaser som blir forårsaket av ordmangel. Jeg kommer til å identifisere slike parafraaser ved hjelp av retrospektive kommentarer fra informanten. Første eksemplet er fra gjenfortellingen av bilderboken «Livet på Landet»:

25) Un bol. Si un Bo ¿se llama asi? Hay algo, no se que, se ve como algo...

En bol. Ja un Bo ¿Heter det slik? Det er noe, det ser ut som noe...

Som det har blitt diskutert i delen ___ er bruken av ordet «bol» et eksempel på foreignizing. Videre forsøker Karla å løse kommunikasjonsproblemet ved bruke av parafrase men hun mislykkes. Som vi kan se Karla begynner å beskrive målordet, nemlig «en bolle» men ordforrådet er ikke bredt nok for å fullføre utsagnet og hun har nødt til å forkaste hele budskapet.

Neste eksemplet har også blitt tatt fra samme gjenfortellingen av bilderboken «Livet på landet». I dette utdraget forteller Karla om en gutt som har kommet til en gård sammen med mora si.

26) **“Y este niño se ve bien sorprendido proque hay tantos animales... ooo... su oso, osos que son de verdad animales, que no estan vivos... o son... que son de verdad animales pero que estan de verdad osos”**

«Og denne gutten som ser veldig overrasket ut fordi det er så mange dyr... ooo... hans bjørn, bjørner som er virkelig dyr, men som er ikke levende... eller er... som er virkelig dyr men som er virkelig bjørner»

I bilderboken gutten kommer til gården med en bamse og dette er begrepet som Karla forsøker å forklare med andre når hun ikke klarer å gjenfinne det riktige ordet. Hun beskriver forskjellige egenskaper til målordet men det kommer tydelig fram at ordforrådet hennes er ikke stort nok for å kunne gi en klar definisjon av begrepet. Karla repeterer de samme ordene om igjen, gjør flere uufylte pauser for å få mer tid til å planlegge ytringen videre. Alt dette peker på at vi står ovenfor en ressursmangel i ordforrådet og parafrase strategien er måten som hun forsøker å kompensere for ordmangelen.

I utdraget nedenfor omskriver ordet *gårdbruker*:

27) *Y en la casa se encuentra con su pap-papa, papa? O no? Y el tiene este... no el papa... el que tiene este, esta parte con mucha... animales y toda la semilla y el esta contando que es que hizo durante el dia.*

Og hjemme møter hun pap-papa, papa? Eller ikke? Og han har dette... ikke papa... den som har dette, dette stedet med mye... dyr og frø og han forteller om hva han har gjort om dagen.

Dette eksemplet inneholder flere strategier. Karla er i tvil om mannen på bildet er faren i familien så gjør hun et direkte apell om hjelp til samtalepartneren.

4.4 Problemløsningsmekanismer Relatert til Prosessering under Tidspress i Spanske Narrativer

4.4.1 Selvrepetisjoner

Første utsagn som jeg vil se nærmere på er neste setningen som følger eksemplet 14 fra delen () som var tatt fra gjenfortellingen av tegnefilmen. For å lettigjøre det for leserne å følge analysen har jeg valgt å gjenta dette eksemplet i denne delen.

28) Y su armada y.. todo se escapa... como se llama... estar con...- Cerca de él. Cerca de él entonces todos los juguetes y se van o se van de la **pieza**.

(Og hans garderobe skap og... alt rømmer fra han... hva heter det... å være med... - i nærheten av han. I nærheten av han og så alle leketøy og de går eller de går fra filmen).

Denne delen av video klippen inneholder minst ti ulike substantiver. Objektene som kom på skjermen tilhørte til tre ulike kategorier: leketøy, sengetøy og kjøkkenutstyr. Fra disse tre kategoriene Karla klarte å nevne en nemlig - *leketøy* og hun unnlater alle substantivene. Karla bruker selv repetisjon for å unngå disse ordene og holde kommunikasjonen i gang. Hvis man ser nærmere på utsagnet ovenfor så kan man se at hun velger mer generelle betgnerer for å beskrive det som foregår i klippen. Til eksempel Karla foretrekker å bruke pronomenet «de» og hovedkategorien «*leketøy*» foran substantiver med mer spesifikk betydning. Det er mulig at disse ordene og ordkategoriene er ikke automatisert nok hos Karla dvs. at kanskje hun kjenner til ordene men klarer ikke å produsere de når hun er under tidspress. Årsaken til det kan være at jenta bruker ikke disse substantivene daglig.

4.5 Strategityper og forekomster i samtaler på spansk

Karla ble tatt opp på lydbånd i to forskjellige samtale situasjoner. Første samtalen er et fritt samtale mellom informanten og en meksikansk dame som gjennomførte gjenfortellingsoppgavene på spansk. Den andre samtale ble tatt opp hjemme hos Karla mens familien satt rundt bordet.

4.5.1 Budskapsforkastelse

Budskapsforkastelsen kommer my mer tydelig fram i alle tekstene på spansk. I følgende utdraget ble informant bedt om å fortelle om hva slags tradisjonell chilensk musikk hun Samtalen begynner å bryte sammen når Karla har vanskeligheter med å gjenkalle navnet til musikktypen.:

Utdrag #1

A: ¿Sabes alguna musica tradicional de Chile?

(Kjenner du til tradisjonell chilenskmusikk?)

A: Cuenta me un poco

(Fortell meg litt)

K: Musica tradicional de Chile, no sé si conozco una música tradicional de Chile. **No sé si Queca es una música =**

A: *Un baile*

(En dans)

(Tradisjonell chilensk musikk, vet ikke om jeg kjenner til noe tradisjonell musikk fra Chile. Vet ikke om Queca er et slags musikk).

Ovenfor ser vi at Karla vet ikke hvordan å beskrive den musikktypen hun har nevnt og velger å bruke en indirekte apell om hjelp for å løse kommunikasjonsproblemet. Anna forteller henne at «Queca» er egentlig en dans. Etterpå forsøker Karla å holde samtalen i gang:

un baile pero hay una musica, no se, como musica typica no se

(En dans men det finnes en musikk, **vet ikke, sånn** typisk musikk **vet ikke**)

Karla's forsøk å reparere samtalen mislykkes når hun klarer ikke å formulere hva slags musikk hun egentlig prøver å fortelle om. Det kan være at hun hun slitter både med gjenkallelsen av et spesifikt ord eller leksem og med å definere det hun prøver å formidle, altså begrepsforståelsen. I dette tilfelle kommer budskapsforkastelsen veldig

tydelig fram. Istedenfor å forlate et budskap og begynne med et annet som hun gjorde på norsk Karla konstaterer at hun faktisk kjenner ikke til ordet, og da avbryter hun samtalen. Slike budskapsforkastelsene er et typisk trekk ved alle spanske tekstene.

I det neste utdraget snakker Karla om typisk chilensk mat:

Utdrag #2

K: Comida Chilena, comida Noruega. Mmmm... Que tipo de comida Chilena es? No conozco mucho. (Chilensk mat, norsk mat. Mmmm... Hva slags mat er typisk chilensk? Jeg kjenner ikke til så mye).

A: Empanadas. (Empanadas)

A: Son fritas o horneadas? (Er de firtert eller bakt?)

*K: Las dos cosas pero me gusta... **como se llama*** (Begge tingene men jeg liker.... hva heter det)

Kommunikasjonsproblemet oppstår når Karla blir spurt om hun liker friterte eller bakte empanadas. Først erstatter Karla ordene *friterte* og *bakte* med et fyllord *tingene* som passer ikke i konteksten grammatisk for at ting er et substantiv i flertall som kan ikke referere til et verb. Etterpå gjør hun en ikke fylt pause og forkaster det preverbale budskapet. I utdragene 1 og 2 forkaster Karla budskapet ved å fastslå at hun kjenner ikke til ordet hun forsøker å produsere:

Utdrag #1

*un baile pero hay una musica, **no se, como musica tipica no se*** (En dans men det finnes en musikk, **vet ikke, sånn** typisk musikk **vet ikke**)

Utdrag #2

*K: Las dos cosas pero me gusta... **como se llama*** (Begge tingene men jeg liker.... **hva heter det**)

A: Horneadas, se hacen en el orno (Hvis de er bakt så er de laget i ovnen)

K: Si orneadas, me gustan las horneadas. (Jo bakt, jeg liker de når de er bakt.)

Disse forkastelsene kan bli interpretert på forskjellige måter. Det kan være at spansken er mindre automatisert hos Karla og hun bruker denne problemløsningsmekanismen for å få mer tid til å leite etter ordet. Derimot vil jeg anta at spansken til Karla er preget av

liten bredde i ordforrådet. Som vi kan se både i utdraget 1 og 2 samtalen Karla har ikke nok språklige ressurser til å reparere samtalen etter budskapsforkastelsen og samtalen bryter sammen. Dessuten i utdraget 2 måtte Anna forklare til Karla hva det spanske ordet *horneadas* (bakt) betyr for at Karla kunne svare på spørsmålet som ble stilt henne. Som vi skal se seinere i kapitlet slike budskapsforkastelsene forekommer flere ganger i alle tekstene på spansk.

I Utdraget 3 forteller Karla om bestemoren sin og forsøker å forklare hvorfor hun kunne ikke reise til Norge med resten av familien:

Utdrag #3

K: No ha venido, pero no mucho porque esta viejita ahora. No puede porque tiene el... como se llama Hun har kommet, men ikke mye for at hun er gammel nå. Hun kan ikke fordi hun har en... **hva heter det...**

el problema con el... No sé como se llama en español, tampoco Noruego Et problem med den... **Vet ikke hva heter det på spansk, og heller ikke på norsk.**

Det første setningen er preget av forenklinger. Karla begynner med å velge et kjerneverb *venir* (komme) istedenfor et verb som er mer passende i denne konteksten som *viajar* (reise). Både verbet *venir* (komme) og *viajar* (reise) krever at man spesifiserer hvor eller til hvem man skal til og det utelater Karla i dette utdraget. De utsagene som følger presenterer en spesiell interesse for at de gir innsikt i ordleitingprosessen hos Karla. Vi ser at hun forkaster det preverbale budskapet to ganger og etter den andre forkastelsen konstaterer hun at hun kan ikke komme på ordet hverken på spansk eller norsk. Dette viser at ordgjenkallelse hos Karla foregår både på begge språkene parallelt.

Etterpå prøver hun å reparere samtalen ved å bruke flere omskrivninger av målordet:

Pero tiene un problema en con... para viajar porque le da una... le puede dar... Men hun har et problem en med... **for å reise fordi hun kan få ei... det kan gi...**

A: Eso ¿tiene problemas de su Corazón? Så Har hun problemer med hjerte?

K: *Si*. Ja

Man kan tyde fra konteksten at det er et sykdom Karla forsøker å fortelle om. Som vi kan se fra ytringene som følger klarer Anna å tyde at bestemoren har et hjerteproblem. Så det er nemlig det spanske substantivet *corazon* (hjerte) Karla har vanskeligheter med å gjenkalle. Når hun ikke klarer å produsere det substantivet prøver hun å beskrive et symptom til sykdommen og etter dette forsøket mislykkes forlater hun det preverbale budskapet helt.

Andre lydopptaket som foregikk på spansk var samtalen med foreldrene til Karla mens familien satt rundt middagsbordet. Det finnes igjen eksempler på budskapsforkastelser i denne samtalen. Jeg mener at dette kan skyldes for at Karla tok en mer passiv rolle i samtalen mens foreldrene pratet mye mer. Hun også foretrakk å svare på norsk og kodeveksle over til enten engelsk eller norsk. I neste delen vil jeg se nærmere på kodevekslinger i samtalsituasjoner på spansk.

4.5.2 Kodeveksling

Første eksemplet er tatt fra samtalen med den spansk talende intervjueren Anna. Karla begynner å beskrive mat som hun er glad i men ordforrådet hun trenger for å fullføre setningen er altfor utfordrende. Utdraget starter med at Anna forsøker å gjette hva Karla vil si:

Utdrag #1

A: ¿*Es un pan?* Er det et brød?

K: *Es un pan con un e* Det er med e

A: ¿*Mayonesa?* Majones?

K: *No*. Nei.

A: ¿*Carne?* Kjøtt?

K: *Es carne pero como se llama... pølse*. Det er kjøtt men hva heter det... pølse.

A: *Ok, salchicha!* Ok, pølse!

K: Salchicha, algo asi. Pølse, noe sånt.

Ytringene som leder opp til kodevekslingen er en klar ordleitingssprosess som viser at det spanske ordforrådet har lite bredde hos Karla. Hun klarer ikke å leksikalisere begrepet på spansk og dermed løser hun kommunikasjonsproblemet ved å kodeveksle til norsk. Karla bekrefter selv at hun kan ikke komme på ordet og gjør en tenkepause som tyder på et gjenkallelsesproblem. Man kan spekulere at kanskje det er lettere for henne å gjenkalle leksetet *pølse* fordi det er bundet til den norske kulturen og den norske virkeligheten i Karla's mentale leksikonet.

Neste eksemplet har blitt tatt fra lydopptaket av samtalen hjemme med familien til Karla:

Laura: I tu trabajas mucho? Laura: Jobber du mye?

*Andrea: Quando tengo **feria si. Når jeg har fri.** Når jeg har fri fra skolen, I helgane.*

Andrea: Når jeg har ferie, ja. Om sommeren kanskje noen uker. Det er greit, så får jeg litt penger, litt... Så kan jeg gjøre hva jeg vil.

Dette utdraget er svært unik fordi Karla først anvender «foreignizing» språkbrukstrategi og etterpå kodeveksler fra spansk til norsk. Som det har blitt nevnt i teori delen er «foreignizing» betyr at man tar et ord fra ett av språkene (i dette tilfelle er det norsk) og tilpasser ordets fonologi til det andre språket (i det utdraget er det spansk). Det spanske oversettelse av ordet ferie er *vacacion* og *feria* som Karla brukte i denne ytringen betyr marked på spansk. Som vi kan se fra setningene som følger anvender Karla ordet *feria* i sitt norske betydningen, nemlig «*det å ha fri*». Hun erstatter vokalen «*e*» med «*a*» på slutten av ordet for å tilpasse det til den spanske fonologien slik at samtalepartnern skulle godjenne det som et spansk ord. Etterpå kodeveksler hun til norsk som viser at kodevekslingen skjedde når hun gjenkaller det norske leksetet «*ferie*» istedenfor det spanske leksetet «*vacacion*». Det er vanskelig å forklare hva var grunnen til at Karla kodevekslet. Som det har blitt nevnt i metode kapittelen det var umulig å ekskludere meg selv fra samtalsituasjon og måtte delta i dette lydopptaket. Det er mulig at min deltakelse provoserte kodevekslingen siden Karla viste at jeg kunne begge språkene. En

annen mulighet er at kanskje selve begrepet «ferie» hører til skolearenaen hvor det norske språket er dominerende og dermed førte det til kodevekslingen.

I utdraget #3 måtte Karla kodeveksler fra spansk til norsk for å oversette et ord for faren sin:

Far: ¿Como se dice zapallo en noruego? Far: Hvordan sier man gresskar på norsk?

Karla: zapallo... mmm... jeg vet ikke... gresskar, sånn oransj ting, sånn stor, du vet på halloween.

Ofte kan det være vanskelig for den flerspråklige å undertrykke det ene språket for å kunne bruke det andre. Et slikt tilfelle observerer vi i begynnelsen av denne ytringen. Det er utfordrende for Karla å bytte over til norsk med raskt og derfor bruker hun leksikaliserte/ ikke leksikaliserte pauser for å løse kommunikasjonsproblemet. Etter hvert finner hun riktige oversettelse av ordet på norsk men klarer ikke å gi en nøyaktig definisjon av begrepet. Hun simplifiserer begrepet ved å bruke ordet *ting* istedenfor *grønnsak* og bruker fyllordet *sånn* for å understreke at det hun sier er ikke helt presis.

Dette er et mønster som man kan observere i alle tekstene på spansk. Jeg antar at problemet ligger i det at bredden i ordforrådet på spansk er veldig liten. Som vi kan se ovenfor Karla kunne ikke svare på spørsmålet før ordet ble forklart til henne. Anna måtte forklare henne hva verbet *bake* betyr og det var bare etter at Karla fikk en forklaring klarte hun å svare på spørsmålet.

5. Diskusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å belyse bredden i ordforrådet til en 15 år gammel chilensk jente og hvordan ordforrådsferdighetene i morsmålet påvirker ferdigheten i det andrespråket (norsk). Bredden i ordforrådet hos Karla kommer til å bli analysert i forhold til frekvens dvs. at hvert substantiv, adjektiv og verb er klassifisert i tre kategorier: høy frekvente, mellom frekvente og lav frekvente ord (Golden, 2009). Analysen ble utført ved hjelp av en søkbar leksikalsk database *Ordforrådet* som inneholder omtrent 1650 norske substantiver, adjektiver og verb. Databasen ble utviklet av Forskergruppen for klinnisk lingvistikk og språktilegnelse ved Universitetet i Oslo.

Materialet på spansk ble analysert i samsvar med korpusen av frekvente ord til «Real Academia Española».

I Cummins termer BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) er knyttet til det hverdagslige språk som er preget av høyfrekvente ord. Derfor har jeg valgt å analysere ordforrådet fra denne synsvinkel. Det akademiske ordforrådet (CALP) kommer til å bli analysert i materialet på norsk. I løpet av datainnsamlingsperioden var det ikke mulig for meg å utføre BPVS II prøven på spansk fordi testen ikke var tilgjengelig på spansk. Derfor skal jeg vektlegge det norske materialet mitt. Jeg kommer til å sammenlikne BICS ferdighetene på spansk og norsk. Deretter vil jeg drøfte Cummins hypotese om språkernes gjensidige avhengighet i forhold til materialet mitt. Toterskelteorien vil også diskuteres. Til sist kommer jeg til å se nærmere på ordbruk i ytringer som inneholder kommunikasjonsstrategier og forsøke å avgjøre hvilke ord er spesielt utfordrende for Karla og hvorfor. Jeg vil

I første kapitlet stilte jeg de følgende hypotesene:

Hypotese 1

Hva kjennetegner ordforrådet på norsk og på spansk? Er det en sammenheng mellom ordforrådsferdighetene på spansk og norsk? .

Hypotese 2

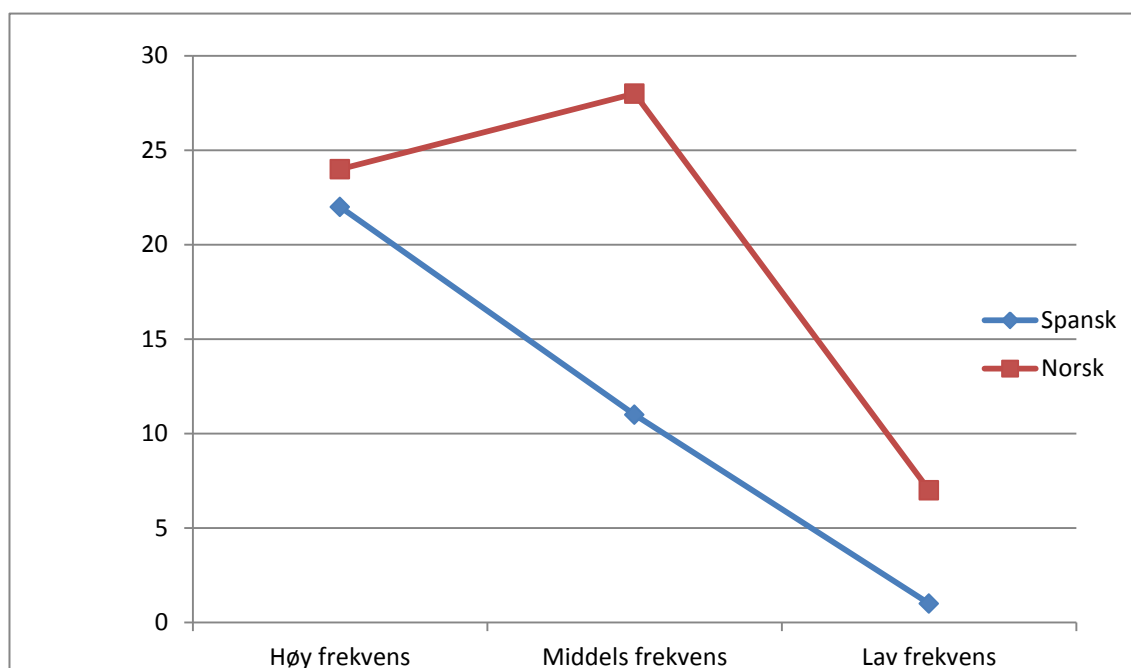
Er det slik at bruken av kommunikasjonsstrategier er størst i det språket som Karla har svakest språkkunnskaper og er det noe sammenheng mellom begrepene som forårsaker bruken av kommunikasjonsstrategier i begge språk?

Disse spørsmålene kommer jeg til å drøfte i denne delen av oppgaven.

4.1 Analysen av ordfordelingen i forhold til frekvens i gjenfortellingen av tegnefilmen på spansk og norsk

Denne fortellingen er kjennetegnet av ulike substantiver som hører til hjemmearenaen. Målet med denne type oppgave var å se nærmere på det hverdagslige vokabularet til

Karla. Ulike objekter som tilhører til forskjellige kategorier kommer på skjermen i filmen, som til eksempel klær, leketøy, kjøkkenutstyr osv. Dette ga meg mulighet til å se på om ord som tilsvarer disse kategoriene er en del av det produktive ordforrådet til Karla. Som vi kan se fra figur 1, er den største forskjellen mellom den norske og spanske gjenfortellingen er i forekomsten av middels frekvente ord.



Figur 1. Distribusjon av ord i forhold til frekvens i gjenfortellingen av tegnefilmen om «Gutten som vil ikke vaske eg» på spansk og på norsk

I narrativen på spansk foretrekker Karla å bruke høyfrekvente ord som er enklere istedenfor middels frekvente ord. Ordene som hører til kategoriet «middels frekvente» har som regel et mindre bruksområde enn de høyfrekvente. Dette viser at begrenset og enkelt ordforråd når det gjelder dette vokabular. Vi kan også se fra figur 1 lav frekvente ord forekommer lite i begge språkene. Dette skyldes for at i denne oppgaven var ikke beregnet for å teste bruken av lav frekvente ord. Allikevel ser vi at antall lav frekvente ord er høyere på norsk enn på spansk. Som også framviser at ordforrådskompetansen er høyere på norsk enn det er på spansk. Ifølge Cummins kan tospråklige ha et bedre ordforråd på de arenaene som språket blir mest anvendt. Siden bruken av morsmålet som regel er begrenset til hjemme arenaen hos tospråklige barn som har utenlandske foreldre, er ordforrådskompetansen i hverdagspråket (BICS) bedre enn det akademiske.

Det er ikke nødvendigvis fagord som kan mangle i morsmåls ordforråd. Ordforrådets nivå i morsmålet kan også være svært lavt når det gjelder ord som man bruker på skolen, med jevnaldrende og forskjellige andre steder hvor det norske språket dominerer.

Materialet mitt viser at selv om Karla klarte å produsere et høyt antall av høyfrekvente ord som tilhører til hjemmekonteksten er kompetansen i dette vokabular område mye lavere på spansk enn på norsk. Til sammen produserte hun 34 innholdsord i narrativene på spansk mens narrativene på norsk har 59 innholdsord. De fleste ordene som ble anvendt på spansk er *kjerneord* som dekker et stort bruksområde slik at den andre parten klarer å forstå den generelle betydningen bak begrepet (REF til Viberg). For eksempel bruker hun *gå* istedenfor *rulle*, begge ordene har grunnbetydningen «å flytte på seg» mens *rulle* beskriver måten noe forflytter seg på.

For å se nærmere på verb i denne fortellingen har jeg delt verbene i to kategorier: kjerneverb og ikke kjerne verb. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i Åke Vibergs klassifisering over kjerneverb.

Kjerneverb i fortellingen på norsk	Ikke kjerneverb i fortellingen på norsk	Kjerneverb i fortellingen på spansk	Ikke kjerneverb i fortellingen på spansk
<ol style="list-style-type: none"> 1. Stå 2. Løpe 3. Begynne 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Synge 2. Vaske 3. Strekke 4. Gjemme 5. Søle 6. Sveve 7. fly 8. fylle 9. putte 	<ol style="list-style-type: none"> 1. levantar (stå) 2. Ir (gå) 3. estar (være) 4. haber (være, finnes) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. lavar (å vaske/å pusse) 2. bañar (å dusje) 3. escapar (å rømme) 4. limpiar (å rens) 5. escondir (gjemme) 6. volar (å fly)

Figur 3 Oversikt over kjerne og ikke kjerneverb i gjenfortellingen av tegnefilmen «Gutten som vil ikke vaske seg» på spansk og på norsk.

Når vi ser på antall verb som blir anvendt i narrativene på begge språk, er forskjellen ikke så stor. Det er interessant at selv om Karla forteller den samme historie på begge språk, er det en rekke verb hun anvender på spansk som er ikke til stedet i fortellingen på norsk og tvert imot er det enkelte verb i den norske fortellingen som er ikke registrert i fortellingen på spansk. I narrativen på spansk virker det som om Karla kjenner til flere ord for begrepet «å vaske» mens hun anvender to kjerneverb som har grunnbetydningen «å flytte på seg». På en annen side bruker hun flere ord for å utrykke begrepet «å flytte på seg» på norsk. Det er flere verb som Karla utelater helt fra fortellingen sin på spansk som for eksempel: synge, søle og gjemme.

Grunnen til at Karla ikke anvender en rekke verb, er at fortellingen er preget av gjennfinningsforsøk, reduksjonsstrategier og budskapsforkastelser. Mens Karla gjennfinner de riktige ordene, går tegnefilmen videre og hun mister flere ord i fortellingen:

«Todos los juguetes como el auto, el oso, el caballo, bote mmm...»

“Alle lekene som for eksempel en *bil*, en bjørn, en hest, båt mmmm...»

I denne videosekvensen burde Karla ha brukt flere forlyttingsverb men isteden blir alle objektene nevnt og til slutt anvender hun et kjerneverb. Her ser vi at det er nettopp verbet som presenterer en utfordring for Karla. Hun nøler og unngår å bruke verbene i hele ytringen. Repetisjon av funksjonsordet «også» indikerer at Karla forsøker å få mer tid for leite etter ordet. Selv om fortellingen på norsk har mer flyt og inneholder flere forflyttingsverb, er det allikevel en stor tendens til å bruke kjerneverb. Nedenfor vil jeg se nærmere på gjenfortellingen av samme videosekvensen på norsk:

«Han begynner å *løpe*... eller når han skal ta på ting så alle tingane begynner å *løpe* ifra han og gjemme seg fra han. Eee... og et tog begynner også... og alle lekane som et to-to-tog og baller og *lekebiler* begynner å... mmmm *løpe* fra han. Og alle lekbamsene eller bamsene som dyr da som bjørn og hest og en båt begynner også å *løpe* ifra han»

I dette utdraget måtte Karla bruke verbene *kjøre*, *rulle* og *hoppe*. Derimot erstatter hun alle disse verbene med et kjerneverb *å løpe*. Karla gjør flere fylte og ikke fylte pauser før hun anvender verbet. Dette tyder på at hun hesiterer og er svært usikker på hvilket verb burde brukes i denne konteksten. Kjerneverb *å løpe* virker som en enkelt løsning på problemet. Når man sammenlikner fortellingen av denne videosekvensen på norsk og på spansk er verbutvalget svært lik. På spansk velger Karla å bruke kjerneverb *«gå»* for å beskrive alle handlingene og utelater alle de andre verbene som har en mer spesifikk betydning. Overrepresentasjon av kjerneverb kjennetegner gjenfortellingen både på spansk og på norsk. Dette viser til at ferdighetsnivåen er svært lik på begge språkene når det gjelder verb og bekrefter Cummins hypotese om språkenes gjensidige avhengighet.

På spansk er det andre kommunikasjonsstrategier som blir anvendt når Karla forsøker å bruke et verb som har en mer spesifikk betydning.

«**Como se llama...** estan cosas se *escapan* de el»

Hva heter det... det er ting som stikker av fra han

«Y se mira y se **como se llama se...** se *escondio* su mano»

Og han ser på seg selv og hva heter det han... gjemmer hånden sin

I disse to eksemplene bruker Karla en indirekte appell om hjelp som blir fulgt av en ikke fylt pause før hun produserer verbet. Dette bekrefter at ikke kjerneverb presenterer en utfordring i språkproduksjon på spansk. På norsk har Karla ikke brukt appeller om hjelp i hele fortellingen som viser til en høyere ordforrådskompetanse enn på spansk. Imidlertid bruker hun restrukturerings strategier når hun er usikker på hvilket verb burde brukes for å beskrive handlingene i videosekvensen.

«... en svær bolle som det går ann **å... tror jeg det går ann å ja...** *å fylle* med vann eller *putte* med vann»

Den retrospektive kommentaren tydeliggjør at Karla er svært usikker på hvilket verb burde bli anvendt i denne konteksten. Som vi kan se bruker hun en restruktureringsstrategi og erstatter verbet *å fylle* med *putte*. Det virker som om hun

ikke helt kjenner den semantiske bruksområde verbene har. Derfor er ytringen fullt med hesitasjonssmarkører. Ifølge toterskelteorien når ett av språkene er underutviklet kan en tospråklige individ oppleve negative konsekvenser ved sin tospråklighet og det kan hemme også hemme det andrespråket. Det er mulig at Karlas manglende ordforrådskompetanse skyldes for et underutviklet morsmål.

Når det gjelder substantivene i denne gjenfortellingen kan man se et høyt antall utelatinger og bruk høyfrekvente kjerneord som for eksempel *ting* eller *alle* både på begge språkene.

«Sigue poniendo los calcetines y los zapatos y el pantalon. Como se llama... estan cosas se escapan de el... y todo se escapa de el... y como se llama... estar con...»

«Så fortsetter han å ta på seg sokkene og skoene og buksene. Hva heter det... disse tingene rømmer fra han... og *alt* rømmer fra han... og hva heter det... å være med»

Her ser vi at bruken av kommunikasjonsstrategiene har samme mønstret som i ytringene som i ytringene hvor kjerneverb ble anvendt. Karla gjør en indirekte appell om hjelp som blir fulgt av en ikke fylt pause og så anvender hun et kjerneord, nemlig *ting*. Dette ordet har et veldig bredt semantisk felt og har en generell betydning som gjør det lett for Karla å erstatte substantivet. Etterpå bruker hun ordet «alt» for å unngå å nevne objektene som kommer på skjermen. I dette tilfellet er ordene *dyne*, *pute*, *lys* og *bok utelatt*. I første setningen burde hun ha sagt *strømpebukser* istedenfor *sokker* som også indikerer at Karla har et fattig ordforråd på spansk. Ordet *strømpebokser* er regnet som et lavfrekvent ord imidlertid er *sokker* klassifisert som et høyfrekvent ord. Det er interessant at Karla utelatter akkurat disse ordene fordi de ofte er brukt i hjemmekonteksten og de burde være lett for henne å gjenkalle de. I narrativen på norsk nevner Karla flere substantiver når hun beskriver denne videosekvensen:

«Når han skal ta på seg sine strømper så begynner strømpeboksene og skoene å løpe ifra han og dyna si også begynner å løpe ifra han og lekene og puta og han er helt *sjokkert... og sjokkert*».

På slutten av denne ytringen gjør Karla en lang pause, repeterer seg selv og utelater to substantiver, nemlig *bok* og *lys*. Det er ikke nødvendigvis at Karla ikke kjenner disse

ordene, det er mulig at hun gjør en forsnakkelse eller forsøker å planlegge fortellingen videre. Likevel bruker Karla fylleord flere ganger i teksten:

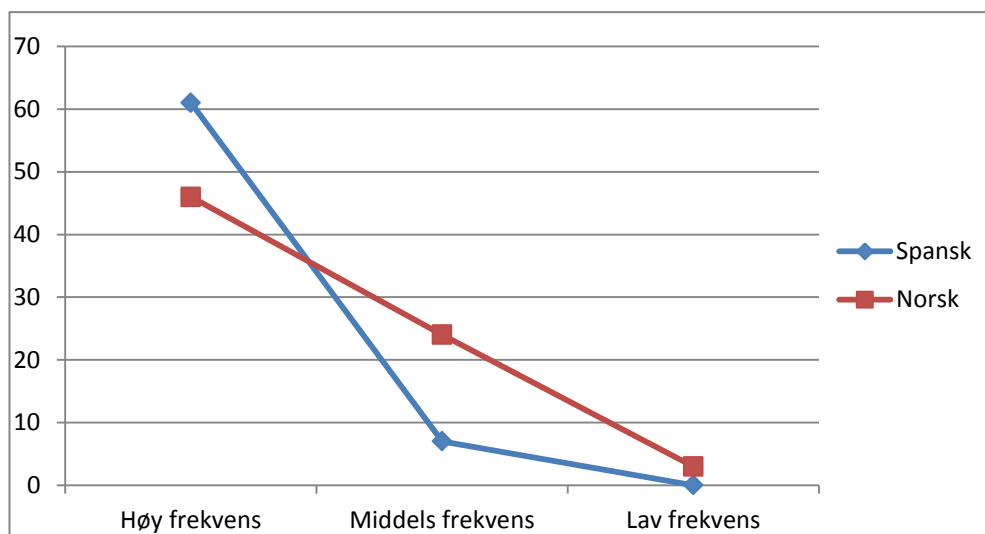
«Emm... Og alle sammen... alle sam... alle slags ting som ehh glass, tannburster og burster og kluder...»

Karla nøler, bruker fyll lyder, ikke fylte pauser før hun klarer å formulere det hun ville si. Dette er et tegn på at disse ordene er kanskje ikke automatisert nok dvs. at ordene er en del vokabularet hennes men når hun er under tidspress er det vanskelig for henne å gjenkalle de.

I denne teksten ble kommunikasjonsstrategier anvendt i før middelsfrekvente eller lavfrekvente ord. En spesiell utfordring presenterer ikke kjerneverb med mer spesifikk betydning. Selv om ordforrådskompetansen er noe høyere på norsk enn på spansk er bruken av kjerneord veldig lik på begge språkene.

4.2 Analysen av Bildeboken om «Gullhåret og tre Bjørner»

Neste gjenfortellingen av historien om gullhåret og tre bjørner som blir fortalt fra gullhårets sitt perspektiv. I gjenfortellingen er det et mindre antall høyfrekvente ord i forhold til gjenfortellingen om «Gutten som vil ikke vaske seg». Som vi kan se er det et høyere antall middelsfrekvente ord i gjenfortellingen på norske enn det er på spansk.



Figur 2. Distribusjon av ord i forhold til frekvens i gjenfortellingen av bildeboken «Gullhåret og tre Bjørner».

På den andre siden er gjenfortellingen på spansk preget av høyfrekvente ord. Dette skyldes for et stort antall utelatingsstrategier som blir anvendt i narrativen på spansk. Flere steder i teksten simplifiserer Karla fortellingen sin ved å beskrive hovedhendelsene og utelater flere detaljer i historien:

«Se pone triste. Mmmm... y despues ya camina por un camino donde las ventanas estan *sha tira*... y sale por un camino que no hay un camino»

(Hun ble trist. Mmmm... og etterpå går hun på en vei hvor vinduene er sha tira... og går hun på en vei som ikke hare en vei).

I gjenfortellingen på norsk samme delen av bildeboken fortalt slik:

«... Ho blir veldig leie seg eller lei seg. Ho skjønner ikke hvor ho er så ho går forbi en gata der det er da... vinduene... er knust og ho... en blindvei så ho er veldig trist»

I motsetning til gjenfortellingen på spansk inneholder den norske versjonen flere detaljer i beskrivelsen av området hovedpersjonen befinner seg i. På spansk klarer hun ikke å finne fram til ordene *blindvei* og *knust*. Hun anvender ordet «shatira» som er hentet fra engelske ordet «shattered», dette er et foreignizing strategi dvs. at Karla tar i bruk et engelsk ord og gjør det om fonetisk ved å erstatte endingen –ed med –a slik at det høres ut som et spansk ord. Spanske ordet «roto» burde bli anvendt i denne setningen. Det er interessant å se at på norsk blir en ikke fylt tenkepause anvendt i samme delen rett før hun bruker verbet «knust». Dette viser at leksikalisering av begrepet er utfordrende for Karla på begge språkene. Etterpå ser vi at i gjenfortellingen på spansk blir ordet «blindvei» omskrevet. Hun beskriver blindveien som en vei som ikke har en vei. Det at Karla bruker samme ord, nemlig «vei» for å omskrive begrepet er også et tegn på at det spanske ordforrådet er ganske fattig. På norsk klarer hun å produsere dette ordet men hun gjør en lang tenkepause før det. Igjen viser dette at ordet er kanskje ikke en del av det produktive ordforrådet hennes i begge språk.

Utdragene som ble analysert ovenfor kjennetegner gjenfortellingene på begge språk. Det finnes en korrelasjon mellom kommunikasjonsstrategi bruk på norsk og på spansk. Som regel utdragene som inneholder middelfrekvente eller lavfrekvente ord forårsaker bruk av kommunikasjonsstrategier både på spansk og norsk. Det er en forskjell mellom type av kommunikasjonsstrategier som blir anvendt av Karla i forhold til språk. På

spansk er ordene ofte utelatt eller omskrevet mens på norsk blir tenkepauser, parafrafer, gjenfinningsstrategier anvendt. Dette viser til at ordforrådsferdighetene hos Karla er mye lavere på spansk enn de er på norsk. Samtidig virker det som om norsken hennes ikke er på et aldersadekvat nivå. Gjenfortellingen er svært usammenhengende og det er flere steder i teksten som det oppstår problemer i ordhentingsprosessen. Blant annet finnes enkelte tilfeller når informanten restrukturerer ytringen fordi hun er usikker på preposisjoner og gramatiske endinger – noe som hun burde ha mestret i 15 års alderen. Teksten er også preget av et høyt antall av repetisjoner av ordet «så» som gjør at fortellingen taper i flyte. I denne alderen burde Karla kunne flere bindingsord og bruke et mer nyansert ordforråd.

4.3 Sammenhengen mellom ordforrådet på spansk og på norsk

Datamaterialet mitt bekrefter Cummins hypotese om språkenes gjensidig avhengighet. Kommunikasjonsstrategi bruk viser at dårlig morsmålskompetanse gjenspeiller seg i andrespråkskompetansen. Selv om ordforrådet er bredere på norsk enn på spansk er det allikevel flere steder i tekstene som kommunikasjonsstrategier oppstår på grunn av et mangelfullt ordforråd i de samtalene og gjenfortellingene. Det virker som Karla kan gjøre seg forstått på et visst nivå og klarer å anvende flere middelsfrekvente og lavfrekvente ord på norsk enn på spansk. På den andre side er det vanskelig å forstå enkelte ord i skolesammenhengen. I løpet av datainnsamlingsperioden har jeg observert Karla på skole timer og i friminuttene. Det ble gjort et lydopptak av en time i naturfag og under den timen var det flere begreper Karla kunne ikke forstå. Nedenfor følger det et lite utdrag av samtalen mellom Karla og læreren:

Karla: Hva er organisk?

Læreren: Det er materialet som stammer fra levende organismer.

Karla: Ja men uorganisk da, hva vil det si? Vi tar sånn vanskelige ting. Dette er så kjedelig.

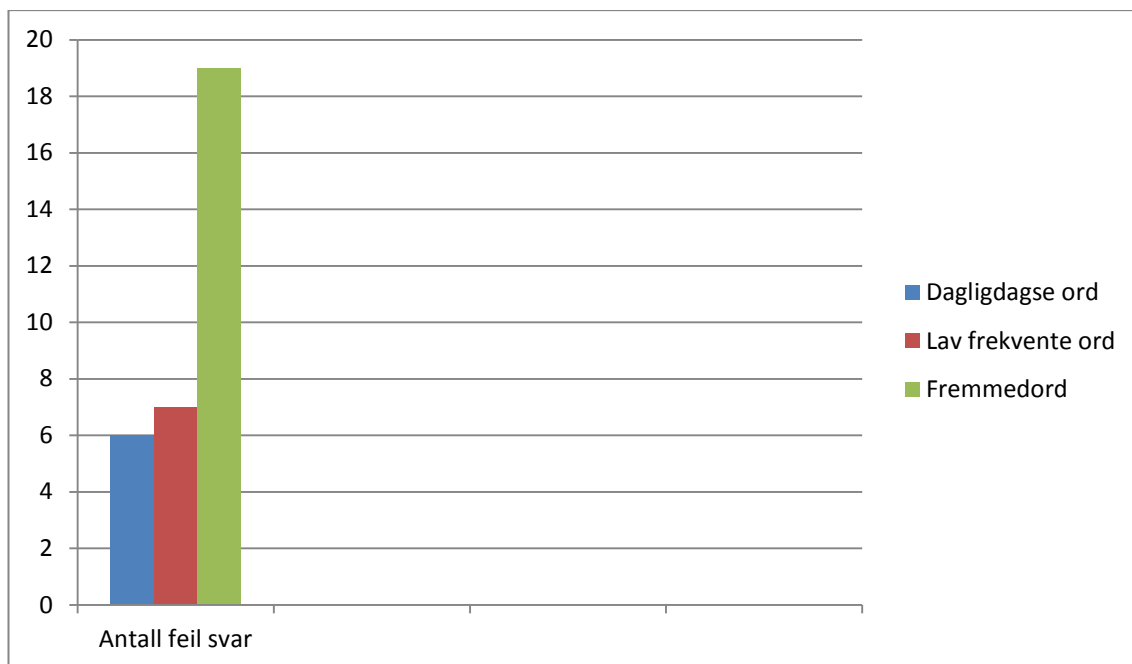
Her ser vi at Karla sliter med å forstå faglige termene «organisk» og «uorganisk». Det virker som om hun ikke helt forstår lærerens forklaring og fortsetter dialogen med

spørsmålet om hva termen uorganisk innebærer. Forskjellen mellom hennes ferdigheter i BICS (hverdagsspråket) og CALP (faglige/akademiske ferdigheter) kommer enda mer tydelig fram i BPVS II test som går ut på å måle det reseptive ordforrådet.

Som det har blitt nevnt i metode delen BPVS II er en bilderbasert prøve som måler den reseptive bredden i ordforrådet. Jeg kommer til å analysere standard skåret i BPVS II prøven på norsk. En standard skåre gir oss muligheten til å se om informantens reseptive ordforråd ligger på et aldersadekvat nivå. Ordene som Karla tok feil i eller klarte ikke å identifisere blir sett nærmere på. Til slutt er det reseptive og produktive ordforrådet sammenliknet. Siden det ikke var mulig for meg å få tilgang til den spanske versjonen av BPVS II er resultatene av prøven på spansk ikke inkludert i analysen. Prøven ble gjennomført på slutten av datainnsamlingen noen måneder etter at Karla fylte 16 år.

I samsvar med resultatene av BPVSII prøven Karlas reseptive ordforrådet på norsk ligger langt under den alders adekvate nivå. Hennes standard skåre på tilsvarer 12 års aldersgruppen. Det var oppgavesett for 15-16 åringer som var mest utfordrende for Karla. I oppgavesett 8 som er beregnet for 15 åringer fikk hun 9 ut av 12 ord riktig. Det viste seg at ordene med en mer spesifikk betydning som for eksempel: *hodebunn*, *seilfly* og *isolasjon* var problematisk for henne. Mer avanserte ord som ikke brukes i hverdagsspråke og faglige ord som til eksempel: *konsumere*, *aerodynamisk*, *eksteriør*, *kjemiker* og *radar* var utfordrende for Karla. Det er verdt å nevne det eneste oppgavesett som hun fikk et perfekt skår var beregnet for 10 år gamle elever. I oppgavesetter for 11 åringer og oppover fikk Karla minst to feil. I ett av Oppgavesetter beregnet for 16 år gamle elever pekte hun ut 2 bildene riktig.

For å få en oversikt over hvilke ord var mest utfordrende for Karla delte jeg ordene testen inneholdt i tre ulike kategorier: dagligdagse ord, lav frekvente ord og fremmedord.



Figur 3. Distribusjon av antall feil svar i forhold til lavfrekvente, dagligdagse og fremmedord

Som man kan se fra figur 3 har fremmedord høyest vanskelig grad i det reseptive ordforrådet på norsk. På andre plassen ligger lav frekvente ord men forskjellen mellom antall feil svar når det gjelder lav frekvente og høy frekvente ord er ikke så stor. Det er interessant at de høyfrekvente ord som Karla tar feil i er ord med en mer spesifikk betydning. Det er nemlig ordene *å snerre*, *belg*, *hodbunn*, *timer*, *bregne* og *seilfly* som hun tok feil fra den høyfrekvente kategorien. Ordene *seilfly* og *bregne* tilhørte oppgavesettet som er beregnet for 13-15 år gamle barn. Mens ordene *å snerre* og *belg* er regnet som dagligdagse ord hos 11 åringer.

Disse resultatene styrker hovedfunnet mitt, nemlig at ordforrådsferdighetene til Karla er svakere når det gjelder ord med en lavere frekvens og som har en mer spesifikk betydning på norsk. Selv om det produktive akademiske ordforrådet ikke ble testet er det allikevel mulig å se at kunnskap om ord med høyere vanskelighetsgrad er mangelfullt både i det reseptive og produktive ordforrådet.

Analysen av kommunikasjonsstrategi bruk i narrative på norsk har vist at ordforrådskompetansen er mye høyere på norsk enn på spansk hos Karla. Samtidig var det et stort antall parafraaser, budskapsforkastelser og reduksjoner som ble registrert i gjenfortellingene hennes. Disse strategiene ble anvendt i kontekster som krevde et mer

nyansert ordforråd. Dette korrelerer med resultatene til BPVSII prøve. Det virker som Karla klarer å gjøre seg forstått og behersker godt det hverdagslige vokabularet (BICS). Samtidig som akademiske ord og ord med en høyere grad av kompleksitet som har et mer spesifikk betydning presenterer en utfordring for henne.

4.5 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg sett på sambandet mellom ordforrådsferdigheter og bruken av kommunikasjonsstrategier hos en chilensk ungdom som ble født i Norge. Resultatene til undersøkelsen min har vist at Karla har svakere ferdigheter på morsmålet sitt enn på norsk. I samsvar med totersketeorien den minoritetsspråklig individ opplever negative konsekvenser ved sin tospråklighet når morsmålet er underutviklet (Cummins, 1979). Karlas mangelfullt morsmålsordforråd gjenspeiler seg i det andre språket i ulike sammenhenger. Som analysen av kommunikasjonsstrategier har vist var det svært typisk for Karla å anvende kommunikasjonsstrategier i samme språklige kontekster i fortellingsoppgaver. Siden mesteparten av materialet mitt belyste hverdagsspråket (BICS) kan jeg ikke gi en entydlig svar om hennes akademiske ferdigheter (CALP). Resultatene til BPVS prøven viste at Karlas reseptive ordforrådet mangler fremmedord, lavfrekvente ord og høyfrekvente ord med en mer spesifikk betydning. I språkproduksjonen har Karla en tendens til å bruke kommunikasjonsstrategier for dekke opp ressursmangelen i kontekster hvor et mer nyansert ordforråd kreves.

Litteratur

- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research & Practice, 20*(1), 50-57.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79): Multilingual matters.
- Bakkejord, L. J. (1989). Kommunikasjonsstrategier i dialog mellom innfødt og språkbruker og innlærer. En analyse av norsk mellomspråk. *NOA, 11*.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (Vol. 5): Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Utdannings- og forsknings departementet.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bialystok, E. (2008). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition, 12*(01), 3. doi: 10.1017/s1366728908003477
- Bialystok, E., Craik, F. I., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest, 10*(3), 89-129.
- Birkelund, G. E., Hermansen, A. S., & Evensen, Ø. (2010). Skolesegregering-et problem. *Elevsammensetning, frafall og karakterer*(s 98).
- Canale, M. (1981). *From communicative competence to communicative pedagogy*: Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario= The Ontario Institute for Studies in Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1).
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. *Strategies in interlanguage communication, 15-19*.
- Coulter, K. B. (1968). *Linguistic error-analysis of the spoken English of two native Russians*: University of Washington.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research, 49*(2), 222-251. doi: 10.2307/1169960

- CUMMINS, J. (1981). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment1. *Applied Linguistics*, *II*(2), 132-149. doi: 10.1093/applin/II.2.132
- Dijkstra, T., Grainger, J., & Van Heuven, W. J. (1999). Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, *41*(4), 496-518.
- Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, *29*(1), 55-85. doi: 10.2307/3587805
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1995a). *Communication strategies: An empirical analysis with retrospection*. Paper presented at the Selected papers from the proceedings of the 21st Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1995b). *Communication strategies: What are they and what are they not*. Paper presented at the annual conference of the American Association for applied linguistics (AAAL), Long Beach, CA.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, *47*(1), 173-210. doi: 10.1111/0023-8333.51997005
- Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1992). *Conversation and dialogues in action*: Prentice Hall International.
- Engen, O., & Sand, S. (2008). Minoritetsspråklige i barnehage og skole (pp. S. 317-342). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2009). Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne. *Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS*.
- Færch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*: Longman Pub Group.
- Grabo, R. (1930). A study of comparative vocabularies of junior high school pupils from English and Italian speaking homes. *Schenectady, New York*.
- Grainger, J., & Jacobs, A. M. (1996). Orthographic processing in visual word recognition: A multiple read-out model. *Psychological Review*, *103*(3), 518-565. doi: 10.1037/0033-295X.103.3.518
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*: Gyldendal akademisk.
- Haastrup, K., & Phillipson, R. (1983). Achievement strategies in learner/native speaker interaction. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 14058.

- Hernandez, A. E., Bates, E. A., & Avila, L. X. (1996). Processing across the language boundary: a cross-modal priming study of Spanish-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22(4), 846.
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. V. (2013). Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012: Oslo: Universitetsforlaget.
- Lødding, B. (2009). Minoritetsspråklige i videregående opplæring. Videregående påårlæring for nesten alle. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-Examining the Age Factor*: John Benjamins Publishing Company.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The Relation Of Bilingualism To Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23. doi: 10.1037/h0093840
- Peña, E. D., & Kester, E. S. (2004). Semantic Development in Spanish-English Bilinguals: Theory, Assessment, and Intervention.
- Saer, D. (1924). *Bilingual Problem*: Hughes & Son.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching*: Center for Curriculum Development Philadelphia.
- Schachter, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research*, 6(2), 93-124.
- Støren, L. A., Helland, H., Grøgaard, J. B., & STEP, N. (2007). Og hvem stod igjen--?: sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømming i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001: NIFU STEP.
- Svendsen, B. A. (2004). Så lenge vi forstår hverandre: Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Tarone, E. (1977, 1977). *Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report*. Paper presented at the TESOL Convention.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage 1. *Language Learning*, 30(2), 417-428.
- Tarone, E., Cohen, A. D., & Dumas, G. (1976). *A closer look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies*: Ontario Institute for Studies in Education.

- Tarone, E., & Yule, G. (1987). Communication strategies in East-West interactions. *Discourse across cultures: Strategies in world Englishes*, 49-65.
- ValdeS, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410-426. doi: 10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x
- Valvatne, H., & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen*: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language (E. Hanfmann & G. Vakar, trans.): Cambridge, MA: MIT Press.
- Willems, G. M. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15(3), 351-364.
- Yule, G., & Tarone, E. (1991). The other side of the page: Integrating the study of communication strategies and negotiated input in SLA. *Foreign/second language pedagogy research*, 162-171.

Vedlegg

Datamaterialet på spansk

Conversación

Vamos a empezar con una conversación más simple.

Sí.

¿Cómo te llamas?

Andrea

Yo soy María Elena.

Pues vamos hablar de algún tema, de la música.

¿Sí?

¿Me entiendes?

Mmmhmmm

¿Que música te gusta?

Me gusta la música latina. Me gusta escuchar hip-hop y regatón. Si también escucho un poquito de pop. Si Pero también música de los Estados Unidos por ejemplo. Los cantantes no Si Beyonce, Rihanna y grupos que son de América.

¿Sabes alguna música tradicional de Chile?

Cuenta me un poco.

Música tradicional de Chile, no sé si conozco una música tradicional de Chile. No sé si Queca es una música =

Un baile

un baile pero hay una música no sé cómo música típica no se mmmmhmm si. No los sé cómo...

Porque en mi país, yo soy Mexicana y en mi país es muy tradicional mariachi para todo. ¿Sabes? ¿Has escuchado Mariachi?

Sí.

Sí y también tenemos bailes de folklore. Música folklórica. Sí. Que me gusta también mucho pero solo se baile en ocasiones especiales, no todo el tiempo van a bailar sabes. Sí. Y cuenta me que más te gusta después de la música. ¡Cómo te ves joven todavía!

Me gusta... ¿Me gusta hacer? Si Me gusta entrenar.

¿Qué deporte entrenes, en que entrenes? ¿Atletismo, Atletismo? ¿Te gusta correr?

Sí, atletismo. Me gusta a correr y andar en la bicicleta.

También me gusta a ver películas, de todas pues de drama de comedia...

Cuál es tu genero favorito?

mmm... Acción... mmm... acción? Esta

Si Comedia romántica?

No tanto. No tanto.

Las futuristas. Es muy dramática.

Sí. Ummm.. Me gusta hacer comida.

Comida Chilena, comida Noruega. Mmmm... ¿Qué tipo de comida Chilena es? No conozco mucho.

Empanadas.

¿Son fritas o horneadas?

Las dos cosas pero me gusta... como se llama

Horneadas, se hacen en el horno.

Si horneadas me gustan las horneadas.

Con carne o con vegetales?

Con carne y están algunos que son como se llama... con queso adentro me gusta también.

Sí.

Si es muy rico.

Sí, no lo sabía.

Si también están los con queso y también están los completos que ¿sabe cómo es? No?
Es un platillo Es una vienesas, sabe... es como... ¿sabe?

No.

¿Es un pan? Es un pan con un e ¿Mayonesa?

No.

No ¿Carne?

Es carne pero como se llama por se. Ok, salchicha! Salchicha.

Sí, lo sabía.. Algo así Con eso la ensalada tomate e como se llame... como un pan grande...

¿Cómo un baguete?

Sí como un baguete pero con un montón de cosas.

Mmmhmm Que bien. A ver de qué más podemos hablar... ¿De qué quieres hablar?
A! De los planes del futuro! Es interesante eso. Dices que no sabes todavía

No, no lo sé. ¿Pero qué vas hacer? Quiero viajar un poco. Sí. Que... por ejemplo ¿a dónde? ¿Hay alguna cultura que te interese?

La cultura Americana. Sí. Mucho.

Sí.

Pero también quiero viajar a África y estar ahí y conocer un poco un país de verdad bien pobre pero también tienen cosas que son muy buenas... no sé cómo...

Si te entiendo

Y también me gustaría viajar a Chile y estar ahí con mi familia como no tengo mucho familia aquí.

Quiero ver a a mi abuela.

¿Ella no viene para acá? ¿No ha venido?

No ha venido pero no mucho porque esta viejita ahora. No puede porque tiene el... como se llama el problema con el... No sé cómo se llama en español, tampoco Noruego. Pero tiene un problema con ... para viajar porque le da una ... le puede dar ...

Eso ¿tiene problemas de su Corazón?

Sí.

¿La presión? Si la presión, un problema..

Entonces no puede viajar. Pero igual no puede viajar. Si esta viejita entonces no puede viajar. Ok, creo que eso es suficiente. Que más hacemos ... Ahora me vas a decir.....

Мойлодыр

Había un ... como se llama ... un bosque son hay animals como ... no se ...

Patos. ¡Si patos!

También hay unos ratones y gatos que están limpiando, ¿sí? Si También hay un bicho que se está bañando Si Está bañando. Esta (es) una pieza de un niño o niña... y hay muchos juguetes por todos los lados y este niño está levantando y está muy sucio, está sucio. Tiene todo manchado – la cara y las manos. Sigue poniendo los calcetines y los zapatos y el pantalón. Como se llama... están cosas se escapan de él.

Si

Y también su la tapa o.. Se cobija.

Sí.

Y su armada y... todo se escapa... como se llama estar con... - Cerca de él. Cerca de él entonces todos los juguetes y se van o se van de la pieza. Todos los juguetes como el auto, el oso, caballo, bote, mmm.. y también la mesa con el desayuno también se van. Y. todas las cosas están... volando. Y de repente sale un, una lava mano o algo así. Y se ve muy enojado y le está diciendo al niño que se tiene que limpiar y que está muy cochino y por eso está con él y le muestra un espejo. Como esta de cochino. Y se mira,

el niño se mira y sé cómo se llama se.... se escondió su mano a mano (pause) Y el niño empieza o el lava mano le dice que tiene que lavarse... Y el niño se pone... empieza alejarse de él y todas las cosas en el baño se están preparando para lavar lo toda... los trapos, el jabón, ya creo está bien.

Acá hay un, no sé cómo se dice... ¿Cómo se llama esto?

Receta

Un bol. Si un Bo, ¿se llama así? Hay algo, no sé qué, se ve como algo... pero haciendo (echando) leche y después está echando harina y la está revolviendo y después está sacando la maza. Y está haciendo uno, como se dice... uno no tengo idea de la palabra.. Lo está.. Ya pero igual.. lo hecha, la masa la hecho dentro de él ... el.. uhh. A no tengo idea. A esta bien.

Historia

Una familia que está viajando junto con su... Ahí está su mama manejando el auto y atrás están sus dos hijos y sus dos animales. Un conejo y ... no un Leon pero... un gato Sí. Prueba hacerlo detalladamente. Todo lo que veas. Todas las cosas.

Mmhmm... Y están en un camino largo y en el camino hay mucho... muchas casas y árboles y... bien poca gente.. mmm... están llegando a unas casas a donde hay más animales como un gato y un perro. Cuando llegan ahí se encuentran con su papa y su... lo animales que viven ahí como los ¿cómo se llama? La vaca y no sé cómo se llama... pollo. Y también con una niña más grande que el hijo que está manejando el auto. Y esta niña le muestra un chancho.

¿Sabes algún sinónimo de este? ¿De este animal que le dices chancho? ¿Sabes algún sinónimo que significa lo mismo en un otro idioma de latino América?

Eeee... Sí pero como se llama...

El cerdo.

El cerdo, sí.

¿Y cómo se ve aquí?

Y este niño se ve bien sorprendido porque hay tantos animales... ooo.. su oso, osos que son de verdad animales, que están vivos no sé como decir lo... o son.. que son de verdad... o son.. que son de verdad animales pero que están de verdad osos. Están bien sorprendidos con los animales que están ahí adentro. ¿Cómo se llama? Ahí en el.. no puedo decir... no sale.. La den.

¿Qué crees que están haciendo ahí en este momento en la historia?

La otra niña está despidiendo de los niños chicos. Y el papa de los niños chicos está diciendo que tienen que llegar a casa, no se... Si lo invitan. El papa ha invitado a la mama de la otra niña para comer. Entonces esta toda la familia comiendo comida. ¿Cómo se llama?.. están comiendo un plato de.. con... Es como universal esta palabra

Sí, espagueti sí pero hay otra palabra que no sé como

Está bien.

Después de comer los niños lavan la losa mientras que la mama de la otra niña y la mama de los otros niños más chicos toman un café. Y después están sentados tomando un café y después cuando los niños terminan la mama de los niños dice que se pueden ir sé. Y los niños van para afuera para ver el papa, el está manejando un tractor o algo así, ¿sí?

Sí

Y esta.. y el tractor... como se llama... así se pone semilla... en la tierra... todos los pájaros quieren comerse la semilla au Después hace tarde y entran a la casa y juegan con unas cartas y después mmm... la señora le muestra su habitación a donde hay una cama y muchos espejos y una fotografía. Aca en esta habitación van a dormir los niños chicos junto con sus osos y tienen la luz puesta. Y por la mañana se ponen el jersey y los calcetines y los osos no se... no.. Mmmmm.. lo primero que hacen es sacar los huevos que están... que están... los huevos de la gallina. Y lo ponen adentro de un refrigerador mmm.. muy grande a donde hay más huevos, en una... en un negocio. Mmmm La señora que, que... como se llama... que tiene estos huevos, se va a este negocio y o no.. o... se lo da a este negocio y también quiere comprar alimie – alime- alimentos – alementos (don't correct this, it's supposed to be like that) y también

buscar su ¿post? Su carta... no sé.. y se van para la casa. Y en casa se encuentra con el pap- papa, papa? o no? Y el que tiene este.. no el papa... el que tiene este, esta parte con mucha... animales y toda la semilla y el está contando que es que hizo durante el día.

Mmmhmm Que crees que es lo que paso aquí?

Tambien cuenta que puso una cosa donde hay mucha semilla para que (gir) los pájaros pueden comer, eso en vez de comer lo que está en la tierra. Y después la mujer está entrando a las vacas en una parte para... no sé cómo... una parte.. no sé.. Mmmm.

Después la mujer muestra al niño como se saca leche de la vaca o la leche y a donde se pone la leche para qué.. para que después se puede vender. Después de eso la hija de esta mujer le muestra su caballo y mmm.. no sé cómo se llama... y la mama de los niños y la mujer de... y la otra mujer están diciendo le que... no se... diciendo le algo. Sí Y el perro está no molestando lo pero esta... la mama de los niños chicos

¿Qué está haciendo el perro entonces?

Esta.. Quiere su atención Mmhmm A terminar Y después la niña menor le esta ehhh... mmm.. está probando a como se llama... se sube al caballo y sí.. no sé cómo.. mientras el niño chico y la mama de esta niña le está mirando. Y después le toca más chico a probar el caballo... a probar a sentarse.. y.. está bien a diré pero de repente se calle pero no le duele y se ría.

Muy bien. Creo que este va ser nada más este. Vamos a hacer este nada más. ¿Qué hacen ellos no? Que estás cansada... tienes que probar.

Historia #2

Son dos personas que están saliendo del apartamento y aquí están caminando por la mañana temprano y están afuera. Afuera de un negocio a donde venden carne eee.. eee.. el niño más chico o un niño, no sé si es un niño o adulto pero igual. Un niño tiene un globo que se le escapa y pero trata de alca- alcan- uhh! Alcanzar lo y corre pero finalmente el globo se va y la niña, creo que es una niña.

Creo que sí.

Se pone triste. Mmmm ... y después ya camina por un camino donde las ventanas están sha tira... y sale por un camino que no hay un camino y después tiene que revolver y

camina y camina y finalmente llega a una casa ee... y casa blanca con ventanas bien presentes no se... y cerca la puerta y entra y se ciento comer mmm... un plato grande y después come un plato... el otro plato está en la otra lado de la mesa que es más chico y después se come el plato más chico y ahí se come todo. Eee.. después se siente en una silla muy grande y después en una más pequeña, no... más chica después una más pequeña o más chica no lo sé y está bien sorprendida. Después ve una escalera y ahí sube y sube. Primero se acuesta en una cama bien grande con una armada bien grande y ancha, no se... y después se acuesta en una otra cama que es más plana pero y después se acuesta en una otra cama que a ella le gustaría a dormir. Y duerme. Y se despierta mirando un- o oso grande. Eee se asusta, escapa y corre y sale de la casa esta y se pone a llover y está bien triste. Mmmm... camina, camina y está lloviendo y huevo y huevo. Y se pone más oscuro. Eee y de repente se ve para arriba y se pone bien alegre porque se encontró con su mama, su padre o su hermano.

Muy bien gracias.

Samtalen hjemme

Andrea: Aquí o ahí?

Mor: Aquí mejor.

Andrea: Det er for mange glass! To, tre, fire

Mor: 5, vi trengte fem. Sånn!

Andrea: Vi må bytte det.

Mor: Sånn. La ensalada. La cuchara, la cuchara se va aquí.

Andrea: Du kan bare sitte der.

Laura: Ja, takk. Det ser så godt ut!

Mor: Jeg pleier å lage rask mat på lørdag, på søndag jeg pleier å lage ordentlig mat.

Andrea: Så det er rask mat.

Laura: Ja.

Mor: Una comida comida rapida.

Laura: Si.

Far: Bienvenida.

Laura: Muchas gracias.

Far: hehe! No se.

Mor: Nosotros somos cristianos. No se si—

Laura: A si, yo tambien, si. Pero no catolica.

Mor: No catolica pero protestante.

Far: Protestante (overlap)

Laura: No ortodoksa.

Far: A bien.

Mor: I tenemos la.. que deben decir en la mesa quando almorzamos, quando comimos.

Todas las måltides como se dice.

Far: ... gracias por todo señor.

Mor: A comer como se dice! Værstågod.

Laura: Takk!

Far: Asi tienes dos años aca?

Laura: Si es mi Segundo año

.....

Far: Tu madre es rusa dejiste?

Laura: Si. Hablo ruso

Far: Hablas de todo?

Mor: Espanol, ruso, ingles y noruego.

Far: Perot e questa un poco espanol. Si o no?

Laura: Si. Es que entiendo mucho mejor que puedo hablar.

Far: Hablas español, ruso, noruego, nynorsk, saamisk. (ler)

Laura: Nei. (ler) No eso no hablo.

Mor: Nosotros estamos... en estos días estamos pasando uno

Andrea: Mama, saca la sal a.

Mor: un poquito, malos momentos como se dice.

Laura: A, si.

Mor: Tengo a mi mamita en Chile es grave en el hospital.

Laura: oj!

Mor: Esta 80/100 de vida, de muerte y esta 20 que puede sobrevivir. Así que ha sido unos momentos, días medio dolorosos especial para mí y para Andreita, toda la familia. Ha sido un poquito duro.

Laura: Si.

Andrea: du kan bare spørre meg hvis du skjønner ikke.

Laura: Nei, jeg skjønner. (til Andrea) Si es muy duro cuando ustedes están aquí y familia está lejos.. Es verdad.

Mor: Si.

Andrea: Me quedo rico.

Mor: Si?!

Far: Es duro para ti también estar estudiando y tu familia afuera.

Laura: Si un poco pero me gusta. Me gusta estar aquí y estudiar.

Mor: Noruega es un país muy tranquilo.

Laura: Si eso es verdad. Me gusta aquí.

Mor: mmm

Mor: Mais. Esto tiene de todo. Es típico mexicano.

Laura: Si.

Mor: Pues nosotros no somos mexicanos pero nos gusta.

Laura: Si, si es muy bueno.

Mor: Es la comida favorita de Andrea.

Laura: A, ja...

Mor: A Andrea preguntas que asimos. Tortillas!

Laura: Que mas te gusta?

Andrea: mmm, la pizza.

Mor: Hay que tener cuidado cuando compramos la pizza porque le agita la soya. Tiene cien por ciento la soya. Asi que hay que tener cuidado cuando la compramos.

Far: En estas fechas que es lo que haces tu?

Laura: Que?

Far: En estas fechas que es lo que haces? Viajas?

Laura: No, voy a trabajar y despues voy a viajar a Moscu

Far: Aya hace frio.

Laura: Si hace frio. No tanto como aqui cre yo.

Mor: no tanto cmo aqui?

Laura: Akkurat nå, pero no puedo hablar mucho en espanol.

Laura: Hva slags tradisjonell mat har dere?

Andrea: Tradisjonell mat....mmm...

Laura: Para la navidad?

Andrea: Que comemos para la navidad? Carne mam?

Mora: ehhh... kalkun, kjøtt, ris, alt.

(overlap) Andrea: julepølser.

Mora: Ja, akkurat som her i Norge, men ikke fiske på julaften. Nei. Hun liker ikke fiske, nei.

Andrea: Nei. Virkelig alt slags mat untatt fisk.

Laura: du liker ikke fisk...

Andrea: Nei.

Mora: Det er ikke noe god det fordi kan bli veldig bra.

Andrea: Liker tunfisk men ikke fisk.

Far: Trabajas aqui tambien?

Laura: mmhm

Mora: Donde trabajas?

Laura: trabajo mucho como translator?

Mora: Traductor.

Laura: Si I tambien trabajo como secretaria, por el telefono.

Andrea: Det et bra job. Jeg jobber også på Cubus.

Laura: Å ja!

Far: tolker sånn.. Asylmottak? Sånn.

Laura: For asylsøkere, ja. For det meste. I tu trabajas mucho?

Andrea: Quando tengo **feria** si. Når jeg har fri. Når jeg har fri fra skolen, I helgane. Om sommeren kanskje noen uker. Det er greit , så får jeg litt penger, litt... Så kan jeg gjøre hva jeg vil.

Andrea: Vi har veldig gøy mat. Vi har god mat.

Laura: Dere har god mat kultur.

Andrea: Mama er ganske god å lage mat.

Andrea: Det har vi egentlig. Teniasambre? (til mora)

Mora: Si, tenia ganas a comer algo fresco.

Mora: Hva er det du **estudiar** her i Norge?

Far: Tampoco tienen carne de vacuno?

Andrea: Hva er det?

Far: De vaca.

Andrea: Da me esto.

Mor: est

Laura: tienes exámenes ahora?

Andrea: mmhmm, det er veldig mye.

Laura: Estan bien?

Andrea: Si. Det gikk så bra.

Far: Que es lo que mas te atrave en la literatura noruega? Que es lo que es mas importante? Algo interesante, lo voy a desir.

Laura: Pues la naturaleza,

Andrea: Vi har veldig mye natur, fin natur

Laura: Ja det er veldig viktig.

Andrea: Veldig mange ressurser.

Mora: Comen mucho estos chilenos van a desir aya.

Laura: mmhmm

Mora: Esto en mi pais desimos protos. Esto es un platico ehh plato tipico de los chilenos. Se hace muy especial. Es muy rico.

Laura: mmhm

Mor: Se hace caliente, es tipico a el tiempo de frio.

Far: Todos los lunes lunes la mama hace protos con carne, con zapallo. No conoses lo que es zapayo no?

Laura: No

Far: Como se dice zapallo? (til Andrea)

Andrea: zapallo... **mmm**... jeg vet ikke... gresskar, sånn oransj ting, sånn stor, du vet på halloween.

Laura: A si! Tiene que estar muy rico.

Mora: A ti te interesa la literature noruega?

Andrea: Nei, ikke så veldig gøy.

37:00

Mor: Me acuerdo que quando mis ninas llegaron a la escuela aqui habia arte y musica en la escuela. Donde los ninos tenian todas las clases tenian una hora de musice. Y ahora a los ninos le han quitado demasiado cosas asi que se ha puesta la escuela para los ninos como un poco solamente estudiar, estudia, estudiar. No tienen nada de que entera artes plasticas y musica eran, que querian musica, querian artes plasticas pero ahora no hay.

Andrea: Er det kunst og verk?

Mor: M? No entiendo.

Andrea: Er det kunst og verk? Arte que?

Mor: Artes plasticas, algo que hace con las manos.

Andrea: Kunst da.

Masse kulturer

Andre: Oppleve hvordan highskole er

Andrea: Tiene kalk

Datamaterialet på norsk

Historier på norsk

1

Der er det en myr, eller en skog der er det fugler som synger og danser.

Der er det ender som går til den der sjøen ved skogen og der er det små mus som vasker seg med dropper som rener ned fra planter og katter som vasker seg.

Så er det noen insekter som vasker seg med regn dropper fra noen... ehh planter, klokker eller blomster.

Så er vi på rommet til en liten gutt som er veldig... som har just stått opp, som strekker seg og som ... han er veldig skitten på hendene og på kinene og på beina.

Når han skal ta på seg sine strømper så begynner strømpebuksene og skoene å løpe ifra han og dyna si også begynner å løpe ifra han og lakane og puta og han er helt sjokkert... og sjokkert.

Han begynner å løpe... eller når han skal ta på ting så alle tingane begynner å løpe ifra han og gjemme seg fra han.

Eee.. og et tog begynner også... og alle lekene som et to-to-tog og baller og lekebiler begynner å... mmmm løpe ifra han.

Og alle lekebamsane eller bamsane som er dyr da som bjørn og hest og en båt begynner også å løpe ifra han og en sånn styreboss.

Når han skal til.... Når han skal få i seg noe mat så begynner maten å løpe eller fly ifra han.

Ingenting vil være nær han og han skjønner ikke helt hvorfor eller hva som skjer.

Alt på rommet eeee.. begynner å sveve.

Eeee... Alt fra belter, eee... kaniner, eee... strykejern, talerken, spade, sko, tekane, stoler begynner å gå vekk fra... romma sitt.

Plutselig så kommer det en svær vask ut på romma han sitt som ser veldig surt på han og han har øyner.

Og begynner å pratte til den der gutten da.... og sier at han må vaske seg for at han er veldig skitten men den her gutten trekker seg tilbake.

Den her vasken trekker fram et speil for at den her gutten skulle se hvor skitten han egentlig er og at han må vaske seg.... men emm den her gutten vil ikke inrømme seg at han er skitten.

Og han bare ser **ehh**... blir veldig skuffa av seg selv når den har han vasken snakker til han og sier at han og sier at du må vaske seg fordi du er skitten.

At alle slags... **ehh**.. At alle må vaske seg som mus Alle vasker seg som mus og katter og ender og insekter de vasker seg også. Og at han også må gjøre det.

Men når vasken sier at han må vaske seg så begynner han lille gutten å gjøre grimaser til han.

Emm.. Og alle sammen... alle sam... alle slags ting som eh glass tannbørster og børster og kluder er klar for han *i badet eller på badet*.

Emmm.. men den her gutten er ikke klar for det da.

Plutselig så kommer det marsjerendes ut noen **ehh**.. tannbørster og kammer og såpe og vann og en svær bolle som det går ann å... tror jeg det går ann å ja... å fylle med vann eller putte med vann.

Så kommer det en stor dusj ut med masse vann.

Ehhh og han ble litt sånn overvelma, em, vet ikke hva han skal gjøre. Han er litt redd for vann. Og så slår han der dusjen. Gjør han et signal med å slå en sånn svær tallerken.

Mmm... og så begynner alle disse burstene å sveve rundt ham og begynner å børste han og kokende vann kommer og så den der koka blir sølt over han eller opp over han.

Og burstene begynner å børste han.

Han prøver å slippe unna men så kommer det fram en såpe som blir bursta rundt han eller som blir smørt rundt han da.

Da kommer det en kludd som tar vekk det skitne vannet og rensar det med et nytt vann og den her bollen med rent vann blir skitten og så begynner en kludd å følge etter han når han har løpet ut av sted.

Se på filmen og sammenligne pauser med filmen!!!!

#2

Det var en gang en kanin som just har fått et sparkesykkel eller som just var på vei til et sted.

Den kanin bor en liten sånn landsby som er veldig preget av vegetasjon og så blomster gress.

Det er ikke så mange huser i den landsbyen.

Mmmm... men det er masse fugler rundt omkring. Noen sparker på sin sparkesykkelen.

En.. eller på en vakker sommerdag... veldig mange insekter og sånn... ja.. **mmm..** på vei inn til der han skal til... da kaninen er på vei eller... så møter han en **rotte ... mmm.. rotte** ved en park der det veldig mange andre dyr som leker.

Som busker eller som skliir eller som ler, henger i treer eller som gjemmer seg.

Eee... denne kanin møter da her rotta? får han litt sånn skremt blik fordi rotta peker på sparkesykkelen til kanin da.

Da rotta *spører om ho eller han kan?* låne sparkesykkelen.

Og så prøver da den her rotta å stikke av med sparkesykkelen da.

Og da blir håret(n) veldig sur.

Når rotta sparker sparkesykkelen begynner ho eller han *merka* at det var veldig gøy men så plutselig så går ho eller han ut over bakken og da blir farten mye større og da blir ho eller han veldig redd.

Og plutselig **så, så, så, så...** går sparkesykkelen rett på en stein og da fikk rotta av og da alle fuglene og insektene reagerer eller ser veldig sjokkert ut på rotta da.

Alle de andre rundt også legger merke til at rotta fikk og triner rett for... og triner og da ser alle veldig sjokkert ut.

Så.. og så kommer haren løpendes etter, etter med en vogn som egentlig tilhører rottet da.

Alle er veldig overrasket og løper mot rottet som gråter.

Alle andre dyr som var der ser veldig sjokkerte og vet ikke helt hva de skal gjøre.

Kaninen prøver å trøste rotta med å gi ho eller han plaster da.

Og til slutt så ser begge... eller blir alle fornøyde. Det ser ut som om de kan bli venner.

Mmm... siden lenge og krangler, siden fra begynnelsen så var de veldig sånn... så ble haren veldig sur. Emm... de andre dyrene merker at de har blitt på en måtte venner og smiler.

Og kanin og haren blir da til slutt venner og gir hverandre en klem og viser omsorg.

Til slutt så leker de i en lekeplass og bygger en sandlott. Og så blir de fornøyde.

Rundt sandlottet så er det også mange barn.

Der er det mange leker ligger en sak og en vogn og en lekebil og i bakgrunnen så ser man at det er mange dyr som leker med hverandre og er veldig fornøyde.

mmm.... når det blir seint så bestemmer de seg for å sparke sammen på sparkesykkelen på vei hjem. Og da har kanin med seg en rykksek og vogna som tilhører rotta og bamsen da. Så sparker de sparkesykkelen hjem og alle andre virker veldig fornøyde.

#3

Det handler om... eller det er en mor og en datter som går ut av huset på morgonen eller på kvelden. De går langs en gate og stopper ved en butikk, en kjøttbutikk.

Der de ser... Jenta får øye på en balong som flyr og prøver å få tak i den balongen så ho løper etter han rundt gata, veldig langt.

Og balongen flyr til slutt veldig langt opp i vers og ho blir veldig leie seg eller lei seg.

Ho skjønner ikke hvor ho er så ho går forbi en gata der det er da... vinduene er knust og ho___ en blindvei så ho er veldig trist.

Ho går tilbake forbi et gjære, langs gjære møter ho et hus, et ganske stor hvit hus.

Og ho merker at døra er åpent **ehhh**.

Ho skikker inn i døra og så går ho inn og så setter ho seg , så finner ho et spisrom der ligger det tre skåler med mat: en stor, en medium og en liten en.

Ho smaker først på den store men den så sikkert ikke god ut eller varm.

Så går ho til den medium og den her var ikke så veldig god eller varm, så går ho til den lille og den klarte ho å spise opp.

Så satt ho seg ned i den største sofa eller stolen men den var alt for stor, så setter ho seg ned i en annen stol som er litt mindre igjen men har masse puter og så alt for myk ut.

Så setter ho seg i den minste stolen og den var for liten og den kn-knak sammen.

Så legger ho merke på en trapp og ho bestemmer seg å gå opp den trappa og ho går videre opp da.

Og ved trappa så er det en bilde av en familie da på tre.

Ho legger seg i den største senga og den virker å være veldig ubehagelig der er det en veldig stor pute.

Så går ho i den andre senga som var veldig flat og ho er bare der, ho ligger bare.

Og så legger ho seg i den... kanskje den minste da ho føler seg beha- eller der er det veldig behagelig å ligge i. Der sovner ho, ja.

Ho våkner opp med det at det er tre bjørner som står foran ho.

En stor, en midt i mellom og en veldig liten en. Bjørne unge, en bjørne mor og en bjørne far som ser veldig sånn surt på ho.

Ho blir veldig redd så løper ho ut døra og løper ho ned trappa og løper ho ut av huset.

Så begynner det å regne og ho tar på seg hatta og går forbi en mur der er det masse sånn piker og forbi et område der er det veldig stygt og tenker over alt.

Ho går videre og det begynner å regne og ho begynner å bli veldig kaldt, så begynner ho **ummm...** Så kommer mye vind og det blåser veldig mye, så er det masse sånn papirer som flyr rundt, så er det veldig mørkt og ho vet ikke helt hva ho skal gjøre.

Så går ho men **ehh...** så går ho litt videre og så stopper ho opp og så ser ho opp da. Så får ho øye på noe og så begynner ho å løpe og så faller hatte ho si av og så har ho funnet mora igjen da. Ho har tydeligvis gått seg vill. **Veldig mye repetisjon: og så, og så**