

”JEG FØLER AT JEG STÅR PÅ SAMME Plass”

*En studie av russiske kvinners mellomspråk
i lys av teorier om fossilisering*

Elin Tjøstheim Støren



HOVEDFAGSOPPGAVE I NORSK SOM ANDRESPRÅK

Institutt for nordiske og lingvistiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

våren 2007

Sammendrag

I denne hovedfagsoppgaven har jeg ønsket å si noe om det som mange som lærer et andrespråk i voksen alder erfarer; man kommer til et punkt i språklæringen hvor man ikke klarer å lære mer, selv om både motivasjon og muligheter for videre språklæring er til stede. Jeg har tatt utgangspunkt i fossiliseringsbegrepet og undersøkt ulike sider ved dette. Gjennom en fossiliseringsstudie av mellomspråket til seks russiske kvinner har jeg ønsket å belyse viktige sider ved fossiliseringsteorien. Både den teoretiske tilnærmingen og undersøkelsen har gitt meg innspill i forhold til hva man som lærer kan gjøre for elever som synes å ha stanset opp i sin språkutvikling.

Gjennom arbeidet med forskningslitteraturen om fossilisering, fant jeg at begrepet er brukt både til å beskrive og forklare manglende læring i andrespråkstilegnelsen. Forskerne har definert fossilisering noe ulikt. Noe av det som går igjen, er at fossilisering handler om stans i utvikling av andrespråket før man har nådd målspråksnormen, og at denne situasjonen oppstår til tross for optimale læringsforhold. Skillet mellom fossilisering som en permanent situasjon og stabilisering som midlertidig stans i språkutviklingen, vektlegges også. Videre fant jeg ulike syn på hva som kan være årsakene til fossilisering. Noen forskere vektlegger miljømessige faktorer mens andre fokuserer på kognitive, nevrobiologiske eller sosio-afektive faktorer.

I undersøkelsen av mellomspråket til mine informanter fant jeg blant annet at alle ser ut til å ha språktrekk som ikke utvikler seg mot målspråksnormen i løpet av de to årene undersøkelsen har pågått. Noen av språktrekkene hos flere informanter ser ut til å være lært og noen utvikler seg fortsatt. Fordi jeg ikke med sikkerhet kan si noe om hva som vil skje med språket til mine informanter i fremtiden, mener jeg at det er mest sakssvarende å bruke stabiliseringsbegrepet i forbindelse med min undersøkelse. Undersøkelsen viser også at årsakene til stabilisering ser ut til å være mange og sammensatte.

Skillet mellom stabilisering og fossilisering er også viktig i forhold til mine pedagogiske overveielser. Et gjennomgående syn blant forskerne på dette feltet, er at det ikke er mulig å defossilisere allerede fossiliserte språktrekk. Destabilisering ses derimot på som en viktig måte å lære på. Jeg har trukket fram noen faktorer som jeg mener vi som lærere med fordel kan være bevisst på: elevenes språklig innputt, hvilken tilbakemelding de får på språket og hva man fokuserer på i undervisningen.

Forord

”Jeg føler at jeg står på samme plass” sier en av mine informanter om sin språkutvikling de siste to årene. Informanten, som har bodd åtte år i Norge, setter her ord på det som mange innlærere av et andrespråk erfarer: at det tar lang tid å tilegne seg et språk i voksen alder, og at man kan oppleve at språkutviklingen stanser opp før man er kommet dit man ønsker.

Arbeidet med dette hovedfagsprosjektet stanset også opp underveis: en ulykke tvang meg til å ta en pause, en tvillingfødsel skrinla planene om å jobbe mye med prosjektet i permisjonstida, og mangel på barnehageplass gjorde utfordringene store det siste året. Jeg har derfor mange å takke for at jeg kom i mål:

Takk til Helene Uri som i startfasen gav meg tro på at prosjektet var gjennomførbart. Takk til Else Ryen som var villig til å ta over som veileder og som kom med mange viktige og gode innspill i skriveprosessen. Jeg vil også takke informantene mine som villig stilte opp, og Kjell Flomstad som delte av sin førstehåndskjennskap til Alta-dialekten. Videre vil jeg takke Helge og Torill Bø Hansen for nyttig korrekturgjennomlesning i en hektisk slutfase. Også mor, far og Astrid Eikrem Frette fortjener en stor takk for pass av barn. Og sist, men ikke minst, vil jeg takke Sigurd som gav meg tid og datahjelp, Sondre som tålmodig har gledet seg til at mamma får mer tid, og Håkon og Vetle som har krevd tilstedeværelse uansett, og som slik har gitt meg viktige pusterom i en travel hverdag. Nå gutter, nå skal vi leke!

Stavanger, april 2007

Elin Tjøstheim Støren

Innhold

SAMMENDRAG	III
FORORD	V
INNHOOLD	VII
OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER	IX
1 INNLEDNING	1
1.1. FORMÅL	1
1.2. OPPGAVENS STRUKTUR.....	3
1.3. BEGREPER OG FORKORTELSER.....	4
2 FOSSILISERING: EN TEORETISK GJENNOMGANG	6
2.1. HVA ER FOSSILISERING?.....	6
2.1.1. Definisjoner og beskrivelser.....	6
2.1.2. Lokalt eller globalt?.....	11
2.1.3. Stabilisering eller fossilisering?	11
2.1.4. Hypotese eller fenomen?	14
2.2. HVORFOR OPPSTÅR FOSSILISERING?	15
2.2.1. Miljømessige faktorer.....	16
2.2.2. Kognitive faktorer	20
2.2.3. Nevro-biologiske faktorer.....	24
2.2.4. Sosio-afektive faktorer	28
2.2.5. Oppsummering.....	31
2.3. HVEM FOSSILISERER?	32
2.4. HVORDAN KAN MAN UNDERSØKE FOSSILISERING?	34
2.4.1. Typiske feil.....	35
2.4.2. Avanserte innlærere	35
2.4.3. Korrigerende tilbakemelding.....	36
2.4.4. Lengde på oppholdstid	37
2.4.5. Longitudinelle studier	38
2.4.6. Noen utfordringer	39
2.5. HVILKE SPRÅKTREKK SKAL MAN UNDERSØKE?	42
2.5.1. Hva sier forskerne?	42
2.5.2. Markerthetsteori og språktrekk med lav kommunikativ verdi.....	43
2.5.3. Hvilke språktrekk velger jeg å se på i min undersøkelse?	45
2.5.4. En oppsummerende kommentar.....	49
3 INFORMANTER, MATERIALE OG METODE	50
3.1. INFORMANTER.....	50
3.1.1. Kriterier for valg av informanter.....	50
3.1.2. Russere i Alta.....	51
3.1.3. Presentasjon av informantene	51
3.2. PRESENTASJON AV TESTMATERIALET	52
3.2.1. Skriftlig oppgave.....	52
3.2.2. Muntlig materiale og intervjuguiden	53
3.3. METODE FOR DATAINNSAMLING OG ANALYSE AV MATERIALET	57

3.3.1. <i>Datainnsamlingen</i>	57
3.3.2. <i>Analyse av materialet</i>	60
3.3.3. <i>Etikk</i>	61
4 UNDERSØKELSEN: ANALYSE OG DRØFTINGER	62
4.1. ANALYSE AV DET SPRÅKLIGE MATERIALET	62
4.1.1. <i>Informant 1</i>	64
4.1.2. <i>Informant 2</i>	71
4.1.3. <i>Informant 3</i>	77
4.1.4. <i>Informant 4</i>	83
4.1.5. <i>Informant 5</i>	87
4.1.6. <i>Informant 6</i>	93
4.1.7. <i>Oppsummerende tabeller</i>	99
4.2. PRESENTASJON AV INTERVJUENE	101
4.2.1. <i>Egnede informanter?</i>	101
4.2.2. <i>Mulige årsaker til fossilisering</i>	106
4.2.3. <i>Hva er vanskelig i norsk?</i>	110
4.2.4. <i>Forskjell mellom muntlig og skriftlig</i>	111
4.2.5. <i>Egenvurdering av språkevner og eventuell utvikling eller stagnasjon</i>	112
4.2.6. <i>Oppsummering</i>	114
4.3. DRØFTING AV RESULTATENE	115
4.3.1. <i>Begrepsbruk og fellestrekk</i>	116
4.3.2. <i>Særtrekk for den enkelte</i>	122
4.3.3. <i>Oppsummering</i>	130
5 PEDAGOGISKE OVERVEIELSER	132
5.1. <i>KAN MAN GJØRE NOE?</i>	132
5.2. <i>HVA KAN MAN GJØRE?</i>	133
5.2.1. <i>Kvaliteten på innputt</i>	133
5.2.2. <i>Tilbakemelding</i>	136
5.2.3. <i>Fokus i undervisningen</i>	137
5.2.4. <i>Å ha fokus på potensialet</i>	141
6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	143
LITTERATURLISTE	146
VEDLEGG 1: SPRÅKMATERIALE SOM DANNER GRUNNLAG FOR ANALYSEN	150
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	172
VEDLEGG 3: EKSEMPEL PÅ ET INTERVJU: INFORMANT 1	176

Oversikt over tabeller og figurer

TABELL 1 TILBAKEMELDINGSTYPER	17
TABELL 2 TILBAKEMELDING OG SPRÅKLIG RESULTAT	17
TABELL 3 OVERSIKT OVER ÅRSAKSFAKTORER	32
TABELL 4 PERSONER BOSATT I ALTA MED RUSSISK STATSBOGERSKAP	51
TABELL 5 INFORMANTENE.....	52
TABELL 6 ER/VAR, MUNTLLIG	65
TABELL 7 ER/VAR, SKRIFTLIG.....	65
TABELL 8 UBESTEMT ARTIKKEL, MUNTLLIG	66
TABELL 9 UBESTEMT ARTIKKEL, SKRIFTLIG.....	66
TABELL 10 BESTEMTHET, MUNTLLIG.....	67
TABELL 11 BESTEMTHET, SKRIFTLIG	68
TABELL 12 SAMSVAR, MUNTLLIG.....	68
TABELL 13 SAMSVAR, SKRIFTLIG	69
TABELL 14 INVERSJON, MUNTLLIG	69
TABELL 15 INVERSJON, SKRIFTLIG.....	70
TABELL 16 ER/VAR, MUNTLLIG	72
TABELL 17 ER/VAR, SKRIFTLIG.....	72
TABELL 18 UBESTEMT ARTIKKEL, MUNTLLIG	73
TABELL 19 UBESTEMT ARTIKKEL, SKRIFTLIG.....	73
TABELL 20 BESTEMTHET, MUNTLLIG.....	74
TABELL 21 BESTEMTHET, SKRIFTLIG	74
TABELL 22 SAMSVAR, MUNTLLIG.....	75
TABELL 23 SAMSVAR, SKRIFTLIG	75
TABELL 24 INVERSJON, MUNTLLIG	76
TABELL 25 INVERSJON, SKRIFTLIG.....	76
TABELL 26 ER/VAR, MUNTLLIG	77
TABELL 27 ER/VAR, SKRIFTLIG.....	78
TABELL 28 UBESTEMT ARTIKKEL, MUNTLLIG	78
TABELL 29 UBESTEMT ARTIKKEL, SKRIFTLIG.....	79
TABELL 30 BESTEMTHET, MUNTLLIG.....	80
TABELL 31 BESTEMTHET, SKRIFTLIG	80
TABELL 32 SAMSVAR, MUNTLLIG.....	81
TABELL 33 SAMSVAR, SKRIFTLIG	81
TABELL 34 INVERSJON, MUNTLLIG	82
TABELL 35 INVERSJON, SKRIFTLIG.....	82
TABELL 36 ER/VAR, MUNTLLIG	83
TABELL 37 ER/VAR SKRIFTLIG.....	84
TABELL 38 UBESTEMT ARTIKKEL, MUNTLLIG	84
TABELL 39 UBESTEMT ARTIKKEL, SKRIFTLIG.....	84
TABELL 40 BESTEMTHET, MUNTLLIG.....	85
TABELL 41 BESTEMTHET, SKRIFTLIG	85
TABELL 42 SAMSVAR, MUNTLLIG.....	86
TABELL 43 SAMSVAR, SKRIFTLIG	86
TABELL 44 INVERSJON, MUNTLLIG	87
TABELL 45 INVERSJON, SKRIFTLIG.....	87
TABELL 46 ER/VAR, MUNTLLIG	88

TABELL 47 ER/VAR, SKRIFTLIG	89
TABELL 48 UBESTEMT ARTIKKEL, MUNTLLIG	89
TABELL 49 UBESTEMT ARTIKKEL, SKRIFTLIG.....	90
TABELL 50 BESTEMTHET, MUNTLLIG	90
TABELL 51 BESTEMTHET, SKRIFTLIG.....	91
TABELL 52 SAMSVAR, MUNTLLIG.....	91
TABELL 53 SAMSVAR, SKRIFTLIG	92
TABELL 54 INVERSJON, MUNTLLIG.....	92
TABELL 55 INVERSJON, SKRIFTLIG	93
TABELL 56 ER/VAR, MUNTLLIG.....	94
TABELL 57 ER/VAR, SKRIFTLIG	95
TABELL 58 UBESTEMT ARTIKKEL, MUNTLLIG	95
TABELL 59 UBESTEMT ARTIKKEL, SKRIFTLIG.....	96
TABELL 60 BESTEMTHET, MUNTLLIG	96
TABELL 61 BESTEMTHET, SKRIFTLIG.....	97
TABELL 62 SAMSVAR, MUNTLLIG.....	97
TABELL 63 SAMSVAR, SKRIFTLIG	98
TABELL 64 INVERSJON, MUNTLLIG.....	98
TABELL 65 INVERSJON, SKRIFTLIG	99
TABELL 66 ER/ VAR, ALLE INFORMANTER	99
TABELL 67 UBESTEMT ARTIKKEL OG BESTEMTHET, ALLE INFORMANTER	100
TABELL 68 SAMSVAR, ALLE INFORMANTER	100
TABELL 69 INVERSJON, ALLE INFORMANTER	100

FIGUR 1 EGENVURDERING AV SPRÅKFERDIGHETER	113
---	-----

1 Innledning

1.1. Formål

Mange som lærer et andrespråk i voksen alder, opplever å komme til et punkt i språklæringen hvor man ikke klarer å lære mer, selv om man hører språket, har gode muligheter til å bruke det, og man ønsker å utvikle språket videre. Denne erfaringen har nok gjort mange, både innlærere og norsklærere, frustrerte. Men hva er årsakene til at det skjer, og kan man gjøre noe for å forhindre det? Hvor mye norsk kan mine voksne elever klare å lære? Eller for å si det på en litt annen måte: Kan voksne innlærere oppnå en innfødts kompetanse på et andrespråk, eller er dette forbeholdt barn som starter å lære språket tidlig?

I boka "Rediscovering Interlanguage" sier Larry Selinker (1992) følgende om fossilisering:

I know it exists. I also know that most teachers and researchers I've talked to know that non-learning is a persistent problem in SLA, that fossilization, or a cessation of IL learning often far from TL norms, is a reasonable way of looking at this non-learning.
(Selinker 1992: 251)

Hvis Selinker har rett og fossilisering er en realitet, hva er det da som ligger i dette begrepet? Kan jeg finne svar på noen av de spørsmålene jeg stilte innledningsvis ved å studere fossilisering?

I startfasen av denne hovedfagsoppgaven, gjennomførte jeg en liten undersøkelse blant mine kolleger der jeg stilte noen spørsmål om fossilisering. Det viste seg at alle hadde en viss oppfatning og forståelse av fossilisering, og alle mente at det er et forholdsvis utbredt fenomen som man stadig støter på. Årsaker som ble trukket fram var liten kontakt med nordmenn og mest kontakt med folk fra hjemlandet samt liten egeninnsats for å bli bedre. De fleste mente også at det er vanskelig å gjøre noe med problemet, men for de som går på norskkurs kan et sterkt fokus på de aktuelle problemområder ha noe for seg. Særlig syntaks og uttale ble nevnt som områder hvor fossilisering er utbredt, og alle knyttet fossilisering til avvikende trekk i språket. Stemmer mine kollegers oppfatning av fossilisering med det forskerne sier?

Det er flere sider ved fossilisering jeg ønsker å belyse i denne oppgaven. For det første ønsker jeg å få klarhet i hva som ligger i fossiliseringsbegrepet. Denne delen av oppgaven har et primært mål: å belyse ulike aspekter ved fossilisering og prøve å presentere faglitteraturens ulike syn på fenomenet på en oversiktlig måte. ZhaoHong Han, en av de mest fremtredende forskerne på dette feltet, sier at siden fossiliseringsbegrepet

første gang ble introdusert og opp til i dag, finner man et spekter av forklaringer og perspektiver på fossilisering. Denne uoversiktligheten og manglende enigheten gjør det vanskelig å nærme seg konseptet (Han 2004: 25). Når det i tillegg nesten ikke finnes litteratur om emnet på norsk, er et av mine mål for denne oppgaven å gjøre stoffet mer tilgjengelig for lærere som underviser voksne innvandrere i norsk. Videre ønsker jeg å belyse noe av teorien om fossilisering gjennom en empirisk undersøkelse. I denne delen av oppgaven blir det viktig å finne ut om det er mulig å påvise fossilisering hos noen innlærere, og om noen årsakssammenhenger kan bli tydeliggjort. Pedagogiske overveielser i forlengelsen av dette, er viktige i forhold til min konkrete undervisningshverdag. Slik blir teorien aktuell. Gjennom disse tre innfallsvinklene, håper jeg å nå det som er hovedmålet mitt: å få en større og dypere forståelse av fossilisering.

Ut fra dette har jeg formulert noen spørsmål som jeg ønsker å finne svar på gjennom arbeidet med denne oppgaven:

- 1) Hva er fossilisering, og hvordan prøver man å forklare det?
- 2) Hva skjer med mellomspråket til mine informanter i løpet av en toårsperiode, og kan informantenes språk forstås i lys av teorier om fossilisering?
- 3) Hva kan man som lærer gjøre for elever som synes å ha stanset opp i sin språkutvikling?

For å finne svar på disse spørsmålene, har jeg gått til forskningslitteraturen og sett på hvordan fossiliseringsbegrepet er blitt brukt de siste 35 årene. Jeg har så langt jeg har kunnet, prøvd å spore opp sentrale bidrag i fossiliseringsforskningen. Men jeg er likevel klar over at jeg kan ha gått glipp av viktige artikler og innfallsvinkler til emnet. Etter hvert som jeg har jobbet med temaet, har det utkrystallisert seg noen lingvister som særlig er opptatt av fossilisering. Larry Selinker er en av dem. Selv sier han i 2006 at fossilisering er hans ene store idé som han har ønsket å forske på (Selinker 2006: 201). Og dette ser vi når vi følger ham fra 1972 og fram til i dag, hvor han hele tiden har vært en av hovedbidragsyterne på feltet. I min gjennomgang kommer jeg stadig til å referere til hans artikler. De siste årene har Selinker fått følge av Z-H. Han, som ser ut til å være dagens frontfigur når det gjelder fossiliseringsforskning. I den teoretiske gjennomgangen, har jeg valgt å fokusere på noen aspekter ved fossilisering som jeg mener er særlig viktige for å forstå hva fossilisering dreier seg om. Presentasjonen av fossilisering som teoretisk felt, danner denne også et bakteppe for min empiriske undersøkelse. Særlig de to siste delkapitlene (2.4. og 2.5.) knyttes opp mot denne undersøkelsen.

I tillegg til faglitteraturen om fossilisering, har en undersøkelse av russiske kvinners mellomspråk gitt meg verdifull innsikt i emnet. Jeg har tatt utgangspunkt i seks russiske

kvinner bosatt i Alta. De har alle bodd i Norge i minimum fire år når studien starter, og alle kom til Norge fordi de giftet seg med nordmenn. Gjennom intervjuer med informantene på to tidspunkt (2004 og 2006), fikk jeg språkmateriale som kunne danne grunnlag for å si noe om hva som skjedde med mellomspråket deres over tid. I utgangspunktet tenkte jeg at en analyse av språket deres skulle ha som mål å finne ut om noen av informantene hadde fossiliserte trekk i mellomspråket sitt. Underveis forandret dette fokuset seg noe, og jeg endte opp med å ha et annet siktemål med denne undersøkelsen: å analysere språkmaterialet med tanke på mulig stabilisering. Skillet mellom fossilisering som noe permanent og stabilisering som noe det er mulig å forandre, vil jeg komme inn på flere steder i oppgaven. I intervjuene fikk jeg også verdifull informasjon om informantenes holdninger, nettverk, språkbruk og språkferdigheter, noe som blant annet kunne være med å belyse resultatene av analysen. Er det noen sammenheng mellom stabilisering og informantenes holdninger og grad av praktisering? Kan vi med andre ord trekke frem noen faktorer som kan føre til stabilisering? Språkmaterialet er forholdsvis lite selv om det består både av muntlige og skriftlige data. Resultatene må derfor tolkes med forsiktighet.

Motivasjonen min for å skrive om fossilisering i denne oppgaven, var i utgangspunktet av pedagogisk karakter. Etter hvert som jeg har jobbet med emnet, har denne delen blitt noe nedtonet. Men hele tiden har det ligget under et ønske om å få kunnskap som jeg som lærer kan ta med meg inn i min undervisningshverdag. Både arbeidet med teorien og den konkrete undersøkelsen har gitt meg innspill som jeg tror elevene mine i voksenopplæringen kan dra nytte av.

1.2. Oppgavens struktur

Etter innledningen kommer et teorigapittel hvor jeg belyser ulike sider ved fossiliseringsbegrepet. Jeg ser på hva fossilisering er, hvorfor fossilisering oppstår, hvem som fossiliserer, hvordan man kan teste fossilisering, og hvilke språktrekk som kan være særlig utsatt for fossilisering. Her gjør jeg også rede for de språktrekkene jeg har valgt å se på i min undersøkelse. I kapittel 3 vil jeg si noe om kriterier for valg av informanter, og jeg vil kort si noe om antall russere i Alta og om de seks informantene mine. Videre vil jeg presentere det skriftlige og det muntlige testmaterialet mitt. Dette kapittelet inneholder også en metodedel hvor jeg redegjør for metode for datainnsamling og analyse av materialet. Kapittel 4 utgjør selve undersøkelsen. Det består av en analyse av det språklige materialet, en presentasjon av bakgrunnsinformasjon fremkommet i intervjuene og en drøfting av resultatene. På bakgrunn av teorigapitlet og undersøkelsen, vil jeg i kapittel 5 foreta noen pedagogiske overveielser i forhold til fossilisering. Det siste kapittelet, kapittel

6, består av en kort oppsummering og en konklusjon av resultatene fra prosjektet mitt. Språkmaterialet som danner utgangspunkt for analysen, intervjuguiden og ett av intervjuene kommer som vedlegg. Materialet er for omfattende til at jeg legger ved alle intervjuene.

1.3. Begreper og forkortelser

Mitt utgangspunkt da jeg startet på dette prosjektet, var å studere fossilisering. Etter hvert som jeg jobbet med temaet, så jeg at det lå et viktig skille mellom begrepene fossilisering og stabilisering. Hvilket begrep skal jeg da bruke i oppgaven? I kapittel 2, 3 og 5 bruker jeg i stor grad fossiliseringsbegrepet fordi jeg der viser til forskere som belyser ulike sider ved fossilisering. Der jeg eksplisitt behandler stabilisering, bruker jeg selvfølgelig dette begrepet. I kapittel 4, undersøkelsen, bruker jeg stabiliseringsbegrepet fordi jeg mener det er dette min undersøkelse kan si noe om. Jeg bruker begrepene transfer og førstespråksinnflytelse om hverandre når dette temaet behandles.

Selv om jeg ønsker å gjøre fagstoffet tilgjengelig på norsk, velger jeg å beholde noen sitater på engelsk. I sitater som brukes, både engelske og norske, finner vi noen forkortelser. De som ikke kommenteres i den løpende teksten, presenterer jeg her:

- **L1: language 1/ S1: språk 1** Førstespråk: det/de første språk barnet tilegner seg i alderen fra null til ca. tre år (Berggreen og Tenfjord 2003: 370).
- **L2: language 2/ S2: språk 2** Andrespråk: alle de språk som læres etter førstespråket i det miljøet der språket er i allment bruk som dagligspråk (Berggreen og Tenfjord 2003: 369, 370).
- **IL: interlanguage** Mellomspråk: brukes om a) språkbruken til en språkinnlærer i forsøk på å kommunisere på målspråket, dvs. mellomspråksytringer eller mellomspråkstekster. Det blir også brukt om b) språkinnlærerens viten eller mentale grammatikk, mellomspråkskompetansen (Berggreen og Tenfjord 2003: 373).
- **NL: native language** Morsmål: se førstespråk over.
- **TL: target language** Målspråk: det språket som læres uavhengig om det er det første, andre, tredje...språket (Lightbown og Spada 2004: 179).
- **SLA: second language acquisition** Andrespråkstilegnelse: det å tilegne seg et andrespråk

- **UG: universal grammar** Universalgrammatikken: barns medfødte lingvistiske kunnskap som man innen chomskyansk teori antar består av et sett prinsipper som er felles for alle språk (Lightbown og Spada 2004: 179).

2 Fossilisering: en teoretisk gjennomgang

Før jeg ser på hva man har forstått med fossilisering, vil jeg kort skissere hvordan et innlærerspråk utvikler seg på vei mot målspråket. Dette vil jeg gjøre for å plassere fossiliseringsbegrepet inn i sin sammenheng.

Utviklingsforløpet av et andrespråk blir gjerne delt inn i flere stadier. Fra et startpunkt hvor man har et minimum av språklige elementer å bygge kommunikasjonen på, går mange ifølge Ellis (2000) gjennom en stille fase hvor man ikke bruker språket i særlig grad. Videre kan språket ofte karakteriseres med mangel på bøyningsmorfologi, utelatte setningsledd, fravær av grammatiske formord, og et språk som er svært kontekstavhengig. Faste formularer er også typisk for den første fasen av innlæringen (Ellis 2000: 20). På grunnlag av studier utført av Klein og Perdue, karakteriserer Berggreen og Tenfjord (2003) den videre språkutviklingen som preget av et leksikon som stort sett bygger på målspråket, men med flest enheter fra de åpne ordklassene. Man har fortsatt få organiseringsprinsipper å bygge på, og fravær av frie og bundne morfemer med ren grammatisk funksjon, er typisk. Det er altså et språk som er strukturelt og semantisk forenklet. Enkelte innlærere beholder de strukturelle egenskapene som man finner på dette stadiet, men utvikler det leksikalske repertoaret. Noen beveger seg videre til et målspråksnært språk, og noen få ser ut til å få et sluttnivå som er fullt utbygd på linje med innfødte brukere (Berggreen og Tenfjord 2003: 177- 178). Men det er bred enighet innen andrespråksforskningen om at voksne andrespråksinnlærere generelt sett ikke oppnår samme kompetansenivå som innfødte språkbrukere (Ellis 2000: 353). Her kommer fossilisering inn som en betegnelse for det som de fleste innlærere på et eller annet tidspunkt i læringsprosessen erfarer; selv om man både ønsker og prøver å bli bedre, så kommer man ikke videre. Vi skal nå se på hva fossilisering innebærer.

2.1. Hva er fossilisering?

2.1.1. Definisjoner og beskrivelser

Selve ordet fossilisering ble første gang brukt og definert av Selinker i hans mellomspråks-teori fra 1972. Men selv om termen fossilisering ikke ble brukt før, sier Selinker senere at det har klare fellestrekk med begreper som tidligere er blitt brukt (Selinker 1992: 41). I boka "Languages in Contact" fra 1953 snakker Weinreich om "permanent grammatical influence", og mener at permanente overføringer mellom språk kan komme av at man anser trekk i de to aktuelle språkene som identiske eller motsvarende uten at de faktisk er

det. Førstespråksformer som slik blir feil identifisert kan overføres til andrespråket, og dette kan føre til stabilisering av avvikende former (Weinreich 1953, gjengitt i Selinker 1992: 41). Nemser bruker i 1971 termen "approximative systems" om en innlærers mellomliggende system, et selvstendig system som er ulikt både førstespråket og andrespråket. Han sier at effektiv språkundervisning kan forebygge eller utsette så lenge som mulig dannelsen av "permanent intermediate systems and subsystems", systemer med avvikende fonologi og grammatiske strukturer (Nemser 1974: 57).

For Selinker (1974) handler fossilisering både om en kognitiv mekanisme, fossiliseringsmekanismen, og om noe som viser seg i den konkrete språkbruken. Fossilisering som kognitiv mekanisme ble sett på som en del av en latent psykologisk struktur (LPS), en genetisk bestemt struktur som aktiveres hver gang en innlærer prøver å uttrykke seg på andrespråket.

Fossilization, a mechanism which also exist in this latent psychological structure, underlies surface linguistic material which speaker will tend to keep in their IL productive performance, no matter the age of the learner or the amount of instruction he receives in the TL.
(Selinker 1974: 49)

Selinker foreslår at fem ulike prosesser er sentrale i andrespråklæringen: språklige overføringer, overføringer fra undervisning, læringsstrategier, strategier for andrespråkskommunikasjon og overgeneralisering av språklig materiale fra målspråket. Fossilisering kan finne sted i de fem prosessene, og en kombinasjon av prosessene vil da produsere total mengde fossilisert kompetanse og slik være bestemmende for en innlærers grad av læring (Selinker 1974: 37). Den performanse-relaterte forståelsen av fossilisering uttrykkes på følgende måte:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.
(Selinker 1974: 36)

Selinker sier at fossiliserte strukturer viser seg i form av "backsliding": strukturer som man trodde var utryddet, dukker opp igjen under spesielle omstendigheter. Det kan være fordi man fokuserer på et nytt og vanskelig intellektuelt emne, eller man kan være spesielt engstelig eller svært avslappet. Selinker sier at uansett hva det er som forårsaker det velkjente fenomenet at man faller tilbake fra normen i målspråket, så er det verken tilfeldig eller i retning av talerens morsmål, men det er i retning av en mellomspråksnorm. At språktrekk viser seg igjen på denne måten, var det som fikk Selinker til å postulere fossilisering som en realitet (Selinker 1974: 36).

I ”Two perspectives on fossilization in interlanguage learning” utvider Selinker og Lamendella (1978) fossiliseringsbegrepet fra å gjelde lingvistiske regler til å gjelde alle nivå og diskurser.

We define fossilization in terms of a permanent cessation of IL learning before the learner has attained TL norms at all levels of linguistic structures and in all discourse domains in spite of the learners positive ability, opportunity, and motivation to learn and acculturate into target society. (Selinker & Lamendella 1978: 187)

Her poengteres også fossiliseringens uunngåelighet ved at ikke en gang innlærers evner, muligheter og motivasjon, kan forhindre fossilisering.

I artikkelen ”The multiple effects principle” fra 1992 defineres fossilisering på følgende måte:

...the long term persistence of plateaus of non-target-like structures in the interlanguage (IL) of non-native speakers (even those who are very fluent speakers of the L2). (Selinker & Lakshmanan 1992: 197)

Innholdet i denne definisjonen er for så vidt ikke nytt. Fossilisering har med vedvarenhet å gjøre, det handler om ikke-målspråksformer som fastholdes over lang tid.

Vigil og Oller (1976) definerer i artikkelen ”Rule fossilization: A tentative modell” fossiliseringsbegrepet som følger:

We will extend the notion of fossilization to any case where grammatical rules, construed in the broadest sense, become relatively permanently incorporated into a psychologically real grammar. (Vigil & Oller 1976: 282)

En ting som det er viktig å merke seg, er at Vigil og Oller mener at man ikke bare må ha fokus på å forklare fossilisering av avvikende former, men også fossilisering av korrekte former som følger målspråksnormen. Disse kan også bli permanente (Vigil og Oller 1976: 283). Rod Ellis (1985) deler Vigil og Ollers syn om at fossiliserte strukturer også kan bli realisert som korrekte målspråksformer. Hvis innlærer har nådd et nivå hvor trekk x i mellomspråket har samme form som målspråket når fossilisering oppstår, vil fossilisering av korrekte former være resultatet. Hvis et trekk y ikke har samme form som målspråket, vil fossilisering vise seg som feil. Fossilisering ses altså på som stans i utvikling uavhengig av hvilket resultat man har oppnådd når utviklingen stanser (Ellis 1985, gjengitt i Han 2004: 16). I motsetning til Vigil og Oller og Ellis, mener Hyltenstam (1988) at fossilisering bare handler om avvikende former. Han presiserer også at fossilisering er en prosess som kan finne sted i andrespråkstilegnelsen i motsetning til når man lærer førstespråket.

It covers features of the second language learners inter-language that deviate from the native speaker norm and are not developing any further, or deviant features which - although seemingly left behind - re-emerge in the learners speech under certain conditions. Thus, the learner has stopped learning or

has reverted to earlier stages of acquisition.
(Hyltenstam 1988: 68)

Bley-Vroman (1989) ser på permanent stabilisering som et endelig trinn i andrespråks-
læringen:

It has long been noted that foreign language learners reach a certain stage of learning – a stage short of success – and that learners then permanently stabilize at this stage. Development ceases, and even serious conscious efforts to change are often fruitless. Brief changes are sometimes observed, but they do not "take". The learner backslides to the stable state.
(Bley-Vroman 1989, sitert i Han 2004:18)

Tarone (1994) deler dette synet, og hun sier følgende:

A central characteristic of any IL is that it fossilize – that is, it ceases to develop at some point short of full identity with the target language.
(Tarone 1994: 1715, sitert i Han 2004: 18)

Ifølge Tarone er altså fossilisering uunngåelig og karakteriserer derfor en hver innlærers
endelige andrespråksoppnåelse.

Nakuma (1998) er kritisk til to antagelser som han mener å finne i tidligere
definisjoner: at fossiliserte mellomspråksformer er lært i sin avvikende form, og at
fossilisering bare handler om avvikende former. Nakuma mener at fossilisering ikke
oppstår på grunn av at en språkform er feil lært, men fordi man velger å ikke tilegne seg en
form fordi man tror denne formen er identisk med en form i førstespråket, og som derved
allerede er tilegnet. Denne tilnærmingen sier altså at fossilisering er en form for
feilpersepsjon. Så lenge en innlærer ser trekkene i de to språkene som identiske, vil ikke
forsøk på å utrydde feilen gjennom mer målspråksdata nå frem. Nakuma mener videre at
fossilisering er et vidt fenomen som ikke bare skal knyttes til avvik. Han deler Vigil og
Ollers syn på at fossilisering både har positive og negative manifesteringer (Nakuma 1998:
251- 253).

Brown (2000) formulerer det han mener er oppfatningen av fossilisering så langt:

The relative permanent incorporation of incorrect linguistic forms into a persons second language
competence.
(Brown 2000: 231)

Ulike feil har en tendens til å forbli i mellomspråket selv om man mestrer språket bra.
Brown mener at fossilisering er et normalt og naturlig steg for mange innlærere, og må
ikke ses på som en form for sykdom som alle til slutt får. Han mener fossilisering er
forstått på en uheldig måte, som en metafor for en uforanderlig situasjon, som noe som er
etset i stein. En bedre metafor er ifølge Brown en form for "cryogenation": kulde-
behandling/nedfrysing. I det bildet ligger en mulighet for å reversere; man kan varme det
opp igjen. Slik blir fossilisering i mindre grad permanent (Brown 2000: 231-232).

Kuo (2003) trekker frem fire karakteristikk når han skal si hva fossilisering er: 1) gjentakelse: feilen kommer stadig tilbake når man tror man har lært et språktrekk, 2) permanens: evigvarende eksistens av feil former, 3) fastholdelse: bevisste forsøk på å forandre fører ikke fram, 4) flyt: vanlig hos personer som kommuniserer godt, nær målspråksnorm, da tillater man små feil å dukke opp.

Z-H. Han (2004) mener at mange definisjoner av fossilisering ikke er presise nok, og dette gjør det vanskelig å måle fossilisering. Selv lanserer hun en todelt definisjon på fossilisering:

Cognitive level: fossilization involves those cognitive processes, or underlying mechanisms that produce permanently stabilized IL forms.
Empirical level: fossilization involves those stabilized interlanguage forms that remain in learner speech or writing over time, no matter what the input or what the learner does.
(Han 2004: 20)

Her spesifiserer Han at fossilisering er en kognitiv mekanisme som har sitt grunnlag i flere prosesser. Hun knytter også fossilisering til stabilisering over tid, og det er noe som viser seg i mellomspråksperformansen. Hun fokuserer altså på at fossilisering både er en prosess og et produkt hvor det er snakk om en årsak-virkning-relasjon mellom disse: en prosess som et produkt kan sluttes ut i fra. Siden en kognitiv mekanisme er årsaken til konkret fossilisering, skjer det uavhengig av hva innlæreren gjør. Fossilisering vil forekomme uavhengig av læringsomstendighetene, og når det viser seg i performansen, er det utenfor innlærers kontroll (Han 2004: 20). Innholdsmessig minner dette mye om Selinkers syn fra 1972 (jf. s.7). Denne definisjonen gir også rom for fortolkninger. På det kognitive nivået er det fortsatt uklart hvilke prosesser som fører til denne mekanismen. Det sies heller ikke noe om hvordan og når denne mekanismen aktiveres. På det empiriske nivået er fossilisering assosiert med stabilisering over tid, men lengden av stabiliseringen og måten det skjer på, sies det ingenting om.

Long (2003) mener at fossiliseringsbegrepet helt fra det ble brukt første gang, har vært et tvetydig begrep. Denne tvetydigheten kommer blant annet frem når Selinker sier at fossilisering både er det som skal forklares og selve forklaringen. I tillegg er Selinkers påstand om at det eksisterer en kognitiv mekanisme som er ansvarlig for produktet fossilisering, men som samtidig er kontrollert eller tvunget av andre faktorer som for eksempel transfer, problematisk for Long. Det vil si at fossilisering som prosess ikke i seg selv er en forklaring, men heller en dekk-term for en eller flere årsaksvariabler slik som transfer, altså en prosess som selv trenger å bli forklart. Det har også vært en økende tendens til å sette likhetstegn mellom fossilisering og generell ikke-innfødtlik oppnåelse, mellom fossilisering og aldersrelaterte vansker. Fossilisering har blitt en karakteristikk av

hva en innlærer ikke gjør, ikke en kompetanseforklaring på hva innlærer ikke kan klare å gjøre (Long 2003: 518-520).

Han og Odlin (2006) mener det er en grov overforenkling å sette likehetstegn mellom fossilisering og ikke-innfødtlik kompetanse. Fossilisering refererer til en spesifikk type ikke-innfødtlikhet som fastholdes tross optimale læringsforhold¹ (Han og Odlin 2006: 8-9).

2.1.2 Lokalt eller globalt?

Selv om fossilisering ses på som en sentral karakteristikk ved andrespråklæring, er det ikke enighet om fossilisering skjer på hele språkssystemet under ett (globalt) eller bare på deler av systemet (lokalt). Selinker og Lamendella (1979) mener det vanlige er å stabilisere, og eventuelt fossilisere, på enkeltområder mens andre områder fortsatt utvikles. Grad av fossilisering er også avhengig av kontekst (Selinker og Lamendella 1979: 374). Dette synet på lokal fossilisering som blant annet er avhengig av kontekst, bekrefter Selinker senere (Selinker 2006: 203). Z-H. Han (2004) poengterer at individers maksimale oppnåelse varierer mye. For et individ kan noen aspekter ved andrespråket være perfekte, mens andre er langt fra målspråknormen. Suksess og mangel på suksess eksisterer side om side (Han 2004: 22). At fossilisering skjer på utvalgte trekk, bygger hun blant annet på Lardieres studie fra 1998 som viser nettopp dette (se 2.4.5). Det synet støttes også av MacWhinney når han sier følgende: ”..we find continual growth in some areas and relative stability of error in others” (MacWhinney 2006: 135). Tarone mener at fossilisering er en konsekvens av at evnen til å tilegne seg språk svekkes ved aldring (Tarone 2006: 157). Det gjelder altså hele systemet, globalt. Hun kritiseres blant annet av Han for å gå så langt at hun snakker om fossiliserte innlærere. Dette mener Han er en mangelfull forståelse hvor man kun fokuserer på performansen og ignorerer den underliggende kognitive prosessen. Man kan ikke si at en innlærer er fossilisert på alle felt (Han 2004: 21).

Fossilisering handler om opphør av utvikling innenfor enkelte deler av språket. Så lenge man får god innputt, vil man ifølge Han og Odlin (2006) fortsette å lære, om enn sakte. En innlærers mellomspråk vil delvis følge målspråknormen og delvis avvike fra denne. Deler av målspråket er subjekt for kontinuerlig læring, mens andre sider av språket ikke er det (Han & Odlin 2006: 8-9).

2.1.3. Stabilisering eller fossilisering?

Som vi har sett, er det ulike syn på om fossilisering er noe permanent, slik som blant annet Selinker, Kuo og Han poengterer, eller om man skal se på fossilisering som noe relativt

¹ Optimale læringsforhold defineres av Han: continuous exposure to the TL input, adequate motivation to learn, and sufficient opportunity to practise (Han 2004: 123, fotnote 15)

permanent slik Vigil, Oller og Brown hevder (jf. 2.1.1.). Hvordan skal vi da forstå forholdet mellom stabilisering og fossilisering? Når Bley-Vroman bruker permanent stabilisering (jf. s. 9), mener hun ikke da fossilisering? Brukes de to begrepene om hverandre, eller er det viktig å skille mellom dem? Er det bare ulike merkelapper på det samme?

Forholdet mellom stabilisering og fossilisering er et tema som går igjen blant flere av forskerne jeg har nevnt. Allerede i 1979 poengterer Selinker og Lamendella viktigheten av å skille mellom begrepene. Ifølge dem viser stabilisering seg i talen, men er et platå som man befinner seg på i kortere eller lengre tid. Fossilisering derimot, er permanent opphør i utviklingen av språktrekk før man har nådd målspråksnormen (jf. s. 8). De mener at fossilisering ikke er direkte observerbart, men noe man må slutte seg til. I tillegg sier de at vi bare kan slå fast fossilisering hvis vi med sikkerhet vet at innlæreren har stoppet opp i sin tilegnelse av målspråket til tross for evner, muligheter og motivasjon (Selinker og Lamendella 1979: 374). Er det da i det hele tatt mulig å slå fast fossilisering i mellomspråket til en innlærer? Dette blir et viktig spørsmål i forhold til mine informanter.

I 1996 holder Han og Selinker et foredrag som de har kalt ” Fossilization: what we think we know”. Noe av det de fokuserer på i dette foredraget, er å klargjøre hva fossilisering er. For å gjøre det, diskuterer de forholdet mellom fossilisering og stabilisering. For noen er eneste forskjell mellom begrepene, ifølge Han og Selinker, at stabiliserte trekk kan korrigeres, noe man ikke kan gjøre med fossiliserte trekk. Mottakelighet for korrigerende tilbakemelding er det eneste kriteriet som skiller begrepene. Han og Selinker mener at for å forstå permanent fossilisering, må vi først forstå stabilisering. Ingen kriterier finnes enda for å skille midlertidig stabilisering fra permanent fossilisering. Her mener de å finne tre muligheter:

FIRST, stabilization could be a temporary stage of ”getting stuck”, a natural stage in all learning, though it might have peculiar second acquisition attributes.

SECOND, stabilization could be a permanent cessation of interlanguage learning.

THIRD, stabilization could be interlanguage restructuring or reanalyses in terms of progressing towards a target language norm, whatever the surface might look like.

(Han & Selinker 1996)

I disse tre tilfellene av stabilisering, vil korrigerende tilbakemelding spille ulik rolle. Hvis stabilisering er et forspill til fossilisering, må stabilisering og fossilisering forme et kontinuum. Stabilisering kan manifesteres i tilstedeværelse av visse strukturer til tross for kontinuerlig eksponering av naturlige og pedagogiske målspråksdata (Han og Selinker 1996). Senere utdyper Han hva hun legger i disse tre mulige stabiliseringsformene. De viser at stabilisering og fossilisering ikke er helt sammenfallende. I det første og det tredje tilfellet over, har stabilisering ingenting med fossilisering å gjøre. I det andre tilfellet

beskrives, ifølge henne, stabilisering som budbringer for fossilisering. Bare her er altså stabilisering del av fossiliseringsprosessen og fossilisering er det endelige resultatet (Han 2004: 102-103).

Ifølge Nakuma (1998) er det vanlig å skille fossilisering fra sin ”budbringer” stabilisering bare når det gjelder foranderlighet. Stabilisering ses på som et trinn i en innlærers mellomspråkstilegnelse som kommer forut for fossilisering. Stabiliserte trekk kan forandres, mens fossiliserte språktrekk anses å være uforanderlige (Nakuma 1998: 247).

Også Long (2003) mener at diskusjonen omkring stabilisering og fossilisering er viktig. Han diskuterer om det er fruktbart å skille de to begrepene. Kanskje de deler samme overflatekarakteristikker, men skiller seg i underliggende årsaker? Hvis stabilisering er første tegn på fossilisering, må forskjellen ligge i permanentet. Men er egentlig begrepet fossilisering så uklart at det bør forsvinne ut som begrep? Hvis de to begrepene beskriver samme fenomen, og fossilisering ikke kan påvises, er det ikke sikker fossiliseringsbegrepet har noe for seg. Problemet med å påvise fossilisering gjør at Long mener vi heller må fokusere på stabilisering, for her er det teoretiske fundamentet på plass. Det er ikke tvil om at stabilisering finnes, stabilisering er testbart, og fokuserer man på stabilisering, unngår man permanensproblematikken (Long 2003: 521).

Som vi har sett (s. 9) ser Brown (2000) ut til å mene at fossilisering ikke har noe endelig over seg. Senere støtter Brown (2007) seg til Longs kritikk av fossiliseringsbegrepet, og diskuterer hvorvidt begrepet fossilisering bør stå som et eget begrep i andrespråksteorien. Brown støtter Long i at stabilisering er et bedre egnet begrep som det er enklere å forholde seg til. Hvis fossilisering bare er blitt en generell term som beskriver ikke-målspråklig oppnåelse, kan vi klare oss med stabiliseringsbegrepet. Og hvorfor ikke alle oppnår suksess kan like godt forklares ved hjelp av vår generelle kunnskap om læring. Dette erfares jo på alle felt som har med læring å gjøre, ikke bare i forhold til språk. Denne generelle erfaringen kan noen ganger forklares ved motivasjonsfaktoren, noen ganger med andre faktorer som alder, evne, innputt, oppmerksomhet eller sosial kontekst. Bruker man stabiliseringsbegrepet er man ut fra Browns synspunkt på mye sikrere grunn (Brown 2007: 272-273).

Denne gjennomgangen viser at det er ulike syn på forholdet mellom fossilisering og stabilisering, og hva det er mest sakssvarende å kalle språktrekk som man i en undersøkelse finner ikke utvikler seg mot målspråksnormen. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen av resultatene av min egen undersøkelse (jf. 4.3.1.).

2.1.4. Hypotese eller fenomen?

Nakuma er en av dem som ser ut til å utvikle seg noe når det gjelder synet på hva fossilisering er. I 2006 sier han at fossilisering er blitt sett på som et fenomen, og som fenomen er fossiliseringsproduktet definert som "that which is not there". Nå er hans hovedanliggende å argumentere for at fossilisering ikke er et fenomen, men en hypotese. Fossilisering handler om mangel i å nå innfødtlik kompetanse. Slik mangel varierer fra individ til individ, ikke bare i form av lingvistiske elementer som er involvert, men også i grad av mangel i forhold til suksess. Nakuma stiller seg tvilende til at andrespråket plutselig stopper opp uten at en innlærer har noen språkmangel. I tillegg er det vanskelig å snakke om opphør av læring når man vet at språkutvikling er et livstidsprosjekt som vel aldri blir helt komplett. Nakuma mener derfor at fossilisering må ses på som en hypotese som har blitt formulert av andrespråksforskere om tilegnelsen av et andrespråk, og avviser fossilisering som observerbart fenomen som kan bevises gjennom longitudinelle studier (Nakuma 2006: 21-24).

Også Larsen-Freeman (2006) diskuterer hvordan vi nå skal se på fossilisering. Hun mener vi mangler en tilfredsstillende definisjon av begrepet. At fossilisering er et begrep som både er sett på som produkt og prosess, som forklaring og som det som må forklares, og som årsaken til all ikke-mestring, er et problem. Larsen-Freeman mener at fossilisering som produkt må reserveres til mellomspråkstrekke hos innlærere som har hatt alle muligheter til å lære, og har ønsket å gjøre det, men som ikke har lyktes. I tillegg mangler vi en god beskrivelse av fossilisering. Det er vanskelig å sammenligne fossiliserte trekk med "innfødt norm", for denne varierer jo også. I forhold til problemet med å beskrive fossilisering, er det ikke bare et spørsmål om hvorvidt riktige former også kan kalles fossiliserte. Man bør også tenke på riktige former/setninger som blir feil brukt. Larsen-Freeman trekker fram et eksempel hvor noen innlærere av engelsk bruker relativsetninger også der morsmålsbrukere uttrykker det samme gjennom en infinitivkonstruksjon: *He is the man that you should consult* versus *He is the man to consult*. En setning som i seg selv følger målspråksnormen, kan slik avvike noe fra språkbruksnormen. Slike setninger vil strengt tatt ikke oppdages som fossiliserte, men er det egentlig fordi de ikke brukes passende. Larsen-Freeman mener avvikende bruk også må kunne betraktes som fossilisering. Hvis vi tenker oss språk som et dynamisk system, vil betegnelsene permanent tilstand og opphør av læring som vanligvis beskriver fossilisering, ikke passe så bra. Disse termene forvirrer mer enn de forklarer fordi de alle er assosiert med et syn på språk som sier at det finnes et slutt punkt, en slutt-tilstand. Larsen-Freeman ønsker seg derfor en annen fokusering. Det finnes jo ikke noe finitt uniformt å innrette seg etter. Språk er dynamisk og komplekst, og all språkbruk forandres, også grammatiske regler. Språk skapes hele tiden,

og hva er da målet for innlæringen? Fossilisering er målsentrert, men målet er ikke et entydig begrep. Det finnes ingen statisk standard, et endelig slutt punkt. Læringsprosessen er i tillegg ikke-lineær. Den preges av stadige forandringer, og likevel er stabilitet en del av bildet. Språket må følge visse regler og ha en viss rigiditet for å fungere. Fordi mange sider ved fenomenet fremdeles er så uklare, støtter Larsen-Freeman Nakuma som heller vil se på fossilisering som en hypotese enn som et fenomen (Larsen-Freeman 2006: 189-198).

Som vi ser, er det ikke enighet blant forskerne om hva fossilisering er. Hvorfor mange innlærere ser ut til å stanse opp i utvikling, er det også ulike meninger om. Det skal vi nå se på.

2.2. Hvorfor oppstår fossilisering?

Når man skal lære et andrespråk, er det en mengde faktorer som virker inn på læringsprosessen. Larsen-Freeman og Long (2003) trekker fram mange av disse. I tillegg til alder og transfer som jeg skal gå gjennom i fortsettelsen, vektlegger de blant annet personlighet, kognitiv stil og språkevne. Hvordan man vurderer seg selv, virker inn på språklæringen. Om man er ekstrovert eller introvert, hvor engstelig man er i møte med læringssituasjonen, om man er villig til å ta risiko er noen av de trekkene ved personligheten som kan virke inn på hvor suksessfull man er i innlæringen. Hvordan man foretrekker å ta imot og bearbeide informasjonen, om man er aural eller visuell, er trekk ved den kognitive stilen som kan påvirke det endelige resultatet. Språkevne er en annen individuell faktor som i aller høyeste grad er avgjørende for hvor mye man klarer å tilegne seg av et andrespråk. Larsen-Freeman og Long viser til Carroll som sier at denne evnen

...is presumed to depend on some combination of more or less enduring characteristics of the individual.

(Carroll 1981, sitert i Larsen-Freeman og Long 1993: 167)

Denne evnen har flere dimensjoner: det er både evnen til å kode fonetisk (herme eller bedømme fonetisk likhet), grad av grammatisk sensitivitet, ramslæring av materialet, evne til å kople lyd og betydning og innlærerens induktive evne. Noen inkluderer også evnen til å kommunisere i denne språklæringsevnen (Larsen-Freeman og Long 1993: 167-169). Berggreen og Tenfjord bruker begrepet "språkøre" om dette anlegget for å lære språk. De samme karakteristikene som er nevnt ovenfor ligger til grunn for begrepet (Berggreen og Tenfjord 2003: 27). Selinker og Lamendella (1978) har også uttalt seg om evnen til å lære språk. Det kan virke som om denne kapasiteten eller evnen varierer uten at de kan si at det er empirisk bevist. Generelt opplever man vel at noen finner innlæring av et nytt språk vanskelig, noen synes det er lett, og de fleste befinner seg kanskje et sted midt i mellom?

Det slås videre fast at evnen til å oppnå suksess i andrespråkstilegnelsen ser ut til å være uavhengig av målbar IQ (Selinker og Lamendella 1978: 152-154). Også hvilke språklæringsstrategier man tar i bruk når man lærer et nytt språk, virker inn på resultatet. Dette går på hvilke teknikker man bruker når man skal tilegne seg ny kunnskap. Både metakognitive strategier som selvmonitoring, selvevaluering og organisering av stoffet, og kognitive strategier som repetering, gruppering av stoffet, og fokusering på nøkkelord, virker inn på læringsresultatet. I tillegg til disse kognitive faktorene, trekker Larsen-Freeman og Long også fram noen affektive faktorer. Hvilke holdninger innlæreren har til målspråket, målspråksbrukerne, egen etnisitet og læringskonteksten har betydning for resultatet (Larsen-Freeman og Long 1993: 167-197). Motivasjon er også en viktig faktor her. Skillet mellom såkalt integrativ og instrumentell motivasjon er mye trukket fram. Har man integrativ motivasjon, betyr det at læringen har sitt utgangspunkt i ønsket om å identifisere seg med medlemmer av målspråkssamfunnet. Denne motivasjonen antas å være mer varig enn den instrumentelle hvor man har en mer praktisk målsetting med språklæringen. Man er ikke interessert i å lære språket i seg selv, men ønsker å lære det fordi man for eksempel trenger det til videre studier eller i jobbsammenheng (Berggreen og Tenfjord 2003: 286).

De individuelle faktorene som er trukket frem her, sier noe om faktorer som virker inn på andrespråkstilegnelsen, men de gir ingen årsaksforklaringer på fossilisering. For fossilisering handler om noe mer enn en generelt manglende evne til å oppnå suksess i andrespråkstilegnelsen. Mange faktorer trekkes fram som mulige årsaker til fossilisering.

Z-H. Han skiller mellom eksterne og interne årsaksfaktorer, og deler disse inn i miljømessige-, kognitive-, nevro-biologiske- og sosio-affektive faktorer. Denne inndelingen bruker jeg når vi nå skal se på ulike forklaringer på hvorfor fossilisering finner sted. Noen av de foreslåtte årsaksfaktorene har det vært en del innvendinger mot. Noen av disse vil jeg også ta med.

2.2.1. Miljømessige faktorer

Korrigerende tilbakemelding

I Vigil og Ollers artikkel fra 1976 (jf. s. 8) finner vi den første eksplisitte uttalelsen om årsaken til fossilisering, og hovedfokuset deres er nettopp å forklare hvorfor man fossiliserer. Det som synes klart for dem, er at samme hvilke faktorer som opererer og kontrollerer en fossiliseringsprosess, handler det om interaksjonen mellom sender og mottaker i en kommunikasjonssituasjon. Kommunikasjonen mellom samtalepartene og den responsen de gir hverandre, er det avgjørende, og fossilisering ses på som en faktor av positiv og negativ affektiv og kognitiv tilbakemelding. Ifølge dem finnes det altså to typer informasjon som overføres mellom sender og mottaker, i dette tilfellet innlærer og den

innfødte taler: informasjon om det affektive forholdet mellom dem, som primært er kodet i tonefall, gester, ansiktsuttrykk og lignende, og kognitiv tilbakemelding i form av fakta, holdninger og ulike synspunkter uttrykt i ord, men som ikke trenger å være konkret tilbakemelding i form av korrigerende av språket. I tillegg til tilbakemelding fra andre, spiller innlærers egen korrigerende, selvmonitor, en viktig rolle (Vigil og Oller 1976: 283-284). Vigil og Oller skisserer ulike muligheter for tilbakemelding:

Tabell 1 Tilbakemeldingstyper

tilbakemelding	affektiv	kognitiv
+ (positiv)	"Jeg liker det jeg hører, fortsett å snakke"	"Jeg forstår, budskapet ditt er klart"
+/- (nøytral)	"Er ikke sikker om jeg vil fortsette samtalen.."	"Er ikke sikker på om jeg forstår deg riktig"
- (negativ)	"Jeg liker ikke det jeg hører. Denne samtalen er slutt"	"Jeg forstår ikke, budskapet ditt er uklart"

På bakgrunn av alternative kombinasjoner av affektiv og kognitiv tilbakemelding, kan man oppnå ulike språklige resultat:

Tabell 2 Tilbakemelding og språklig resultat

Affektiv tilbakemelding	Kognitiv tilbakemelding	Språklig resultat
+	+	Fortsatt kommunikasjon, men hvis innlærer gjør grammatiske feil, vil denne type tilbakemelding kunne føre til fossilisering av feilene fordi man ikke oppdager dem, eller tenker at tilhøreren likevel forstår.
+	-	Positiv holdning, men man gir tilbakemelding om at man ikke forstår eller at noe er feil. Da har man mulighet til å rette opp.
+	+/-	Et foreløpig trinn hvor utfallet kan bli positivt eller negativt, man prøver igjen
-		Utfallet vil sannsynligvis bli stopp i kommunikasjonen uavhengig av den kognitive tilbakemeldingen fordi den affektive tilbakemeldingen er sterkere og som regel utslagsgivende.
+/-		Utfallet er uklart.

Det er altså i det første tilfellet, når både affektiv og kognitiv tilbakemelding er positiv, at Vigil og Oller mener fossilisering av språktrekk vil finne sted (Vigil og Oller 1976: 286-288). På bakgrunn av denne artikkelen, diskuterer Selinker og Lamendella (1978) tilbakemelding som årsak til fossilisering. De er uenige i at korrigerende tilbakemelding alene kan være årsak til fossilisering. Tilbakemelding kan ikke ses på isolert fra andre faktorer. Innlærere er ulike, de støtter seg i ulik grad til tilbakemeldingen de får. Det kan også være situasjoner der en innlærer fortsetter å produsere feil til tross for negativ kognitiv tilbakemelding. Videre mener Selinker og Lamendella at en innlærers uttalelser kan bli ulikt påvirket av tilbakemelding. Vigil og Oller snakker om at de grammatiske reglene som er involvert i en ikke-suksessfull kommunikasjon, har en tendens til å destabiliseres mens grammatikk som danner grunnlaget for suksessfull kommunikasjon

uavhengig om den er korrekt eller ikke, stabiliseres. Hvordan kan man oppdage objektet for den negative responsen og klare å skille mellom det som er riktig og det som er galt? Først må innlærer oppfatte at noe ikke stemmer, så må man finne ut om budskapet ikke nådde fram på bakgrunn av språklige eller ikke-språklige årsaker, så må man finne de eksakte feilene. Dette er ingen enkel oppgave når man tenker på at et konservativt anslag av hvor mange regler en ytring involverer, er 50 regler. Blir alle disse reglene destabilisert ved hjelp av ytre tilbakemelding? Vigil og Oller ser ut til å mene dette, noe Selinker og Lamendella er uenig i. Man kan ikke tenke seg en ytring som en monolittisk enhet som kan ses på under ett og som blir avist eller akseptert i sin helhet. En annen innvending som Selinker og Lamendella har, viser noe av deres eget syn: Enormt mange interaksjoner må til hvis man skal lære alle lingvistiske trekk på denne måten. De som fokuserer alene på ytre forhold, kan ikke forklare den kapasiteten mange har til å lære mye på kort tid med begrenset innputt. Og hva med dem som lærer kun fra bøker uten å snakke med folk? De får ikke tilbakemelding fra andre slik Vigil og Oller mener er en forutsetning (Selinker og Lamendella 1978: 157-164). Brown (2000) viser også til Vigil og Oller og sier at ytre tilbakemelding er viktig, men ikke den eneste faktoren som virker inn på fossilisering. Også tilstedeværelse eller fravær av indre motivasjonsfaktorer, hvorvidt man søker kontakt med andre, bevissthet om form, hvor mye man investerer i innlæringsprosessen, har avgjørende betydning (Brown 2000: 233).

Kvaliteten på innputt

Hvilken innputt man får, kan påvirke det språket man ender opp med. Higgs og Clifford (1982) fokuserer på unøyaktige modeller i innlæringen som årsak til fossilisering. De viser til en undersøkelse blant språklærere ved universitetet i Minnesota, hvor forskerne blant annet fant at flere av lærerne hadde fossiliserte trekk i språket sitt. Man undersøkte måten disse hadde lært andrespråket på, og fant at for de lærerne som selv bare hadde lært språket gjennom formell undervisning, gjaldt følgende:

...were taught by instructors who themselves had not attained grammatical mastery of the target language...or by instructors who had chosen not to correct their students mistakes for philosophical, methodological or personal reasons.
(Higgs & Clifford 1982: 68)

Årsakene til fossilisering slik de ser det, er altså dårlige, unøyaktige forbilder eller aksept, det vil si ikke-korrigerende, av feil. (Higgs og Clifford 1982: 67-68). Valette (1991) skiller også mellom de som lærer andrespråket gjennom formell undervisning og de som lærer det ”naturlig”, uten formell undervisning. Om sistnevnte gruppe sier hun at fossilisering ofte oppstår hos dem hvis de har hatt omfattende muligheter til suksessfull kommunikasjon med ukorrekte leksikalske og syntaktiske mønstre. Som et resultat av dette, er feilene blitt

systematiske og nesten umulige å utrydde. Valette mener at det meste av den meningsfulle innputten er selvgenerert. Innlærere i et kommunikasjonsmiljø lytter til egen tale og mottar i stor grad den forståelige innputten i form av egenproduserte setninger. Om de som lærer andrespråket gjennom formell undervisning, sier hun at det finnes flere årsaker til fossilisering, og flere av disse er ytre årsaker: forsterking ved suksessfull kommunikasjon og manglende korrigerende innfødt og andre innlærere (Valette 1991: 326-328).

Ferguson undersøkte innfødtes innlærerrettete tale (Foreigner Talk) i 1971, og fant at forenklinger som er vanlige her, kunne føre til ugrammatiske ytringer. Også medinnlærers tale (Interlanguage Talk) som følgelig er mer eller mindre avvikende fra målspråksvarianten kan ha betydning for språktilegnelsen (Berggreen og Tenfjord 2003: 141-144). Dette kommer jeg tilbake til (jf. 5.2.1.).

Kommunikativt press

Vedvarende press på å kommunisere ideer som krever et språk som er over talers kompetansenivå, er ifølge Higgs og Clifford (1982) en annen årsak til fossilisering. I slike kommunikasjonssituasjoner kan man måtte ta i bruk kommunikasjonsstrategier som kan føre til fossilisering (Higgs og Clifford 1982: 78).

Mangel på læringsmuligheter og innputt

Ellis (2000) skriver (med referanse til Bickerton 1975) at hvis man mangler muligheter til å få innputt samt å snakke selv, så vil fossilisering oppstå (Ellis 2000:354).

Z-H Han trekker fram Schumanns pidginiseringsstudie fra 1978 som eksempel på at manglende innputt kan føre til fossilisering (Han 2004: 27). I studien av Alberto, en 33 år gammel mann fra Puerto Rico, følger Schumann informantens innlæring av engelsk over ti måneder. Han har bare vært fire måneder i USA når studien starter. Engelske hjelpeverb, nektelse, spørsmål og bruk av kopulaet *be* ble undersøkt i spontan tale og i ulike oppgaver. En kvantitativ måling viste fastholdte strukturer hos Alberto sammenlignet med fem andre informanter. Alberto viser få tegn på utvikling. En av forklaringene på dette kan være informantens sosiale og psykiske distanse til målspråksbrukerne som blant annet gir Alberto liten tilgang på målspråksinnputt sammenlignet med de andre informantene (Schumann 1978, gjengitt i Han 2004: 88-89).

Jeg stusser litt ved at mangel på læringsmuligheter og innputt blir trukket fram som en årsaksfaktor. Hvis man ikke har muligheter til å høre språket eller til å praktisere selv, så kan man ifølge flere forskere heller ikke snakke om fossilisering. Fossilisering handler jo om stans i utvikling til tross for gode muligheter til å lære mer. Som vi skal se (jf. 2.4.5), er dette tilfelle i en studie utført av Lardiere.

Interne faktorer

Mange interne faktorer er trukket fram som årsak til fossilisering, men særlig to sentrale forklaringer går igjen: førstespråksinnflytelse og alder. Dette er felles underliggende faktorer som forklarer manglende evne til å tilegne seg et andrespråk på innfødt nivå (Han 2004: 65-68). Her skal vi starte med å se på førstespråksinnflytelse som årsak til fossilisering.

2.2.2. Kognitive faktorer

Førstespråksinnflytelse/ transfer

Allerede i Selinkers artikkel fra 1972 ser vi at fossilisering knyttes opp til transfer. En av de fem grunnleggende prosessene i andrespråklæringen som kan føre til fossilisering, er nettopp transfer (jf. s. 7).

Det har lenge vært bred enighet om at transfer fra morsmålet er en sentral forklaring på fossilisering (Han 2004: 38). Man har sett på morsmålet som startpunkt for andrespråkstilegnelsen, og nærhet mellom førstespråket og andrespråket som bestemmende for grad av suksess. Z-H. Han sier (med referanse til Eubank og Gregg (1999)) at prisen vi må betale for suksessfull førstespråkstilegnelse, er manglende evne til å tilegne seg et andrespråk på innfødt nivå (Han 2004: 65). Hvor sterk innflytelse transfer har på andrespråkstilegnelsen, er det ulike syn på.

R. Ellis (2000) mener at transfer er en viktig faktor som påvirker innlæringen av et nytt språk og som også anses å være en hovedårsak til fossilisering. En innlærers tidligere språkkunnskaper påvirker innlæringen og må tas med i enhver teori om språkstilegnelse. Ellis trekker fram ulike måter transfer kan vise seg på i mellomspråket. En innlærer kan gjøre feil i andrespråket fordi man overfører trekk fra førstespråket. Dette kalles negativ transfer. I tilfeller der morsmålet gjør innlæringen av et andrespråk lettere, snakker man om positiv transfer. Som en mulighet trekker også Ellis fram førstespråket som årsak til avvisning eller underproduksjon, det vil si at man unngår å bruke lingvistiske strukturer som man finner vanskelige på grunn av forskjeller mellom første- og andrespråket. I motsetning til negativ transfer viser denne effekten seg i hva en innlærer ikke gjør. Ellis nevner også overbruk av strukturer eller uttrykksmåter som en mulighet. Fordi man unngår enkelte trekk som man opplever vanskelige eller fremmede, kan man finne overbruk av andre trekk. Ulike faktorer påvirker graden av transfer, for eksempel sosiolingvistiske faktorer som sosial kontekst. Grad av markerthet er en annen avgjørende faktor. Lingvistisk umarkerte trekk i førstespråket har en tendens til å overføres mens markerte trekk ikke overføres (jf. 2.5.2.). Distansen mellom de to språkene virker også inn fordi det påvirker i hvor stor grad man tror trekk fra morsmålet vil aksepteres i andrespråket. Hvilket nivå man befinner seg på har også betydning. Ellis trekker frem seks generelle

begrensninger på førstespråksinnflytelse: 1) språknivå: mer på fonologi, ordforråd og diskurs enn på grammatikk, 2) sosiolingvistiske faktorer: situasjonen kan påvirke grad av transfer, 3) markerthet: umarkerte former overføres i større grad, 4) prototypikalitet: man unngår å overføre ikke-prototypiske meninger, 5) språkdistanse og psykotypologi: oppfattet distanse avgjør, 6) utviklingsmessige faktorer: transfer følger utviklingen av andrespråket (Ellis 2000: 299-335). Her er det altså mange faktorer som påvirker transfers rolle i innlæringen av et nytt språk, og det er ikke automatikk i at alle feil som en innlærer gjør på grunn av sin førstespråksbakgrunn, vil forbli i språket og slik kan kalles fossiliserte språktrekk. Når det gjelder språknivå og transfer, ser vi at transfer på det diskurspragmatiske området trekkes frem som et "utsatt" område. Berggreen og Tenfjord sier at feil her kan få store konsekvenser fordi det kan endre forholdet mellom samtalepartnerne og påvirke samtalepartnerens vilje til å kommunisere med innlæreren (Berggreen og Tenfjord 2003: 211). Hvis feil på dette området får konsekvenser for type og mengde innputt en innlærer får, kan dette bli en årsak til fossilisering (jf. s. 19). Kellerman (1989) ser også på transfer som årsak til fossilisering. Han mener at transfer er en strategi som innlærere bruker på grunn av manglende kunnskap om andrespråket. Man overfører særlig former som oppleves som umarkerte og semantisk transparente i morsmålet. Like språk gir ut fra dette mer transfer. Opplevelsen er subjektiv, og stemmer ikke alltid med faktisk likhet. Men transfer skjer også ved stor forskjell mellom førstespråket og andrespråket. Det er en ubevisst prosess (Kellerman 1989: 87-88). Kellermans synspunkter utdypes i 2.4.1.

Samvirkende faktorer (transfer sammen med andre faktorer)

I artikkelen "Language transfer and fossilization: The Multiple Effects Principle" ser Selinker og Lakshmanan (1992) på hvordan samsvarende trekk i førstespråket og målspråket kan påvirke grad av fossilisering i en innlærers mellomspråk. De prøver å forene begrepene transfer og fossilisering. The Multiple Effects Principle (MEP) defineres på følgende måte:

1) When two or more SLA factors work in tandem, there is a greater chance of stabilization of IL form leading to possible fossilization.

Videre postulerer de en svak (2) og en sterk (3) utgave av prinsippet, for alternative syn på transfers rolle:

2) Language transfer is a privileged co-factor in setting multiple effects.
3) Language transfer is a necessary co-factor in setting multiple effects.
(Selinker & Lakshmanan 1992: 198)

Når det er to eller flere andrespråksfaktorer som virker samtidig, er det større sjanse for at former stabiliseres, og dette kan føre til fossilisering. Den svake hypotesen sier at transfer er en viktig samarbeidende faktor i forhold til fossilisering, mens den sterke hypotesen sier at transfer alltid er med som en av faktorene, og overføring fra morsmålet blir da en forutsetning for fossilisering. Faktorer som de trekker fram er eksistens av felles vokabular, mangel av bedre ord, oppfattelse av likhet, fonologiske likheter, og utviklingsmessige faktorer. Når MEP er operativ, vil resultatet bli stabilisering og eventuelt fossilisering. Hvis språktrekk fossiliseres selv med mye innputt, ser det ut til at transfer må være en medvirkende faktor (Selinker og Lakshmanan 1992: 198-212).

Et eksempel fra Tenfjords studie av vietnameseres mellomspråk fra 1997, viser hvordan transfer virker sammen med andre andrespråksfaktorer og fører til fossilisering. Mellomspråket til hennes to informanter viser fravær av tempus. Årsaken er sannsynligvis at man ikke har tempusystem i vietnamesisk, i tillegg til at manglende bøyingsmorfologi er kjennetegn på tidlige faser av mellomspråket. I tillegg har tempus liten kommunikativ effekt. Utviklingsmessige faktorer har altså virket sammen med transfer og resultert i fossilisering (Berggreen og Tenfjord 2003: 220).

Long (2003) mener at bare de faktorene som er empirisk bevist, er gode nok som forklaring på fossilisering. En av disse er stabilisering forårsaket av transfer i kombinasjon med andre faktorer. Det er mange eksempler på studier som viser at man lettere lærer språktrekk som motsvarer trekk i morsmålet. Men Long har likevel innvendinger mot MEP som forklaring på fossilisering. Dette begrunner han med å vise til en undersøkelse Zobl (1982) har gjort av spanske og japanske innlærere av engelsk negasjon. I denne undersøkelsen viser Zobl at innlærere beholder en struktur i mellomspråket sitt lenger hvis den er lik en struktur med samme funksjon i førstespråket, for eksempel beholder spanjolene lenger "No V" enn japanere fordi de selv har denne formen i spansk. Longs innvending mot dette som årsak til fossilisering går på at selv om mange innlærere som har tilsvarende trekk i førstespråket ikke vil utvikle seg videre eller beholder denne strukturen lenger, vil det alltid finnes noen som utvikler seg raskt videre. Påstanden består altså ikke universalitetstesten som Long mener er en forutsetning for å kunne slå fast gyldige årsaker til fossilisering. Ut fra dette mener Long at MEP kan si noe om vanskelighetene man kommer til å støte på, men ikke om fossilisering (Long 2003: 514-515).

Læring hindrer læring

I følge Han (2004) er årsaken til fossilisering også forklart med nevrologisk forskansning, det vil si at fossilisering er en konsekvens av at nervesystemet har "forpliktet" seg til førstespråket. Når dette er lært, er det vanskelig å bygge opp nye parametere, nye mentale representasjoner for et andrespråk (Han 2004: 30).

Mangel på tilgang til UG og parameter-resetting

Z-H. Han viser til Schachter (1996) som mener at når man lærer et andrespråk har man ikke direkte tilgang til UG. Dette fører til ufullstendig tilegnelse og gjør at fossilisering hos voksne andrespråksinnlærere derved ses på som uunngåelig (Han 2004: 30). Det er ulike syn på om man i andrespråklæring har tilgang til UG eller om andrespråkskompetansen avviker fra førstespråket i sin mentale representasjon og hviler på generelle problemløsningsevner. Noen forskere mener man har full tilgang til UG, og da er ikke fossilisering en indikator på at UG ikke er tilgjengelig, men heller et resultat av at man ikke klarer å tilbake stille/nullstille noen parametre (Han 2004: 30-31).

Manglende sensitivitet til innputt

Long (2003) er kritisk til mange av de årsaksfaktorene som er trukket fram som forklaring på fossilisering på grunn av manglende bevis og mangel på universell gyldighet. Mens flere faktorer forutsier stabilisering, som for eksempel transfer, markerthet og ulike sosio-psykologiske faktorer, er det ifølge ham bare en faktor som kan være forklaringen på fossilisering, vel å merke hvis fossilisering i det hele tatt er en realitet: sensitivitet til innputt. Redusert sensitivitet til innputt forutsier altså fossilisering. Fonetisk sensitivitet forsvinner allerede etter de første ukene av livet, og mer forsvinner når man lærer lydene til et spesifikt språk. Long mener derfor at voksne som lærer et andrespråk ikke har evnen til full tilegnelse av lydsystemet. Men sensitiviteten varierer mye, og graden av registrering av språklige trekk er selvfølgelig viktig i forhold til om man oppfatter konkrete språktrekk. Flere empiriske studier viser ifølge Long at antatt fossiliserte innlærere har lav sensitivitet til innputt. Et problem som likevel blir stående, er hvorfor det da bare er noen trekk som fossiliseres hvis man har en generelt manglende sensitivitet. Her mener Long at sensitivitet må forstås i forhold til perseptuell fremtredenhet, og denne varierer avhengig av frekvens, kommunikativ verdi, semantisk vekt osv. Sensitiviteten er altså konstant innen et individ, men hvor fremtredende de ulike språktrekkene er, varierer jo. Dette kan forklare at enkelte språktrekk stabiliserer/fossiliserer og ikke andre. Hvis dette stemmer, må man kunne forutsi hvilke lingvistiske elementer som sannsynligvis kommer til å fossilisere (jf. 2.5.1.).

Manglende forståelse

Z-H. Han viser til Perdue (1993) som mener manglende forståelse er en potensiell grunn til fossilisering. Hvis man forstår, motiveres man til kontakt. Hvis man ikke forstår, blir utfallet oftere at man ikke blir delaktig i kommunikasjon og da kan man fossilisere tidligere (Han 2004: 32).

Forandring i emosjonell tilstand

En annen faktor som ifølge Han (2004) er trukket fram som årsak til fossilisering, er forandring i en innlærers emosjonelle tilstand. Preston (1989) begrunner dette synet ved å vise til at emosjonell involvering blant annet virker inn på grad av oppmerksomhet (Han 2004: 33). Dette stemmer jo også med Selinkers syn på at former man trodde var utryddet, kan dukke opp igjen når man er spesielt avslappet eller spesielt engstelig (jf. s. 7).

Naturlig tendens til å fokusere på innhold, ikke på form

Skehan (1998) mener at andrespråksinnlærere har en naturlig tilbøyelighet til å fokusere på betydning, ikke på form. I forståelse og produksjon sier han at for eldre innlærere er det betydning som har prioritet, og formen er sekundær. Vi forstår mye ut fra situasjonen, uten å fokusere på form. Hvis effektiv kommunikasjon opprettholdes til tross for at språkssystemet ikke utvikler seg, kan fossilisering av feil bli en konsekvens (Skehan 1998, gjengitt i Han 2004: 33-34).

Overføring fra undervisning og uegnede læringsstrategier

Som vi har sett (s. 7), mener Selinker at overføring fra undervisning og læringsstrategier er to sentrale prosesser i andrespråklæringen og som kan være årsak til fossilisering. Fordi enkelte grammatiske konstruksjoner blir mye brukt i undervisning, eller man forenkler stoffet for å gjøre det mer tilgjengelig, kan innlæreren få unøyaktige eller ukorrekte trekk i språket sitt (Selinker 1974: 37).

2.2.3. Nevro-biologiske faktorer

Det er ikke tvil om at fossilisering på en eller annen måte har sammenheng med alder. At et biologisk aldersrelatert moment er en av faktorene som påvirker grad av suksess i språktilegnelsen, er det bred enighet om. Tidspunkt for første møte med et nytt språk har innvirkning på grad av suksess i tilegnelsen. Eksakt tidspunkt for begrensede muligheter til å lære, er det likevel uenighet om.

Alder

Lenneberg (1967) sier i sin hypotese om den kritiske perioden for språkinnlæring (Critical Period Hypothesis, CPH) at det finnes en periode fra man er ca. to år og fram til puberteten som er kritisk i forhold til språklæring, hvor læring gir suksess gjennom en periode, men hvor suksessen er marginal etter dette. Denne perioden er bestemt av en rekke nevrologiske prosesser. Det oppstår en lateralisering av kognitiv, lingvistisk og perseptuell funksjon som fører til en minskende evne til å lære språk ved puberteten. Lennebergs hypotese støttes blant annet av ulike patologiske studier som viser at det er en absolutt kritisk periode i tilegnelsen av førstespråket. Studiene av Genie og Chelsie (Curtiss 1977, -88, -89) er de

mest kjente. Genie var isolert fra hun var ett og et halvt til hun var 13 år. Etter sju år med læring, var hun fremdeles på nivå med en to-åring med hensyn til uttale. Det var noe bedre i forhold til ordforråd. Chelsie var døv, og foreldrene trodde hun var tilbakestående. Hun fikk ikke tegnspråk før hun var 31, og det viste seg at tilegnelsen hennes ikke utviklet seg i særlig grad. CPH omhandler i utgangspunktet førstespråklæring, men er senere blitt utvidet til å gjelde andrespråklæring. Ifølge Lenneberg er det ikke umulig å komme på et høyt nivå i et andrespråk etter denne kritiske perioden, men det er vanskelig (Lenneberg 1967, gjengitt i Han 2004: 44-46). Z-H. Han mener at Lennebergs hypotese er noe vag. Den sier for eksempel ikke om evnen minsker bare mot slutten av perioden, om det er plutselig eller gradvis stopp, om alle aspekter ved språket berøres, om det kun er biologiske årsaker som ligger under (Han 2004: 44-63).

Finnes det en absolutt kritisk periode i andrespråkstilegnelsen også? Eller er det rettere å snakke om en sensitiv periode hvor skillet ikke er så absolutt? Ifølge Hyltenstam og Abrahamsson (2003) finnes det ulike studier som viser at innfødtlik kompetanse også kan oppnås i et andrespråk hvis man har startet å lære dette tidlig. Og blant de som starter innlæringen av et andrespråk etter tidlig barndom, er det flere studier som viser at man kan oppnå innfødtlik kompetanse på noen felt (Hyltenstam og Abrahamsson 2003: 544).

Oyomas studie fra 1976 viser at alder når man starter å lære et andrespråk har betydning for tilegnelsen av språket. Oyoma studerte uttalen til 60 italienske innvandrere i USA. Informantene hadde oppholdt seg i USA fra fem til 18 år. Alder ved ankomst viste seg å ha innvirkning på aksentgrad mens oppholdstiden i landet hadde liten effekt. Her kom det fram at det var et gradvis og lineært forhold mellom yngre og eldre og ikke et skarpt skille ved en bestemt alder (Oyoma 1976, gjengitt i Han 2004: 47). Hyltenstam og Abrahamsson (2003) trekker frem flere studier (Patowski 1982, 1990, Johnson og Newport 1989) som viser det samme: alder ved ankomst er den sterkeste faktoren på i hvor stor grad man vil få fossiliserte trekk i språket. De Keyser utvikler Johnson og Newports studie og finner gradvis fall i tilegnelsen etter sjuårs-alder, og med stor variasjon i hvor mye man klarer å lære etter puberteten (Hyltenstam og Abrahamsson 2003: 547-548). MacWhinney (2006) mener alder ved ankomst til nytt land og begynnende møte med språket er det som avgjør grad av tilegnelse. Ankomstaldet er et riktig utgangspunkt både for nevrologiske, psykologiske, fysiologiske og sosiologiske overveielser av fossilisering (MacWhinney 2006: 136). Det er altså ikke snakk om et absolutt skille slik som i Lennebergs teori.

Likevel er det flere studier som viser at enkelte strukturer er mindre påvirket av aldersfaktoren enn andre. I stedet for en global kritisk periode for alle lingvistiske områder, ser det altså ut til å være en mengde kritiske eller sensitive perioder for de ulike lingvistiske områdene, og det ser ut til å være ulike kritiske/sensitive perioder for et hvert

lingvistiske område: fonologi ved 12 års-alder (Scovel 1969), syntaks og morfologi ved pubertet (Patowski 1980) (Han 2004: 49-51). Hyltenstam antyder at seks-sjuårsalderen kan være en grense i forhold til leksikon, at det her kan ligge et skille mellom de som oppnår nær-innfødt versus innfødt kompetanse (Hyltenstam og Abrahamsson 2003: 553-554). Det generelle synet er likevel ifølge Han at alder har mest betydning for fonologi og morfosyntaks, og ikke så mye for leksikon (Han 2004: 55). Blant de som er enig i at alder ved innlæring av andrespråk er en årsaksfaktor til fossilisering, er forklaringene på hvorfor det er slik, ulike.

Lenneberg trekker frem lateralisering av hjernen som en forklaring på forskjell i tilegnelse ved ulik alder. Den venstre hjernehalvdelen blir dominant, man mister gradvis den nevrologiske plastisiteten. Det betyr at sensitiviteten og fleksibiliteten blir mindre. Tidligere innlærere har generelt høy sensitivitet overfor språklig innputt og oppnår ofte suksess. Innlærere som starter språkinnlæringen senere, har lavere sensitivitet. De er mindre mottakelige for innflytelse utenfra, og oppnår som regel mindre suksess (Han 2004: 57). Z-H. Han påpeker at redusert plastisitet bare er en del av forklaringen på den fysiske realiteten bak en kritisk periode. Hun mener at årsaken til en kritisk periode ligger i interaksjon mellom indre nevrologiske mekanismer og miljøstimuli (Han 2004: 62). Kuo (2003) sier også at i tillegg til fullføringen av cerebral dominans, festnes eller tilvennes talemekanismens nerver og muskler ved en viss alder, og det gjør at det er forskjell på barn og voksnes språkutførelse. Selv om ulike studier viser at forandringer i lateralisering finner sted, mener MacWhinney (2006) at man likevel ikke kan si at dette kan være hovedforklaring på aldersrelaterte effekter etter treårsalder. Det handler om mer enn modningsmessige forandringer i hjernen relatert til lateralisering av hjernehalvdelen. Hvis en biologisk mekanisme er årsak til en kritisk periode, må den jo slå likt ut på alle områder og systemer. Men språk involverer kontroll over mange områder og det er vanskelig å tenke seg hvordan en enkelt biologisk mekanisme kan ha lik innvirkning på alle systemene som involveres når man tilegner seg et språk: artikulasjon, leksikon, grammatikk, betydning. MacWhinney mener at det finnes andre biologiske forklaringer enn lateralisering på den betydning alder ser ut til å ha i forhold til språktilegnelse. Han mener blant annet at noen spesifikke hjerneregioner forskanses i forhold til ulike språkområder og denne forskansningen blir dypere jo mer vi praktiserer og derved vanskeligere å forandre eller variere. Også fysiologiske og nevrologiske forandringer ved aldring er blitt fremhevet. Eksempler på dette er markert tilbakegang av metabolisk aktivitet, energi og fleksibilitet, hormonelle prosesser som sakker, og en hukommelse som minsker. Ved økende alder er det vanskeligere å lære uregelrette enn regelrette former. Årsaken ligger i nevroanatomiske forandringer i den delen av hjernen som betjener det deklarativ

minnesystemet. Foreløpig er det få bevis for dette. I tillegg til den nevrologiske tilnærmingen vi blant annet fant hos Lenneberg, trekker MacWhinney fram sosial-psykologiske forklaringer hvor man fokuserer på at voksne har en sterkere identitet i morsmålet, og derfor vil snakke med aksent for å opprettholde relasjonen til og identiteten i førstespråket. Hvem vil man identifisere seg med, hvilken identitet ønsker man å ha? Er det negativt å bli for lik de innfødte? Grad av engstelse og stress kan også ha betydning for språkinnlæringen, og voksne har nok generelt lettere for å bli engstelige og stresset i en språklæringssituasjon enn det barn har. For å supplere og forklare ulikt resultat blant voksne, mener MacWhinney at sosial posisjon spiller en rolle. Den virker blant annet inn på hvilken type innputt man får. Og i hvilken grad man bruker strategier for å overvinne vanskene, virker også inn på grad av fossilisering (MacWhinney 2006: 134-153). Andre vektlegger kognitive forklaringer på alders betydning for språktilegnelsen. Piagets teori om konkret-operasjonell og formaloperasjonell tenkning trekkes inn her. Voksne tenderer til å assimilere der barn akkomoderer, det vil si at voksne beholder førstespråksregler der barn skaper nye. Jo sterkere utviklet morsmålet er, desto mer vil det påvirke andrespråket. Slik vil transfer virke inn i større grad hos voksne enn hos barn, og grad av fossilisering vil bli sterkere. I tillegg trekkes det fram at ulike prosesser er involvert: barns språkinnlæring bygger på en medfødt språklæringsevne (Language Acquisition Device, LAD) mens voksnes innlæring bygger på en generell problemløsningsevne fordi LAD ikke lenger er tilgjengelig (Larsen-Freeman og Long 2003: 155-166).

Er alder da avgjørende for om man kan oppnå innfødt kompetanse i et andrespråk? Hyltenstam og Abrahamsson (2003) mener at man finner en lineær minking i tilegnelsesmulighetene allerede fra fødselen av. De mener også at selv om at det ser ut som om innfødts kompetanse oppnås av de fleste barn og i noen tilfeller hos voksne, så er dette verken observert hos de som begynner å lære et andrespråk når de er små, eller blant dem som lærer det som voksne. I undersøkelser kan man ikke klare å dokumentere det lille som skiller de som er nær innfødte i kompetanse fra de som faktisk er på innfødtes nivå. I praksis vil man ikke kunne skille disse heller, så slik sett kan man si at mange er som innfødte i det praktiske liv, men i språklaboratoriet er man det faktisk ikke. Med tanke på de biologiske begrensningene som tydelig er dokumentert i forhold til språktilegnelse, mener Hyltenstam og Abrahamsson at man har grunn til å være optimist når man ser det nivået som mange faktisk kommer på til tross for de biologiske begrensningene som ligger der i forhold til språklæring (Hyltenstam og Abrahamsson 2003: 570-578).

2.2.4. Sosio-afektive faktorer

Manglende ønske om å akkulturere og sosial og psykologisk distanse

Som et resultat av ulike sosiale og psykologiske faktorer, vil en innlærer i noen tilfeller ikke prøve å adoptere de kulturelle normene i målspråkkulturen. Mangel på akkultureringskanal kan gi mangel på språklig innputt som igjen kan føre til fossilisering. Startpunkt for fossilisering vil være på det tidspunktet man ikke ønsker å akkulturere inn i målspråkkulturen. Bakgrunnen for dette synet, ligger i Schumanns studie av Albertos språktilegnelse i 1978 (jf. s. 19).

En av grunnene til at man ikke ønsker å akkulturere inn i målspråkkulturen, kan være sosial og psykologisk distanse til målspråksgruppen. Synet på at språket utvikles videre hvis man etablerer større grad av integrativ sosial motivasjon og/eller minsker den psykologiske distanse mellom innlærer og målspråksmiljøet, er sentralt hos Schumann (Schumann 1975, gjengitt i Selinker og Lamendella 1978: 146-147). I en artikkel fra 1976 redegjør Schumann for ulike sosiale faktorer som fremmer distanse eller nærhet mellom to språkgrupper og gjennom det virker inn på graden av språk som blir lært av andrespråksgruppen. Schumann antar at jo større sosial distanse det er mellom gruppene, dess vanskeligere er det for medlemmene å lære språket. Han definerer sosial distanse ved hjelp av parametrene sosial dominans, integreringsmønstre, inngjerding, kontaktmønstre, gruppestørrelse, kulturell kongruens, holdninger, og planlagt oppholdstid. Disse parametrene bruker Schumann for å skille mellom gode og dårlige språklæringsituasjoner. Også psykologisk distanse spiller en rolle. Her trekker Schumann fram begreper som språksjokk, kultursjokk og kulturstress for å si noe om hva som kan skape psykologisk distanse til målspråksgruppen. Hvor man befinner seg psykologisk virker inn på i hvilken grad man er i stand til å lære språket (Schumann 1976: 136-143).

Det finnes mange innvendinger mot Schumanns akkultureringshypotese. Blant annet har forsøk på å teste modellen gitt motstridende resultater. Det har vist seg vanskelig å måle sosial distanse, og det har ikke nødvendigvis vist seg å være noen klar forbindelse mellom sosial distanse, innputtmengde og språknivå (Berggreen og Tenfjord 2003: 343). Mer kontakt gir ikke nødvendigvis færre fossiliserte språktrekk.

Tarone (2006) mener at en årsak til distanse kan være sosio-kulturelle barrierer. Selv om det ved økt innlæringsalder sannsynligvis er vanskeligere å utpeke enkeltårsaker til fossilisering, trekker hun likevel fram det hun mener er en hovedårsak til fossilisering: sosiale og psykososiale faktorer. For å få fram sitt syn, beskriver hun en voksen somalisk kvinnes livssituasjon: hun har 40-timers arbeidsuke hvor hun nesten ikke snakker med noen, hun skal ta vare på barn, hun må håndtere kognitiv svekkelse som resultat både av traumer fra tid i flyktningleir og fra manglende skolegang fra hjemlandet. Hun må også

innfinne seg med ny sosial stilling og nytt klima, noe som kan være en stor utfordring. Er slike komplekse livsfaktorer som mange voksne innlærere har, irrelevante? Er den kognitive prosessen det er å lære et nytt språk uanfektet av økt erfaringsmessig og sosial kompleksitet? Sosiale og psykososiale faktorer kan slik hun ser det, virke inn på hvor mange språktrekk man klarer å legge merke til og kan få konsekvenser for den kognitive prosesseringen. Slik hindrer de tilegnelsen for noen innlærere. Sosio-psykologiske barrierer kan altså forhindre andrespråksinnputt å virke inn på de kognitive prosessene som kan forandre mellomspråksstrukturene. Men sosio-psykologiske faktorer kan påvirke mer enn grad av oppmerksomhet. De kan forhindre at man identifiserer seg med samtalepartnere som igjen kan forhindre at man tilegner seg deres norm. Det handler her om manglende ønske om å akkulturerer. Man foretrekker sin egen norm selv om denne er mangelfull. Man følger målspråksnormen i samtale med enkelte og avviker fra normen i samtale med andre avhengig av forholdet man har til dem. Tarone sier at Schumanns syn fra 1978 blant annet får støtte i en undersøkelse fra 2002. I denne studien påviste Lybeck at uttalen til amerikanske kvinner bosatt i Norge ble påvirket av deres holdninger og relasjoner til nordmenn. Innlærere som utviklet positive nettverksforbindelser med innfødte, hadde mer innfødtlik uttale enn de som hadde større vansker med å etablere slike forhold (Tarone 2006: 158-162).

For andrespråklæring som foregår i andrespråkskulturen, spiller den sosiokulturelle faktoren ifølge Brown (1980) en viktig og avgjørende rolle som årsak til en kritisk periode for språklæring. Sosiokulturelle faktorer beskriver prosessen som en person, uavhengig av alder, går igjennom i akkultureringen. Språklæring og kulturlæring er nært knyttet sammen. Interaksjonen mellom språk og kultur produserer et "syndrom" som fører til et trinn hvor språklæringen når et optimalt nivå. På dette kritiske trinnet, mener Brown at både barn og voksne har en mulighet til å bli flytende. Fire aspekter danner grunnlaget for Browns "The optimal distance model":

1. Akkultureringsstrinn

Sosiologisk forskning har identifisert fire trinn som en person gjennomgår for å adaptere eller assimilere en ny kultur: Trinn 1: spenning og tilfredshet over alt det nye. Trinn 2: kultursjokk som kommer når man opplever at flere og flere forskjeller trenger seg på og virker skremmende. Nå søkes egne landsmenn for å oppnå trygghet. Mange klager over alt det håpløse i den nye kulturen. Mange negative følelser som fremmedgjøring, fiendtlighet, rådvillhet, frustrasjon, tristhet, ensomhet, hjemlengsel kan oppstå, eller til og med at man blir fysisk syk. Trinn 3: kulturstress som en overgangsfase. Noen problemer er løst, mens andre fortsetter en tid. Man begynner å akseptere forskjellene. Trinn 4: Akseptering av den nye kulturen og tilfredshet med hvordan man har innfunnet seg i den nye kulturen.

2. *Anomie*

I denne modellen bruker Brown Durkheims begrep *anomie*, som handler om følelsen av sosial usikkerhet/misfornøydhet i relasjonen mellom språklæring og ny kultur. Når man begynner å miste båndene til egen kultur, får man en del negative følelser som ergrelse eller anger blandet med frykt. *Anomie* kan beskrives som det første tegn på at man entrer trinn 3, kulturstress, en følelse av hjemløshet, hvor man verken føler seg fullt knyttet til egen kultur, eller til den nye. Man befinner seg i en slags mellomfase. Den sterkeste følelsen av *anomie* er når man begynner å mestre det nye språket. Mange opplever regresjon til trinn 2 i denne fasen. Når man er etablert i trinn 3, vil følelsen av *anomie* minke parallelt med at man har kommet over fra en kultur til en annen.

3. *Sosial distanse*

Dette refererer til den kognitive og affektive nærhet mellom de to kulturene. Distanse er ofte brukt abstrakt for å si noe om forskjellen mellom de to kulturene. Her er vi inne på det samme som Schumann beskriver i sin akkultureringssteori. Jo større avstanden er mellom kulturene, desto vanskeligere er det å lære språket, og vice versa: liten avstand mellom kulturene vil gjøre det lettere å lære språket.

4. *Oppfattet sosial distanse*

Brown sier (med referanse til Acton (1979)) at en løsning på vanskene ved å måle sosial distanse, kan være å bytte ut begrepet faktisk sosial distanse med begrepet oppfattet sosial distanse. Det er dette som er avgjørende fordi det man oppfatter, former virkeligheten uavhengig om dette stemmer med den faktiske virkelighet. Man oppfatter gjennom egen kulturs filter. Hvordan man oppfatter egen kultur i relasjon til den nye kulturen, vil styre akkultureringsprosessen. Suksessfulle innlærere ser på seg selv med en viss distanse både til egen og ny kultur. Hvis man oppfatter seg som for nær eller det er for stor avstand til enten egne eller nye landsmenn, kommer man i kategorien for mindre suksessfulle innlærere hvor man kan få et språk med mange fossiliserte trekk.

Ut fra dette, lanserer Brown sin hypotese: Mestring av et andrespråk kan oppstå et sted i begynnelsen av trinn 3, kulturstress, og språkinnlæring vil ut fra dette ikke være effektiv før man er kommet hit. Innlærere vil ikke oppnå suksess hvis de har kommet langt i kulturell tilegnelse uten å ha mestret språket. Trinn 3 gir optimal distanse og optimal kognitiv og affektiv spenning til å produsere det nødvendige presset til å tilegne seg språket, et press som ikke er for overveldende (som på trinn 2), eller for svakt (trinn 4). Språkmestring på trinn 3 vil hjelpe en fremover til trinn 4. Brown mener da at de voksne som ikke oppnår suksessfull språklæring, ikke har klart å synkronisere lingvistisk og kulturell utvikling. De som er akkulturert uten et godt språk, vil gå gjennom trinn 3 til trinn

4 med mange fossiliserte trekk, og vil aldri oppnå full mestring. De trenger ikke et bedre språk fordi de allerede kommuniserer effektivt. De som lærer språket for tidlig, kan på den andre siden få problemer psykologisk med å tilpasse seg kulturen. Brown mener at man trenger mer empiriske forskning på dette feltet, og modellen har sine begrensninger, blant annet i at den bare gjelder for andrespråklæring i en målspråkkultur. Men likevel hevder han at den gir viktige innspill med tanke på pedagogiske implikasjoner (Brown 1980: 158-162). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.

Fornøyd med det språklige nivået man er på

For mange er dekkede kommunikative behov hovedårsaken til fossilisering. Ifølge Larsen-Freeman og Long (1993) mente Corder (1978) at når man har kommet på et språklig nivå i det nye språket som gjør at man kan utføre det man ønsker, vil motivasjonen for å lære mer, avta (Larsen-Freeman og Long 1993: 60-61). Også Selinker og Lamendella (1978) trekker frem dette som en årsak til fossilisering. Er man fornøyd med egen kommunikasjon fordi man kan nok til å dekke de behovene man har, kan fossilisering oppstå. Men for dem er dette bare en av mange faktorer som kan forårsake fossilisering (Selinker og Lamendella 1978:158-159). Long (2003) er kritisk til at dette kan være en årsak til fossilisering. Det viser seg at språket utvikler seg videre til tross for at man er fornøyd med det språklige nivået man er kommet på. Derfor er ikke dette en god nok forklaring på fossilisering (Long 2003: 516).

Hvis motivasjon for å lære mer er en forutsetning for å kunne snakke om fossilisering, slik flere forskere har hevdet (jf. 2.1.1.), kan jeg ikke se at dette kan være en god forklaring på fossilisering. Er en innlærer som er fornøyd med det nivået han befinner seg på motivert for å lære mer? Hvis man klarer å oppnå det man ønsker gjennom det språket man har tilegnet seg, er det for mange ikke noe poeng i å lære mer og en eventuell motivasjon for å lære mer, viser seg kanskje ikke i handling. Men da kan man heller ikke snakke om fossilisering.

2.2.5. Oppsummering

Som vi har sett i denne gjennomgangen er det et rikt og sammensatt årsakskompleks vi presenteres for i fossiliseringslitteraturen. Z-H. Han mener at det ikke er tvil om at man generelt sett kan si at de fleste som lærer et andrespråk opplever å ha en begrenset språklæringsevne, noe som kan føre til fossilisering. I tillegg er det individuelle forskjeller med hensyn til kapasitet til å utnytte den begrensede læringsevnen. Denne evnen er følsom overfor miljømessig, kognitiv, sosial og psykososial innflytelse. Derfor finner vi store forskjeller mellom innlærere (Han 2004: 37). Der Han trekker frem en mengde årsaksfaktorer og grupperer dem i fire kategorier, mener MacWhinney at kognitive/

nevrologiske årsaker er primære og de andre faktorene spiller en sekundær rolle når forskjell mellom innlærere skal forklares. Tarone har igjen et annet standpunkt: sosiale faktorer er den grunnleggende årsak til fossilisering. Og som flere mener, ser de faktorene som er årsakene til fossilisering ut til å bli mer og mer relatert til hverandre og mer komplekse over tid (Larsen-Freeman 2006: 192-193).

Dette avsnittet kan oppsummeres i tabellen som Z-H. Han bruker i 2004. Jeg tar med de faktorene som jeg selv har gjennomgått.

Tabell 3 Oversikt over årsaksfaktorer

EKSTERNE FAKTORER	1) MILJØMESSIGE	- fravær av tilbakemelding - kvaliteten på innputt - kommunikativt press - mangel på læringsmuligheter og innputt
INTERNE FAKTORER	2) KOGNITIVE Kunnskaps- representasjon	- L1-innflytelse/transfer - samvirkende faktorer (MEP) - læring hindrer læring - mangel på tilgang til UG - mangel på parameter-resetting
	Kunnskaps- prosessering	- manglende sensitivitet til innputt - manglende forståelse
	Psykologiske	- forandring i emosjonell tilstand - fokus på innhold, ikke form - overføring fra undervisning og uegnede læringsstrategier
	3) NEVRO-BIOLOGISKE	- alder
	4) SOSIO-AFFEKTIVE	- manglende ønske om å akkulturere - ønske om å opprettholde identitet - sosial distanse - fornøyd med språklig nivå

(fritt etter Han 2004: 29)

2.3. Hvem fossiliserer?

I 1972 sier Selinker at opp mot 95 % av alle innlærere vil fossilisere fordi den latente psykologiske strukturen (LPS) som ligger under andrespråklæring er en mekanisme som vil slå inn hos brorparten av innlærerne. Bare en liten andel innlærere vil oppnå å reaktivere den latente språkstrukturen (LLS) som ligger under førstespråklæringen (Selinker 1974: 33). Hvis da omtrent alle fossiliserer, vil det kanskje være mer interessant å fokusere på de få som ikke fossiliserer, og prøve å finne ut hva som gjør at disse ikke

aktiverer den såkalte LPS? Det er jo de få som er de spesielle. I fossiliseringslitteraturen fokuseres det likevel på de som fossiliserer, og det ser ut til at det har skjedd en utvikling de siste åra når det gjelder synet på hvem som vil fossilisere. Selinker sier i 1996:

The argument is that no adult can hope to ever speak a second language in such a way that he/she is indistinguishable from native speakers of that language.
(Selinker1996, sitert av Han 2004: 15)

Fra Selinkers antagelse i 1972 om at ca 5 % ikke vil fossilisere, ser det her ut til at han her mener at ingen voksne andrespråksinnlærere kan håpe på å oppnå innfødt kompetanse på alle områder. Han og Odlin (2006) trekker fram flere forskere som har uttalt seg om dette: Scovel (1988) estimerer at én av tusen ikke vil fossilisere, og Long (1990, 1993) sier at ingen vil oppnå full kompetanse, mens nyere forskning antyder et mye høyere tall for suksessfull innlæring. Her sier man ifølge Han og Odlin at fra 15-60 % faktisk vil oppnå innfødt kompetanse. Disse tallene bygger på studier av Birdsong (1999, 2004), Montrul og Slabakova (2003) og White (2003). Hvordan skal vi forstå denne forskjellen? Han og Odlin mener de tidlige estimeringer bygde på personlig observasjon, mens de senere tall bygger på empirisk forskning. Men Han og Odlin trekker i tvil empiriens holdbarhet fordi de mener at metodene som er brukt, ikke er gode nok. De egner seg heller ikke til en sammenligning med tidligere estimeringer fordi de tar utgangspunkt i begrensede målinger av suksessfulle språkbrukere (Han og Odlin 2006: 1-2).

I 2006 kommenterer Selinker denne utvidelsen av antall innlærere som antas å oppnå innfødt nivå i et andrespråk. Han mener at hans anliggende fra 1972 om at det fortsatt er få som kan regne med å oppnå innfødt kompetanse i andrespråket sammenlignet med hvor mange som gjør det i førstespråket, likevel står ved lag. Dette begrunner han med at opp mot 15 % (som antydes av mange) også må anses å være en liten del sammenlignet med førstespråkstilegnelsen (Selinker 2006: 203).

Selinker sier i 1972 at fossilisering rammer innlærere i alle aldersgrupper. Det ser ikke ut til å være forskjell på barn og voksne i innlæringen av et andrespråk. At fossilisering også inntreffer hos barn, utdypes i en artikkel av Selinker, Swain og Dumas som kom ut i 1975. De mener å finne at den samme prosessen oppstår når barn lærer et andrespråk, særlig når andrespråket ikke læres samtidig med førstespråket og når innlæringen skjer uten kontakt med venner som snakker målspråket (Selinker, Swain og Dumas 1975, gjengitt i Vigil og Oller 1976: 281). Selinker og Lamendella viser til Fillmore som i 1976 sier at fossilisering hos barn bestemmes av i hvilken grad de identifiserer seg med innfødte og i hvor stor grad de ønsker å kommunisere med dem og bli som dem (Selinker og Lamendella 1978: 164). Senere sier Selinker og Lakshmanan (1992) at man må skille mellom fossilisering hos voksne og utvikling hos barn. Voksne får fossiliserte

trekk i språket sitt mens barns språk stabiliseres fordi de kan utvikle seg videre fra platå til platå. De tror at effekten av samvirkende faktorer også er operativ hos barn, men hos dem vil dette resultere i stabilisering som kan gi mulig utvikling og altså ikke nødvendigvis fossilisering som hos voksne. Dette kan skje enten fordi transfer ikke er en medvirkende faktor fra starten av, eller at barn har større suksess i forhold til reanalysering av målspråksinnputt enn voksne, noe som setter tilside transfer og effekten av samvirkende faktorer (Selinker og Lakshmanan 1992: 207). Dette ser ut til å avvike noe fra Selinkers tidligere påstander.

Det er et åpent spørsmål om puberteten er en grense for suksessfull innlæring, noe Selinker og Lamendella tror er tilfelle. De mener også at det finnes en øvre grense hvor fossilisering nødvendigvis vil inntreffe. Ved begynnende alderdom vil man ikke være i stand til å lære et andrespråk med suksess, da vil fossilisering skje hos alle (Selinker og Lamendella 1978:155-167). De spesifiserer ikke nærmere hvordan man skal definere "begynnende alderdom." Long (2003) tviler på at fossilisering skjer uavhengig av alder. Ingen studie har så langt vist dette. Han sier at blant annet Selinkers studier fra 1975, som sier at også barn fossiliserer, ikke holder mål, og resultatene avvises derfor. Long mener alder og modning er avgjørende for hvem som vil fossilisere (Long 2003: 491). Selv om nyere forskning legger mer optimistiske tall på bordet med hensyn til hvor mange som ikke vil fossilisere, må likevel de fleste regne med å fossilisere deler av språket sitt. Z-H. Han trekker fram synet til flere forskere når hun sier at komplett tilegnelse er umulig i et andrespråk. Årsaken er kanskje at andrespråket ikke hviler på UG slik førstespråkskompetansen gjør, men er avhengig av voksnes generelle problemløsningsevne (Han 2004: 2-3).

Her går altså diskusjonen fram og tilbake. Det er ingen bred enighet om hvem og hvor mange som vil få fossiliserte språktrekk, men som utgangspunkt har vi oppfattelsen av at det er en tydelig forskjell i tilegnelsen av et andrespråk hos barn og voksne, og dette sier implisitt noe om hvem som i størst grad vil fossilisere.

2.4. Hvordan kan man undersøke fossilisering?

Ifølge Selinker (1992) finner man allerede i 1970 et forsøk på å studere fenomenet fossilisering empirisk, altså to år før Selinker selv introduserte fossiliseringsbegrepet (Selinker 1992: xiii). Siden den gang har det vært gjentatte forsøk på å finne forskningsmetoder for å påvise fossilisering empirisk. Dette har vist seg å være vanskelig, og fortsatt er det et kritisk punkt i forhold til hele fossiliseringsforskningen. Det er ikke enighet om hvordan man skal undersøke fossilisering. Ulike metoder er blitt brukt. Z-H.

Han trekker fram fem ulike metoder som er brukt alene eller i kombinasjon i ulike empiriske studier fra 1970-tallet og frem til i dag. Disse skal jeg gi noen eksempler på.

2.4.1. Typiske feil

Her studeres feil som er typiske for en språkgruppe hos innlærere på ulike nivå. Kellerman (1989) ser for eksempel på syntaktisk "aksent" i mellomspråket til nederlendere som lærere engelsk. Med "aksent" mener han karakteristiske trekk ved en språkgruppes mellomspråk på ulike felt, ikke bare med hensyn til uttale. Kellerman antar at feil som er typiske for et helt samfunn av innlærere med samme morsmål, har størst sjanse for å fossilisere. Feil som i tillegg finnes hos avanserte medlemmer, indikerer også fossilisering.

En side ved språket som man har fokusert på blant nederlandske universitetsstudenter, er ifølge Kellerman realiseringen av fortidsfuturum i hypotetiske utsagn i engelsk (*if-then* conditionals). Til tross for eksplisitt undervisning, har studentene fortsatt å bruke *would* + infinitiv istedenfor fortid i *if*-delen av setningen: *If I would be able to live all over again, I would be a gardener*. At studentene i hans studie fortsatte å gjøre feil til tross for eksplisitt undervisning, ble ansett som en indikasjon på at *if-then* kunne være en fossilisert struktur. Kellerman mener at dette ikke alene kan forklares ved at man overfører måten man uttrykker kondisjonalis på i nederlandsk, men det er også en reaksjon på tvetydigheten som ligger i at man ikke bruker samme verbtid i begge delene av setningen og at man derfor skaper morfologisk symmetri i verbformene (Kellerman 1989: 87-88).

Long (2003) er kritisk til Kellermans studie. Selv om han bare antar og ikke slår fast at trekk er utsatt for fossilisering, så mener Long at man ikke kan si noe generelt om språket til en gruppe innlærere. Fossiliseringsstudier må gå på den enkeltes mellomspråk. Det er en kjensgjerning at innlærere med spesifikke førstespråk har felles vansker og feil. Dette regnes som transfer, men er ikke alene godt nok som bevis for fossilisering fordi det finnes innlærere med samme førstespråk som ikke viser disse feilene (Long 2003: 497). Z-H. Han (2004) kritiserer også Kellermans studie som fossiliseringsstudie fordi den ikke er longitudinell. Ulempen er at den bare viser et generelt bilde av hva som skjer med mellomspråket, den kan verken bekrefte eller avkrefte fossilisering. Så lenge det finnes én innlærer med samme morsmål som ikke gjør disse feilene, svekkes tesen om at dette trekket vil fossilisere. Fossilisering er en idiosynkratisk prosess, noe som ikke kommer frem når man vurderer et helt språksamfunn under ett (Han 2004: 98).

2.4.2. Avanserte innlærere

Her er utgangspunktet at man forventer begrensede avvik fra målspråksnormen hos avanserte innlærere, og derfor er de lettere å studere. I tillegg er de få avvikene fra normen

som finnes, sterke kandidater for fossilisering. Hyltenstam (1988) bruker denne metoden når han ser på leksikalsk fossilisering. Hans to spørsmål er som følger: 1) er det forskjell på nær-innfødte og innfødte i variasjon, tetthet og spesifikkhet med hensyn til leksikon? 2) er det forskjell i kvalitet og kvantitet i leksikalske enheter som avviker fra norm?

36 gymnaselever i Sverige ble undersøkt, 24 av disse var tospråklige: tolv i finsk-svensk og tolv i spansk-svensk. I tillegg var det en kontrollgruppe på tolv ettspråklige i svensk. De tospråklige som var med på undersøkelsen, var aktivt tospråklige og de ble oppfattet som innfødte i dagligtale. De representerte også ulike nivå når det gjaldt skolekarakterer. Ordbruken til informantene ble studert i skriftlig og muntlig språkbruk. Hyltenstam fant ingen signifikante forskjeller med hensyn til leksikalsk tetthet, variasjon eller spesifikkhet. Men det var forskjell i feilfrekvens og i distribuering av feiltyper. Feilfrekvensen var relatert til hvilken alder man var på da man startet språkinnlæringen, og den var markant høyere for de som startet å lære svensk etter fylte sju år. Det viste seg å være størst forskjell mellom ettspråklige og tospråklige når det gjaldt ”approximasjoner”, det vil si leksikalske feil der informanten er i nærheten av å velge rett ord. Man fant for eksempel at *majskorv* ble brukt for *majskolv*, *stim* for *svärm*, *uppmärksamhet till* for *uppmärksamhet mot*. Slike feil kan ifølge Hyltenstam vise en mulig fossilisering, men han sier likevel at man ikke med sikkerhet kan slå fast om dette er feil som faktisk er fossilisert. Det kan også handle om at språklæringsprosessen tar veldig lang tid, og at feilene forsvinner veldig sakte (Hyltenstam 1988: 83).

Z-H. Han (2004) stiller også spørsmål ved holdbarheten til denne metoden. Hun mener den ikke gir svar på hvorfor innlærere som er så nær innfødtes nivå, ikke ser ut til å kunne utvikle seg videre. Man kan heller ikke være sikker på at avvikene er permanente så lenge studiene ikke er longitudinelle (Han 2004: 98).

2.4.3. Korrigerende tilbakemelding

Man har også brukt korrigerende tilbakemelding for å få svar på om enkelte sider ved innlæreres språk har sluttet å utvikle seg. Man ser da på om innlæreren retter opp feil ved korrigerende.

For å studere fossilisering, brukte Mukkatash (1986) korrigerende tilbakemelding på typiske feil i det engelske mellomspråket til 80 jordanske universitetsstudenter. På et kurs i kontrastiv analyse skrev studentene tekster i studieuke ti og seksten, og disse ble sammenlignet. Det viste seg at mange av feiltypene var de samme i begge tekstene, og mange av dem kunne føres tilbake til førstespråket. Dette gjaldt feil i verbsystemet og i relativsetninger. Når det gjaldt verb, fant man blant annet mange utelatelser av verbet *være* (jf. 2.5.2.). I tillegg var det noen feil som bare fantes i tekst to. På grunn av den høye

frekvensen av feil som ikke lot seg påvirke av korrigerings, ble disse sett på som fossiliserte (Mukkatash 1986: 187-202).

I denne metoden utelater man å se på tilbakemelding som en sammensatt prosess hvor tidspunkt, eksplisitet og innlærers fortolkning av korrigerings påvirker effekten av tilbakemeldingen. Hvis man ikke oppnår forventet respons, kan det like godt være fordi tilbakemeldingen ikke er passende og derved ikke påvirker språket (Han 2004: 98). Long (2003) har også flere innvendinger mot denne metoden. Han sier blant annet at det ikke er lett å måle effekten av undervisning. Hvor lang tid det bør gå mellom hver test kan også diskuteres, og dataene som blir brukt, er ikke nødvendigvis sammenlignbare over tid (Long 2003: 497).

2.4.4. Lengde på oppholdstid

En av forutsetningene for å kunne snakke om fossilisering, er at en innlærer har hatt muligheter til å lære språket (jf. 2.1.1.). Som en konsekvens av dette, har flere fossiliseringsstudier sitt utgangspunkt i innlærere som har bodd i et andrespråksmiljø en tid. Man har da antatt at oppholdstid i landet har sammenheng med hvor mye man har blitt utsatt for språket. Fem år er blitt stående som indeks på maksimal andrespråksoppnåelse, og det er sett på som rikelig tid til å tilegne seg et andrespråk (Han 2004: 95).

I noen studier er antall år en innlærer har bodd i målspråkskulturen brukt som eneste kriterium for å bestemme fossilisering. Washburn (1991) gir et eksempel på en slik studie hvor hun tar utgangspunkt i personer som har vært fem år i landet. I studien brukte hun 18 universitetsstudenter som informanter og delte dem inn i to grupper ut i fra antatt fossiliserte versus ikke-fossiliserte innlærere. For å teste ulike hypoteser om forskjeller mellom innlærerne, fikk informantene en mengde skriftlige og muntlige oppgaver. En av hypotesene som ble testet, var om de såkalt ”ikke-fossiliserte” informantene ville lære enkelte oppgaver fortere og mer riktig enn informantene i den andre gruppen. Gjennom analyse av materialet mente Washburn å finne belegg for at dette var tilfelle. Selv om andre hypoteser ikke ble bekreftet gjennom studien, rokket ikke dette ved hennes oppfatning om at den ene gruppen informanter var fossiliserte (Washburn 1991, gjengitt i Han 2004: 97). Denne metoden er begrenset i forhold til de andre ved at informanten må oppholde seg i målspråksmiljøet. Men det som er det store ankepunktet er at man mangler longitudinelle bevis. Hvordan kan man da være sikker på at et trekk er stabilt? Og man tar utgangspunkt i normal tid for innlæring, men hvorvidt denne størrelsen finnes, er det ulike meninger om. At man bor i et land i fem år, trenger ikke alltid å bety at man er utsatt for språket i fem år. Ifølge Klein (1993) er det interaksjonsintensiteten som avgjør, ikke oppholdstidens lengde (Han 2004: 95-99).

Det har kommet sterke innvendinger mot at man kan oppgi et bestemt antall år i målspråkmiljøet som utgangspunkt for å studere fossilisering. Z-H. Han (med referanse til Larsen-Freeman (1997)) sier at språklige forskjeller mellom førstespråket og andrespråket er det som primært bestemmer hvor lang tid man tar å lære det nye språket. Samme andrespråk representerer derved ulike utfordringer for innlærere avhengig av deres morsmålsbakgrunn, og samme andrespråk vil ha språktrekk som gir ulike vansker og derved ulik læringstid for en enkelt innlærer. I tillegg er det mange andre faktorer som spiller inn: kulturell bakgrunn, hvorfor man skal lære språket, kvalitet og kvantitet av eksponeringen, måten man lærer på, mulighetene til å praktisere og flere andre forhold vil til sammen bestemme tiden det tar å lære språket (Han 2004: 105). Om læringsforholdene er optimale, er altså av avgjørende betydning. Hvor lang tid det tar å lære et språk, er med andre ord helt individuelt, og da kan man vanskelig operere med et bestemt antall år som skal gjelde for alle.

Z-H. Han konkluderer med at ingen av de metodene vi så langt har gjennomgått, er gode nok alene. Longitudinelle studier er helt nødvendig for å kunne si noe om lang tids stabilisering hos den enkelte (Han 2004: 99).

2.4.5. Longitudinelle studier

Her prøver man å finne ut om feilene er regulære og ser om de har vedvart over flere år. Det er få eksempler på denne metoden, sannsynligvis fordi den er så krevende i tid og omfang. Z-H. Han (2004) bruker Schumanns studie av Alberto (jf. s. 19) som eksempel på en longitudinell studie, og sier at dette er det første dokumenterte eksempel på fossilisering (Han 2004: 88-89).

Det er noe overraskende at Z-H. Han bruker denne studien som eksempel på en longitudinell studie. Kan man bruke informanter som bare har vært fire måneder i landet, og bare har liten erfaring med engelsk fra før? Vil ikke informanten være på et begynnernivå over lang tid hvor typiske trekk ved mellomspråket er forenklet grammatikk og utelatelser (jf. s. 6)? I tillegg kan man stille spørsmålstegn ved lengden på studien. Er ti måneder nok til å kunne si noe om fossilisering?

Flere forskere trekker fram Lardieres studie fra 1998 som et eksempel på en god fossiliseringsstudie. Her rapporterer hun om en studie som går over åtte år av en voksen andrespråksinnlærer i engelsk. Patty er kineser og har hokkien og mandarin som førstespråk. Hun har bodd 18 år i USA før studien starter, og har vært innlemmet i et engelsk miljø i ca ti år. Lardiere tar tre opptak av Pattys språkbruk, de to første med åtte års mellomrom, det siste to måneder senere. Bøyningsmorfologien ble undersøkt ved kvantitativ analyse av fortidsmarkering. Denne viste seg å være avvikende og uforandret over åtte år, mens markering av pronomen i subjekt og objektsform ble perfekte i samme

periode. Lardiere mener pronomen er et enkelt språktrekk mens verbtid er vanskeligere fordi man her har flere valg i forhold til hvordan og når man skal bøye verbet. I tillegg fungerer dette språktrekket i engelsk i samspill med andre trekk ved språket som for eksempel nektelse. Lardiere mener å finne at Patty har en korrekt forståelse av fortidsmarkering, men at hun mangler kapasitet til å bruke verbtidene riktig i fri tale (Han 2004: 89-90). I 2006 refererer Lardiere til denne studien, og sier at Patty oppfyller de kriteriene som hun mener en informant for en fossiliseringsstudie må oppfylle. Hun har bodd lenge i landet, har brukt engelsk i en årrekke, hun er fullt ut integrert i kulturen, hun er motivert for å lære mer, og hun har alle muligheter til å gjøre det. Nye tester viser at resultatene fra 1998 enda står ved lag. En av de konklusjonene vi kan trekke fra studien av Pattys mellomspråk, er at hennes engelsk ikke er fossilisert på alle områder. Noen trekk avviker, andre følger innfødt norm (Lardiere 2006: 48-50).

Long (2003) mener dette er et eksempel på en god fossiliseringsstudie. For ham er det avgjørende at man kan vise at noen språktrekk har utviklet seg mens andre ikke gjør det, noe som kommer tydelig frem i studien av Pattys mellomspråk (Long 2003: 504).

Et viktig spørsmål i forhold til longitudinelle studier som metode, er hvor lenge en slik studie må pågå for å kunne gi et riktig bilde av den språklige utviklingen. Dette henger blant annet sammen med diskusjonen omkring hvor lang tid det tar å tilegne seg et språk (jf. 2.4.4.). Z-H. Han (2004) mener at en studie av et språktrekk må vare minst så lenge som en gjennomsnittsinnlærer under optimale forhold trenger for å lære dette språktrekket. Og siden man trenger ulik tid for å lære ulike trekk, kan man ikke operere med et bestemt antall år for en longitudinell studie uten å ta hensyn til dette (Han 2004:105).

Han og Selinker (2005) oppsummerer gjennomgangen av de fem metodene ved å slå fast at fossilisering bare kan studeres longitudinelt, og informantene må vise høy motivasjon og de må ha betydelige muligheter til å praktisere (Han og Selinker 2005: 460-467). Dette vil jeg ha som utgangspunkt for min egen undersøkelse.

2.4.6. Noen utfordringer

For Long (2003) er metodespørsmålet veldig sentralt. Han mener hele fossiliseringsbegrepets videre troverdighet og eksistens står og faller på hvorvidt fossilisering er testbart. Og for ham er testbarheten et problem. For selv om den gjengse oppfatningen i forskningslitteraturen er at fossilisering er en utbredt realitet, så mangler det belegg for dette. For hvordan kan man på et gitt tidspunkt påvise at en innlærers stabiliserte trekk er fossiliserte, eller om de en eller annen gang vil utvikle seg videre (Long 2003: 490).

At any point in time it is nonetheless very difficult, if not impossible, to tell, at a particular point in time, if a learners stabilized IL is in fact fossilized. Thus it is common in SLA discussion to

distinguish theoretically "permanent fossilization" from the "temporary stabilization" of the IL. (Selinker 1993, sitert i Long 2003: 490)

Flere mener altså at det er vanskelig å skille disse i empiriske forsøk selv om man kan være enig i skillet i teorien. Long sier videre at vi finner flere svakheter med de metodene som er brukt:

Man antar, tror og mener, uten å vise

Mange forskere starter med påstå at ulike strukturer eller hele mellomspråk, eller innlærere, eller hele grupper av innlærere er fossiliserte, for så å komme med spekulasjoner om årsaken. Begrunnelsen er at noen feil er frekvente eller at informantene bor i et samfunn hvor de er nok utsatt for språket til at de burde ha lært det bedre. Også lengde og type tidligere språklæringserfaring brukes som forklaring. Hvis man ikke har med en vurdering av språket over tid, mener Long at man ikke kan stole på resultatene (Long 2003: 492-493).

Man velger upassende innlærere som informanter

Dette er et gjennomgående problem. Selv ved optimale forhold, tar det lang tid å lære. Også innlærere som har vært ti år i landet kan være upassende hvis man ikke har data om motivasjon, evne, og muligheter i disse årene. Mange bor for eksempel i gettoer, mens andre kanskje ikke har kommunikasjonsbehov på målspråket. Likevel har mange studier blitt basert på informanter som dette. Det er ikke holdbart å basere fossiliseringsstudier på innlærere som ikke har hatt nok tid eller mulighet til å lære, eller man ikke har studert dem lenge nok til å se mangel over tid (Long 2003: 494-495).

Man baserer funnene på utilstrekkelige data

Mange har brukt tverrsnittsundersøkelser for å påvise fossilisering. Noen har brukt en innsamling av muntlig eller skriftlig materiale, andre har brukt to oppgaver, men på samme tidspunkt, noen to innsamlinger, men over et kort tidsrom. Slike studier kan gi verdifull innsikt i stabilisering, men ikke i fossilisering. Til det må man ha longitudinelle studier som undersøker et individs mellomspråk over tid, og vise at dette mangler utvikling. Også hvilket språkmateriale man har, muntlig, skriftlig, spontant, bundet, virker inn. En konstellasjon av metodefaktorer må evalueres. Det er et problem at omtrent ingen studier til dags dato oppfyller alle kriteriene (Long 2003: 496-498).

Man bruker upassende analyser av data

Det er vanskelig å vite hvordan man skal analysere dataene på en riktig måte. Mange metoder er upassende, og mange har mangler: bruk av grupper av informanter, bruk av puljer av morfemer som påvirker andre morfemer osv. Hvordan kan man for eksempel si at

ulik prosentvis mestring av et språktrekk i en oppgave, er bevis for fossilisering? Det kan like godt være et språktrekk som ikke er fullstendig tilegnet enda, men som kommer til å bli det. Long mener at å ta prosentandel av morfemfeil kan føre til en ufullstendig analyse. Hvis man for eksempel skal se på verbformer, og finner at informanten bruker riktig verbform i 50 % av tilfellene både ved første og andre undersøkelsestidspunkt, kan man ikke være sikker på at dette viser et trekk som ikke har utviklet seg. Ifølge Long kan det like mye vise utvikling som stabilisering fordi man ikke har gått inn og sett på hvilke verb som har blitt brukt. Kanskje det er en forandring på hvilke verb som brukes feil/riktig (Long 2003: 498-501)? Slik jeg forstår Long, mener han at det fort blir feilkilder hvis man ikke ser på de konkrete tilfellene man teller, ser på hvilke ord som er brukt og i hvilken kontekst ordene er brukt for å kunne si noe om stabilitet eller utvikling.

I en ideell undersøkelse mener Long videre at man må ta utgangspunkt i informanter med evne, motivasjon og mulighet til å tilegne seg språket over mange år, kanskje ti år eller mer, før en studie starter. Så må man ha en longitudinell studie over tid, kanskje i mer enn fem år hvor motivasjon osv. også undersøkes. Man må ha ulike innsamlinger av forskjellige data, og man må foreta en grundig analyse av disse. Hvis noen trekk synes å ha stoppet opp, må man også vise at noen trekk har utviklet seg. Og man må ha med type kontekst (Long 2003: 520-521).

Long stiller strenge krav til en fossiliseringsstudie. Nesten ingen undersøkelse vil nå opp. Andre har ikke vært så kritiske og restriktive. Det som ser ut til å være felles for fremtredende forskere innen fossilisering, er synet på at longitudinelle studier er en forutsetning for å få reliable data om fossilisering. For ellers kan man ikke vite om en gitt innlærer har trekk som er permanent fossilisert eller om det er trekk som på et senere tidspunkt vil utvikles videre.

Det ligger helt klart mange utfordringer i forhold til å undersøke fossilisering hos mine informanter. Hvis jeg i det hele tatt finner at noen trekk ikke lenger ser ut til å utvikle seg mot målspråksnormen, hvordan kan jeg da vite at dette er trekk som er permanent fossilisert og ikke bare viser midlertidig stans i utvikling? Det som har blitt mer og mer klart for meg ettersom jeg har jobbet med dette temaet, er at forholdet mellom stabilisering og fossilisering er sentralt, og dette må jeg ta hensyn til når jeg skal analysere språket til mine informanter.

De metodiske overveielserne jeg har sett på her, vil jeg komme tilbake til i kapittel 3 når jeg skal presentere og diskutere min egen metode for å undersøke språkmaterialet til mine informanter.

2.5. Hvilke språktrekk skal man undersøke?

Når man skal undersøke fossilisering, hva må man da ta utgangspunkt i? Hvilket nivå skal man undersøke, hele mellomspråket, noen former, en lingvistisk regel, ord, variasjoner? Helt siden Selinkers artikkel i 1972 har dette vært et spørsmål man har vært opptatt av. Selv om flere forskere har omtalt ulike lingvistiske områder hvor man kan finne fossiliserte språktrekk, så finner vi ingen ferdige lister over språktrekk som forskerne mener er særlig utsatt for fossilisering.

Vi skal nå se på hva noen forskere har sagt om fossiliseringens ”objekt” og hvilke språktrekk jeg har valgt å ta utgangspunkt i. Er det grunn til å anta at nettopp de trekkene jeg velger, har stanset opp i utvikling? Jeg vil her komme inn på markerhetsteori og se på forskjeller mellom norsk og russisk i realiseringen av de språktrekkene jeg har valgt å analysere. Dette vil jeg bruke som bakgrunnsmateriale for å kunne drøfte resultatene av undersøkelsen min.

2.5.1. Hva sier forskerne?

Allerede i 1972 poengterte Selinker at fossilisering kan finne sted i alle lingvistiske områder, fonologi så vel som i syntaks og morfologi. Han trekker også frem noen eksempler på fossiliserte strukturer. Eksemplene han gir er både typiske transfer-feil, for eksempel tysk ordstilling i engelsk mellomspråk, mindre kjente feil som spanske monoftong-vokaler i hebraisk mellomspråk, og slike feil som det er vanskeligere å klassifisere, for eksempel tonesystemet i thai overført til engelsk (Selinker 1974: 36). Han mener også at spørsmålet om hvordan man kan forutsi hva som vil fossilisere i hvilke situasjoner er et problemområde som bør få plass i den videre forskningen (Selinker 1974: 42).

Selinker og Lamendella (1978) mener at det er uklart hvilke deler av språket som vil fossilisere, altså hva som er fossiliseringens ”objekt”. De stiller spørsmål om hvilke aspekter av en innlærers mellomspråk fossilisering kan finne sted i, og om noen lingvistiske trekk er mer utsatt for tidlig stabilisering enn andre. Er for eksempel voksnes fonologi spesielt utsatt for fossilisering (Selinker og Lamendella 1978: 149)? Jeg kan ikke se at de gir noe konkret svar på disse spørsmålene.

Ifølge Kellerman (1989) kan ikke tidligere forskning på fossilisering og de hypotesene man har fremsatt om årsaker til fossilisering predikere hvilke lingvistiske trekk ved mellomspråket som særlig er utsatt for fossilisering (Kellerman 1989: 88). Som vi har sett (jf. 2.4.1.) fokuserer han på det han mener er typiske fellestrekk for innlærere med samme morsmål og som ser ut til å være språktrekk som for denne morsmålsgruppen er utsatt for fossilisering, altså en predikering ut fra morsmålsbakgrunn.

En av dem som konkretiserer hvilke språktrekk som kan være særlig utsatt for fossilisering, er Long. Som vi har sett (s. 23), setter Long forventede fossiliserte trekk i sammenheng med hvor perseptuelt fremtredende et språktrekk er. På bakgrunn av dette og med utgangspunkt i en studie av Todeva (1992), trekker han frem tre lingvistiske høyrisiko-kategorier i forhold til fossilisering: 1) kategorier som mangler en klar sammenheng mellom form og funksjon, for eksempel artikler, 2) regler med unntak der uregelrette tilfeller gjør at man ikke har et klart definert sett av regler, for eksempel negative prefikser i engelsk, 3) arbitrære enheter, for eksempel preposisjoner og kjønn. Det er ikke slik at all bøyningsmorfologi er utsatt for stabilisering, men kanskje er det slik at ikke-fremtredende, uregelrette, eller tvetydige regler er det som også avanserte innlærere har størst sjanse for å streve med, og som skaper særlige problemer for innlærere med lav sensitivitet til innputt (Long 2003: 517-518). En viss form for oppmerksomhet mot språklig form ser ut til å være viktig for at man skal lære et språktrekk. I hvilken grad man legger merke til ulike lingvistiske trekk i målspråket, kan ha med om man har det aktuelle språktrekket i sitt eget morsmål og om det er et markert trekk i målspråket (se under).

Z-H. Han (2004) mener ulike studier har vist at noen lingvistiske trekk er mer utsatt for fossilisering enn andre. Gjennom undersøkelser har forskere avdekket lingvistiske trekk som ser ut til å være vanskelige å tilegne seg generelt for alle innlærere, eller for innlærere med en spesiell førstespråksbakgrunn. Hun trekker blant annet frem et eksempel der man fant at hos kinesere som lærte engelsk, viste noen feil tydelig innflytelse fra førstespråket, mens andre feil måtte relateres til generell kompleksitet av språktrekk i målspråket (Han 2004: 112-118). Her kommer blant annet markerthetsteorien inn som et forsøk på å forklare tilegnelsesproblemer i et språk.

2.5.2. Markerthetsteori og språktrekk med lav kommunikativ verdi

Markerthet har blitt definert på ulike måter avhengig av den teoretiske rammen begrepet blir brukt innenfor, men noe som ligger under alle definisjoner er at noen lingvistiske trekk er "spesielle" eller mindre naturlige/mindre grunnleggende i relasjon til andre som er mer grunnleggende (Ellis 2000: 319-320).

En definisjon av markerthet bygger på Chomskys teori om en universell grammatikk (UG): Graden av markerthet avhenger av om det lingvistiske trekket er del av den såkalte "kjernen" eller om det er et "perifert" språktrekk. Et språks kjernegrammatikk er bestemt av UG, mens den perifere grammatikken ikke er styrt av universelle prinsipper. Kjernerreglene ses på som umarkerte fordi de krever liten tydelighet for å bli tilegnet. De perifere reglene er markerte fordi de krever mye større grad av bevis for å tilegnes. Graden av markerthet kan også variere innefor kjernen avhengig av hvilke parametere som er involvert (Ellis 2000: 432). En annen definisjon av markerthet finnes i språktypologien.

Identifiseringen av typologiske universalier er brukt for å si noe om hvilke trekk som er markerte i motsetning til de som er umarkerte. De trekk som er universelle eller til stede i de fleste språk, ses på som umarkerte, mens de som er språkspesifikke eller som bare finnes i noen få språk, er markerte. Markerthet bygger her på kompleksitet og hvor frekvent bruken er i verdens språk (Ellis 2000: 319-320). For å finne ut om noen språktrekk kan anses mer kompliserte enn andre, har man studert ulikheter eller "asymmetrier" mellom ellers like grammatiske størrelser. Markerthet er en spesiell type "asymmetri". Begrepsparet markert-umarkert som betegnelse på en asymmetri eller ulikhet mellom to språktrekk har sitt utgangspunkt i fonologiske studier. Analyserer man distinksjonen mellom /g/ og /k/, med hensyn til hvilke egenskaper de har felles og hva som skiller dem, finner man at /g/ har et trekk mer enn /k/: stemthet. Den stemte lyden anses da som markert og den ustemte som merkeløs eller umarkert. I tillegg har den umarkerte enheten i dette tilfellet også den videste distribusjonen på norsk (Berggreen og Tenfjord 2003: 373). Forholdet mellom markerthet og transfer fra førstespråket har vært mye diskutert. For å prøve å forklare hvordan markerthet virker inn på transfer, lanserte Eckman markerthetshypotesen (MDH) i 1977. Her sammenligner man grammatikken i morsmålet og i målspråket på bakgrunn av markerthetsrelasjoner i universell grammatikk for å predikere tilegnelsesproblemer:

De områdene av S2 som avviker fra S1 og som samtidig er mer markert enn tilsvarende områder i S1, vil være vanskelige å lære.

Den relative vanskegraden på disse områdene vil variere med graden av markerthet i S2-området som skal læres.

De områdene av S2 som avviker fra S1, men som ikke er mer markert enn tilsvarende områder i S1, vil ikke være vanskelige å lære.

(Ellis 2000: 323, her i Berggreen og Tenfjords oversettelse 2003: 221)

Hypotesen sier altså at innlærere overfører målspråkstrekk som er mindre markert enn tilsvarende trekk i andrespråket, men ikke de trekkene som er mer markert. Berggreen og Tenfjord (2003) trekker frem et av Eckmans eksempler på at markerthetsforskjeller kan predikere læringsvansker. Et språk som arabisk har passivsetninger uten uttrykt agens: *Døra ble lukket* (1), men ikke passivsetninger med uttrykt agens: *Døra ble lukket av vaktmesteren* (2). Norsk, derimot, har begge typer setninger. Ingen språk antas å bare ha passivsetninger med uttrykt agens. Ut ifra dette sier man at passivsetninger med uttrykt agens impliserer passivsetninger uten, og at setningstype 2 derved er mer markert enn type 1. Da kan man ifølge Eckmans hypotese anta at det er vanskeligere for en araber å lære de to passivkonstruksjonene i norsk enn det er for en nordmann å lære den ene i arabisk (Berggreen og Tenfjord 2003: 221-222).

Lav kommunikatív verdi

Noen trekk ved språket gir ikke betydningsskillende mening til en setning. Dette kan være språktrekk som man i en krevende språklæringsprosess i mindre grad legger merke til eller fokuserer på. Eksempler på slike språktrekk i norsk kan være markering av kjønn og inversjon. Mukkatash (1986) sier noe om dette i forhold til *være* i engelsk. Å utelate dette verbet i engelsk ser ut til å være typisk for mange som ikke har engelsk som sitt førstespråk. Han mener dette handler om en forenklingsstrategi som kan forstås på bakgrunn av at verbet i liten grad tilfører setningen mening, det har altså lav kommunikatív verdi. Mukkatash henviser til Raven (1974) og sier at utelatelse av *be* også er typisk for barn som lærer engelsk som andrespråk (Mukkatash 1986: 195-196).

Når det gjelder inversjon, sier Lund (1997) at det i dansk viser seg at andrespråkinnlærere generelt har flere vanskeligheter med å tilegne seg inversjon i deklaratív enn i spørrende setninger. For å forklare hvorfor det er slik, mener Lund at man må se på hvilken betydning inversjon har i de to setningstypene. I fortellende setninger utgjør det innholdsmessig ingen forskjell om man sier *På søndag spiste Mette kakene* eller *På søndag Mette spiste kakene*. Selv om den andre setningen mangler inversjon, blir ikke det semantiske innholdet mindre forståelig. Når det derimot gjelder spørsmål, kan inversjon virke inn på om man når fram med sitt budskap: *Mette spiste kaken* har et annet innhold enn *Spiste Mette kaken*. Inversjon i spørsmål har en betydningbærende funksjon, en kommunikatív verdi som ikke inversjon i deklaratív setninger har. Konsekvensen blir at det er vanskeligere å tilegne seg inversjon i fortellende enn i spørrende setninger (Lund 1997: 7).

2.5.3. Hvilke språktrekk velger jeg å se på i min undersøkelse?

Jeg har valgt følgende språktrekk som jeg undersøker i materialet til mine informanter: utelatelse av *er/var*, utelatelse av substantivets ubestemte artikkel, bestemthet, samsvarsbøyning og inversjon.

Siden hovedfokuset mitt var å sammenligne det språklige materialet til den enkelte informant på de to tidspunktene, kunne jeg valgt å se på ulike språktrekk for den enkelte. Jeg valgte likevel å konsentrere meg om de samme trekkene hos alle både i det skriftlige og det muntlige materialet. Dette gjorde jeg delvis for enkelhets skyld og delvis fordi dette er trekk som kan være særlig utsatt for fossilisering på grunn av transfer og markerthet. Da alle har samme morsmål, unngår man forskjeller her.

Et av de språktrekkene jeg hadde tenkt å undersøke, måtte jeg likevel se bort ifra. Fortid av verb er et språktrekk som russere ofte fremhever som vanskelig fordi de ikke har skillet mellom preteritum og presens perfektum i russisk. Men jeg fant ikke dette

språktrekket i tilstrekkelig grad i det muntlige materialet til at det kunne gi grunnlag for en analyse.

Være

Det jeg undersøker her, er hvor mange setninger som ifølge norsk grammatikk skal inneholde verbet *være* i presens eller preteritum, jeg vil se på i hvor mange av disse tilfellene informanten bruker verbet og i hvor mange tilfeller hun utelater det.

I norsk brukes *være* både som hjelpeverb og som mer eller mindre selvstendig verb som knytter leddene i en setning sammen. Verbet har ofte liten egenbetydning og kan betraktes nærmest som et funksjonsord. *Være* som hovedverb har ofte betydningen å oppholde seg på et sted. Det kan også bety *eksistere, finnes*, og det knytter predikativ til subjektet. Ved bevegelsesverb og verb som betegner en overgang kan *være* brukes som hjelpeverb og danne tempusformene presens perfektum og preteritum perfektum. I passiv kan det brukes som hjelpeverb til verb som betegner en varig tilstand (*Kongen er godt likt.*) (Mac Donald 1996: 100, 105). I norsk har vi obligatorisk kopula, det vil si at vi ikke kan stryke dette i setningen. Slik er det i norsk fordi et ledds funksjon signaliseres ved en fast plassering av leddet i syntagmet. Dette kalles i språktypologisk sammenheng gjerne for et ”plassholderspråk”. I slike språk blir muligheten for å stryke noen deler av setningen avgrenset (Berggreen og Tenfjord 2003: 263-264). Verbet i preteritum markerer tempus, noe det ikke gjør i presens.

I russisk bruker man ikke ”*være*” i presens². Så selv om presens av verb i utgangspunktet ikke er vanskelig for russere som skal lære norsk, blir bruken av *er* en utfordring for mange. Derimot brukes en fortidsform av verbet på russisk (Farkas 1973: 9).

Substantiv

Ulike sider ved substantivet i norsk kan være en utfordring for mange utlendinger. Jeg har valgt ut tre av disse ut i fra generelle vansker ved kategorien og ut i fra hvordan trekkene realiseres på russisk: ubestemt artikkel, bestemthet og samsvarsbøyning. I forhold til ubestemt artikkel, teller jeg de tilfellene jeg mener skal ha ubestemt artikkel, og ser hvor mange av disse informantene har med og hvor mange ganger artikkelen utelates. Når det gjelder bestemthet ser jeg på om substantivet/substantivfrasen skal stå i ubestemt eller bestemt form, om informanten bruker bestemthet riktig, eller om hun bruker ubestemt for bestemt form eller bestemt for ubestemt form. Jeg ser videre på om adjektivet og pronomenet (possessiver og påpekende) bøyes i samsvar med det substantivet det står til.

Ubestemt artikkel står foran substantivet, og det har tre former: en hankjønns-, en hunkjønns-, og en intetkjønnsform. Ubestemt artikkel skal brukes når vi snakker om noe

² Verbet finnes i tredje person entall og flertall, men brukes sjelden (Farkas 1973: 9)

som ikke er kjent eller omtalt tidligere, når et substantiv forteller noe om en persons egenskaper (*Han er et geni*), og når substantivet står sammen med et adjektiv som beskriver personen (*Hun er en god lærer*). Vi bruker ikke ubestemt artikkel når substantivet betegner yrke eller nasjonalitet og beskriver subjektet (*Han er lærer, hun er muslim*) eller når adjektivet som føyes til substantivet, er klassifiserende (*Hun er fungerende banksjef*). Artikkelen utelates også hvis verb og substantiv kan oppfattes som et uttrykk eller en enhet (*Hun spiller piano*). Når man uttrykker noe som er karakteristisk for en person og bruker *ha* som verbal, forekommer det en del vakling (*Han har (en) god helse*) (Golden, Mac Donald, Ryen 1996: 37-38).

Vi bruker bestemt form av substantivet når noe er kjent ved at det er blitt nevnt tidligere, eller når noe er kjent ut fra sammenhengen eller på grunn av felles kunnskap eller erfaringer. Vi bruker også bestemt form når noe blir avgrenset gjennom det tillegget som følger substantivet (*Skal vi lese eventyret om Bukkene Bruse?*), og når vi refererer til noe som er kjent og kan identifiseres innenfor et fellesskap (*Han er på skolen/jobben*). Når substantivet vi betegner er det eneste i sitt slag (*jorda...*) og når substantivet betegner arten eller slaget (*Hvalen er et pattedyr*) bruker vi også bestemt form (Golden, Mac Donald, Ryen 1996: 39-41).

De fleste adjektiv kan bøyes i genus og tall, og det er substantivet som adjektivet beskriver som bestemmer hvilken form adjektivet skal ha. Her er det mange kombinasjonsmuligheter. Jeg tar med noen av disse her: Ubestemt form av substantivet og adjektivet brukes etter ubestemt artikkel, kvantifiserende adjektiv og tallord, og når det ikke står noe bestemmelsesord foran adjektivet (*lav pris, høye fjell*). Ubestemt form av substantivet, bestemt form av adjektivet brukes blant annet etter possessiver (*min nyeste bok*) og genitiv. Etter de kvantifiserende adjektivene *alle* og *begge* kan vi bruke både ubestemt og bestemt form, avhengig av sammenhengen. Bestemt form av substantiv og adjektiv brukes alltid foran possessiver og når eieforholdet uttrykkes gjennom et preposisjonsledd (*den lille katten til Jamil*). Vi bruker ofte bestemt form av adjektiv og substantiv etter adjektivets bestemte artikkel og etter påpekende pronomen. I noen uttrykk mangler som regel substantivet bestemt artikkel, for eksempel i mange navn og betegnelser (*Det norske Arbeiderparti, De forente nasjoner*). Det finnes også noen uttrykk uten adjektivets bestemte artikkel, blant annet foran *hel* og *halv* (*Vi leser norsk hele uka/halve dagen*) (Golden, Mac Donald, Ryen 1996: 68-73).

Det er to grupper med pronomen som brukes adjektivisk og bøyes i kjønn og tall. Dette gjelder de fleste possessiver (*min, din, sin, vår*) og de påpekende pronomenene (*den, denne, slik, sånn, selv*). I tillegg bøyes også spørrepronomenet *hvilken* i kjønn og tall (Golden, Mac Donald, Ryen 1996: 63-66).

I russisk har man ikke en morfologisk motsvarighet til norsk ubestemt og bestemt form, og man har følgelig verken ubestemt eller bestemt artikkel. Her får man fram forskjellen mellom ubestemt og bestemt form gjennom ulike syntaktiske og/eller leksikalske midler, eller man anser ikke denne grammatiske kategorien for betydningsskillende (Farkas 1973: 2). Ubestemt form kan uttrykkes gjennom genitiv og bestemt form gjennom akkusativ. Man kan også bruke ordstilling for å få fram bestemt eller bestemt form. Hvis man vil få fram at man snakker om en bestemt ting, kan man sette substantivet i begynnelsen av en setning: *Bok* ligger på bord (dvs. *boka*). Hvis substantivet plasseres til slutt, betyr det at man ikke snakker om et bestemt eksemplar av substantivet: På bord ligger *bok* (dvs. *ei bok*). Også i russisk knyttes adjektivet til substantivet og forteller om egenskaper ved personer og ting. Adjektivet bøyes i kjønn og tall i samsvar med det substantivet det står til. Men russiske adjektiv har kasusbøyning mens norske har bestemt og ubestemt form. De pronomene som bøyes på norsk, bøyes i stor grad også på russisk. Men bruken av den refleksive formen avviker noe (Grønland 1992: 45-47).

Inversjon

Også ulike sider ved norsk ordstilling, kan være vanskelig å tilegne seg for utlendinger. I analysen av informantenes språk, vil jeg se på en av disse vanskene: inversjon.

I såkalte ”plassholderspråk” er mulighetene til å forandre leddfølgen begrenset. I norsk må for eksempel en variasjon føye seg etter V2-fenomenet, en ombytting av posisjonene for subjekt og finitt verb, også kalt inversjon. Når man har inversjon kommer altså det finite verbet før subjektet. Dette skjer i tilfeller der et annet ledd enn subjektet står på førsteplass i setningen (Berggreen og Tenfjord 2003: 264). Et eksempel på en slik setning er: *I dag er det fint vær*. Ikke sjelden finner vi denne setningen realisert uten inversjon: *I dag det er fint vær*. Vi finner inversjon i direkte spørsmål uten spørreord (*Liker du is?*), i direkte spørsmål med spørreord (*Når reiser du?*) og i deklorative setninger innledet med et ikke-subjekt (*I dag kommer jeg*).

Hagen (1992) foreslår å skille mellom tre typer inverteringsfeil i norsk, og disse kategoriene vil jeg bruke når jeg skal se på informantens bruk av inversjon:

a) feilinvertering: innlærer har forstått at man skal invertere, men utfører ikke inversjonen korrekt: Når jeg gikk inn, *la meg jeg* på senga.

b) overinvertering: innlærer anvender inversjon på en korrekt måte, men i feil kontekst: Jeg kan ikke reise hjem nå, *men håper jeg* at alt blir bedre.

c) underinvertering: innlærer former norske setninger uten å ta hensyn til inversjonsregelen: Her *de kunne* bygge hus.

Hagen sier at feilinvertering forekommer sjelden, overinvertering og underinvertering er ganske utbredt. I den grad man feil- eller overinverterer, mener Hagen at feilene pleier å

overvinnes over tid. Underinversjon ser derimot ut til å være vanskeligere å overvinne selv for innlærere som regnes å ha kommet langt i språktilegnelsen. Hagen påpeker at underinversjon er en feiltype som viser ”U-formet” læringsprofil, det vil si at man finner flere feil på mellomstadiet enn på begynnerstadiet. Selv om inversjonsregelen er enkel å beskrive rent grammatisk, tilegnes den kun gradvis i kommunikativ språkbruk. Spesielt i muntlig språk ser regelen ut til å være vanskelig å anvende (Hagen 1992: 29-37).

Russisk er et formspråk og på grunn av det rike bøyningssystemet er ordstillingen ganske fri. Men samtidig har man ifølge Farkas (1973) i de fleste tilfeller rak ordfølge, til og med i spørsmål. Man bruker intonasjon for å få fram at det er spørsmål (Farkas 1973: 14).

2.5.4 En oppsummerende kommentar

Ut i fra det vi nå har sett, er det grunn til å anta at de språktrekkene jeg har valgt ut vil fossilisere? Det vi med sikkerhet kan si er at noen språktrekk generelt er vanskeligere enn andre, og noen språktrekk er spesielt vanskelige for enkelte språkgrupper. Når det gjelder de språktrekkene jeg har valgt å se nærmere på, er det gjennomgående store forskjeller mellom realiseringen av disse i norsk og russisk. Hvorvidt dette gir seg utslag i fossilisering, er noe av det jeg håper analysen av språktrekkene kan belyse. Ifølge markerthetsteorien kan man ikke bare se på forskjeller og likheter mellom morsmål og målspråk for å predikere læringsletthet/vansker. Markerthetsrelasjoner mellom språkene må også vurderes. Ser vi på noen av de språktrekkene jeg har valgt, er bestemthet noe man ikke har i russisk, og det er et språktrekk som i norsk er forholdsvis vanskelig å beskrive. Det er ikke så ”transparent” som for eksempel inversjon som også er et markert trekk i norsk (Brautaset 1996: 165). Men som Hagen påpeker, ser inversjon ut til å være vanskelig å tilegne seg til tross for at det er lett å beskrive og forstå. Dette må kanskje forstås i lys av det som er sagt om kommunikativ verdi: selv om språktrekk grammatisk sett er enkle, kan de oppleves vanskelige fordi de ikke har en klar kommunikativ funksjon. I forhold til de språktrekkene jeg har valgt, kan dette ha betydning både for grad av inversjon i deklorative setninger (vs spørsmål), og for utelatelse av *er* (vs *var*).

3 Informanter, materiale og metode

3.1. Informanter

Jeg vil nå gjøre rede for hvilke kriterier jeg har lagt til grunn for valg av informanter, hvor mange informanter jeg har valgt å ha, og jeg vil kort si noe om antall russere i Alta og om mine informanter.

3.1.1. Kriterier for valg av informanter

Når jeg skulle finne informanter til undersøkelsen, tok jeg utgangspunkt i noen kriterier som måtte oppfylles for at en person kunne kvalifisere som informant. Et kriterium var at informantene ikke kunne være nyankomne innvandrere. Man kan ikke snakke om fossilisering hvis man er i startfasen av språkinnlæringen. Et viktig ankepunkt for Long var nettopp at informantene man bruker i slike studier ikke har vært lenge nok i landet når man starter studien (jf. 2.4.6.). Hvor lang tid man antar at en person trenger for å tilegne seg et nytt språk, er det ikke enighet om (jf. 2.4.4.). Derfor er det heller ingen enighet om hvor mange år man må ha vært i landet før man kan delta i en fossiliseringsstudie. Jeg valgte fire års oppholdstid i Norge som et minimum for mine informanter. Da sikret jeg meg også at alle var i stand til å ta i mot informasjon på norsk og at all kontakt kunne være på norsk. Ideelt sett kunne nok antall år i landet vært høyere, men dette var vanskelig å få til da jeg valgte å ta utgangspunkt i en forholdsvis ny innvandrerguppe i Alta, nemlig russere (jf. data fra SSB). Som flere forskere påpeker (jf. 2.4.4.), er det mye mer enn hvor lenge en person har vært i landet som avgjør om personen er passende som informant. En forutsetning for å snakke om fossilisering er at innlæreren har nok muligheter til å bruke og høre språket. Ved å velge informanter som var gift med nordmenn, ble dette kriteriet ivaretatt. Av de russiske innvandrerne i Alta, er det en stor andel kvinner som er gift med nordmenn. Disse deltar ofte på norskkurs, og som lærer i voksenopplæringen i Alta, hadde jeg undervist mange av dem. Det var derfor naturlig for meg å spørre noen av disse til å være med på undersøkelsen. Siden jeg primært skulle se på den enkelte informants språkutvikling over tid, kunne jeg valgt informanter med ulik nasjonalitet. Men ved å velge informanter med samme morsmål, ble kartleggingen av mulige årsaksfaktorer noe enklere. I tillegg til å ha muligheter til å lære språket, må man for å kunne snakke om fossilisering, være motivert for å bli bedre. Dette var det ikke så lett å vite noe om på forhånd, så derfor la jeg inn spørsmål som kunne avdekke dette i intervjuguiden (se vedlegg 2). Jeg kunne derfor risikere at noen av informantene ikke var motivert for å lære mer. For å få mest mulig like samfunnsforhold, skulle alle informantene bo i Alta og omegn. Som vist (jf.

2.4.2.), har flere studier tatt utgangspunkt i at alle informantene har et mellomspråk som er nært opp til målspråksnormen. Dette var ikke noe som lå til grunn for valg av informanter for min del. Mine informanter hadde tilegnet seg målspråket i varierende grad. Da det var den enkeltes mellomspråk som skulle sammenlignes på to tidspunkt, var det ikke nødvendig at alle informantene hadde kommet like langt i språktilegnelsesprosessen. Både rammene for hovedfagsoppgaven og metoden som jeg valgte (se 3.3.) satte visse begrensninger i forhold til antall informanter. Jeg valgte å spørre seks av mine tidligere elever som oppfylte de ulike kriteriene nevnt ovenfor. Alle var positive til prosjektet mitt, og svarte umiddelbart ja til å være med på undersøkelsen.

3.1.2. Russere i Alta

I e-post til Statistisk sentralbyrå (SSB) (sendt 11.12.06), spurte jeg etter informasjon om russere i Alta kommune på fire tidspunkt: i 1996 for å kunne se på utviklingen de siste ti årene, og for å se hvor mange som hadde lang botid i Alta, i 2000 fordi det viste seg å være dette året de fleste av mine informanter kom til Norge, i 2004 da jeg hadde første innsamlingsrunde og i 2006 som var tidspunkt for andre innsamlingsrunde. Tallene fra SSB var som følger:

Tabell 4 Personer bosatt i Alta med russisk statsborgerskap

ÅR	MENN	KVINNER
1996	7	20
2000	18	53
2004	34	105
2006	33	113

Som vist i tabellen, holder kvinneandelen seg ganske jevnt på ca 75 % gjennom hele tiårsperioden. At et stort flertall av de russiske innvandrerne er kvinner, stemmer godt med det inntrykket man har om at det nesten utelukkende er russiske kvinner som bosetter seg i kommunen. Det er disse som er mest synlige i samfunnet, og det er de man i størst grad møter på norskkurs. Mange har norske ektefeller, og har blant annet derfor behov for å lære norsk. De russiske mennene er ikke så synlige i samfunnet, men siden antallet er så lavt, er det kanskje ikke så rart at man i mindre grad møter dem. Tabellen viser også at antall russere har økt mye på ti år, og det sier noe om at russere er en forholdsvis ny innvandrerguppe i Alta.

3.1.3. Presentasjon av informantene

Gjennom intervjuene fikk jeg en del bakgrunnsinformasjon om informantene, og noe av dette presenterer jeg i tabellen under. Der ikke annet er oppgitt, gjelder informasjonen ved oppstart av prosjektet, sommeren 2004.

Tabell 5 Informantene

Informant	Antall år i Norge	Alder	Familie	Høyere utdanning	Jobb/studier	Norsk språk
1	4	59	Norsk mann, voksen datter og barnebarn i Russland	10 år	2004: deltidsjobb 2006: norskkurs	Ikke tatt språkprøven ³ Modul 3
2	4	42	Norsk mann, voksen sønn i Norge	5 år	2004: student 2006: deltidsjobb	Språkprøven
3	5	49	Norsk mann, voksen datter i Norge	5 år	2004: student og jobb deltid 2006: heltidsjobb	Språkprøven
4	6	53	Skilt, voksen sønn i Norge	8 år	heltidsjobb	Språkprøven
5	4, 5	55	Norsk mann, voksne barn i Russland	2 år	2004: norskkurs og deltidsjobb 2006: heltidsjobb	Ikke tatt språkprøven. Modul 2
6	4	47	Norsk mann, tenårings-datter i Norge	5 år	Student og jobb deltid	Språkprøven (2005)

3.2. Presentasjon av testmaterialet

Som vi har sett (jf. 2.4.6), mener Long at et vanlig problem i fossiliseringsstudier er at man baserer funnene på utilstrekkelige data. Hvilket språkmateriale man har, virker selvfølgelig inn på resultatene. Hvilke data reflekterer best informantenes mellomspråk? Brautaset (1996) trekker frem skillet mellom observasjonsdata eller spontane data på den ene siden og eksperimentelle data på den andre. Fri skriftlig produksjon er et eksempel på den første typen data. Eksperimentelle data er data som innhentes gjennom ulike prøveformer som for eksempel utfyllingsoppgaver, oversettelsesoppgaver, omgjøringsoppgaver eller lignende (Brautaset 1996: 25-26). Jeg ønsket å ha både muntlig og skriftlig materiale som utgangspunkt for analysen. Ville det skriftlige samsvare med det muntlige, eller ville resultatene bli forskjellige?

3.2.1. Skriftlig oppgave

For å få skriftlig materiale, ga jeg informantene en skriftlig oppgave i form av en fritekst. Dette er en forholdsvis enkel måte å skaffe til veie data på. Jeg bestemte meg for følgende oppgaver: 1) *Fortell om en eller flere nyheter den siste tiden som har engasjert deg.* 2) *Fortell om en ferie du har vært på. Hva er din drømmeferie?* 3) *Fortell om en bok som har*

³ Språkprøven i norsk for voksne innvandrere er en avsluttende prøve for den offentlig finansierte grunnopplæringa i norsk med samfunnskunnskap. Den tas som regel etter at man har gjennomført fire moduler på norskkurs.

gjort inntrykk på deg. Dette er oppgaver som informantene kan kjenne fra språkkurs, men som ikke er av de mest brukte. De skulle ikke bruke ordbok da de skrev tekstene. Alle valgte å skrive oppgave 2. Jeg vurderte også å innhente eksperimentelle data gjennom andre typer oppgaver: grammatikkoppgaver, vurdere setninger eller lignende. Dette kuttet jeg ut på grunn av umiddelbar respons fra informantene om redsel for slike oppgaver. Flere ville ikke være med på undersøkelsen hvis de måtte gjøre skriftlige oppgaver ut over å skrive en fritext. I ettertid ser jeg at det hadde vært en fordel å ha både observasjonsdata og eksperimentelle data, og en mye større mengde skriftlige data. De skriftlige tekstene var gjennomgående korte, og med et så lite grunnlag, kunne jeg ikke være sikker på at tekstene ville gi et riktig bilde av informantens språk. Hadde jeg gitt flere oppgaver som blant annet kunne gå på å vurdere ordstilling, fullføre setninger og lignende, ville det kanskje vært enklere å analysere materialet og komme fram til funn som var mer til å stole på. For min del ble det muntlige materialet desto viktigere.

3.2.2. Muntlig materiale og intervjuguiden

Innsamlingen av det muntlige materialet ble foretatt gjennom intervjuer. Disse skulle brukes til to ting: de skulle gi muntlig språkmateriale i form av et visst antall setninger som skulle analyseres, og de skulle gi informasjon om ulike sider ved informantens språklæring og språkbruk.

Som utgangspunkt for analyse av det muntlig materialet, valgte jeg å konsentrere meg om slutten av intervjuet fordi informanten her fortalte fritt om ulike emner og snakket mer sammenhengende enn i andre deler av intervjuet. For å få et mest mulig riktig bilde av informantens språk, synes jeg det var en fordel. Jeg hadde først tenkt å ta et utsnitt av intervjuet på et visst antall minutter, men da viste det seg at jeg stod igjen med et veldig ulikt antall setninger hos informantene og også på de to tidspunktene hos den enkelte informant. Jeg tok derfor et utsnitt på like mange setninger (ca 60 stk) i hvert intervju, slik at det ble lettere å sammenligne språket i de ulike utsnittene. Jeg kunne ikke se at det materialet jeg da satt igjen med, avvek fra språket i resten av intervjuet, og gikk ut i fra at det gav et representativt bilde av språket til den enkelte informant.

For å få ideer til hvordan jeg kunne lage en intervjuguide, leste jeg gjennom en intervjuguide utarbeidet av Lanza og Hvenekilde (gjengitt av Bjugn 2001: 155-159). Den generelle informasjonen er stort sett lik da dette er bakgrunnsstoff som må være med uavhengig av problemstilling for resten. Ellers tok jeg utgangspunkt i viktige sider ved fossilisering og definisjoner av dette begrepet. Her ligger jo kjernen for min del: å få tak i informasjon som kan belyse mitt spørsmål om hvorfor/hvorfor ikke informanten ser ut til å ha fossiliserte språktrekk. Det var særlig viktig å avdekke informantens motivasjon og

muligheter for å høre og bruke språket fordi dette er en forutsetning for å kunne snakke om fossilisering (jf. 2.1.1.).

Jeg prøvde å tenke på oppbygging av intervjuguiden ut i fra hvor krevende og omfattende spørsmålene var. Holme og Solvang (1998) foreslår å stille en del faktaorienterte oppvarmingsspørsmål som innledning. Disse er ofte ufarlige og enkle å svare på. Så kan mer krevende spørsmål komme etter hvert, før en runder av med noe mer ukontroversielt (Holme og Solvang 1998: 163). Derfor har jeg delt personlig bakgrunnsinformasjon i to, og satt noe først og noe til slutt. Resten av spørsmålene grupperte jeg under fire hovedtema (se vedlegg 2). I presentasjonen av intervjuguiden, vil jeg kort kommentere hvorfor jeg tok med de spørsmålene som jeg gjorde under hvert hovedtema:

Personlig bakgrunn

Denne delen av intervjuet gav generell bakgrunnsinformasjon. Informanten fortalte om seg selv: alder, familiebakgrunn, sivilstand, om skolegang og jobb i Russland og om sin livssituasjon i dag. Tid for ankomst til Norge og om informanten hadde vært i Norge før, var også viktig.

Motivasjon til å lære norsk / bli bedre i norsk

Her undersøkte jeg informantens innstilling til å lære mer norsk. Jeg stilte spørsmål om forhold til litteratur, tv og radio for å se om informanten benyttet seg av mulighetene til språktilegnelse som ligger her. Videre så jeg på hvilket forhold informanten hadde til språklæring, hva språket ble brukt til, og om planer for framtida. Dette kan virke inn på hvorvidt informanten synes det er nødvendig å bli bedre i norsk. I tillegg til å avdekke underliggende holdninger, spurte jeg også direkte om informanten gjør noe for å bli bedre. Målet var altså å avdekke om informanten var motivert for å lære mer norsk og hvorvidt en eventuell motivasjon viste seg i aktiv handling. Jeg ønsket også å finne ut om opplevelsen av muligheter eventuelt mangel på muligheter til å lære mer, virket inn på grad av motivasjon. Denne delen av intervjuet gikk kanskje noe over i det neste punktet, holdninger til språktilegnelsen.

Holdninger til/ fra nordmenn og til norsk språk

Under denne delen spurte jeg om informantens syn på det norske språket, og om hun opplevde å mestre språket godt nok til å kunne bruke det til mer enn å utveksle informasjon, for eksempel om hun klarte å vise hvem hun var gjennom språket. Jeg spurte også om informantens holdninger til nordmenn generelt og om nordmenns holdninger til dem. Grad av tilbakemelding fra nordmenn, kunne si noe om nordmenns holdninger til

dem og ektefellens bidrag til språktilegnelse kunne gi informasjon om mulighetene informanten hadde til å utvikle språket sitt i det daglige. Her kom jeg altså inn på forhold som kunne si noe om eventuelle årsaker til fossilisering. Hvorvidt man er sensitiv til tilbakemelding, har også betydning. Disse spørsmålene håpet jeg ville gi meg informasjon om akkultureringsgrad, om mengde og type tilbakemelding og om kommunikativt press.

Språkbruk

Informanten ble spurt ganske utførlig om sin bruk av språket. Både språkbruk i nær familie og i det sosiale nettverket ellers, ble kartlagt. Her var det vesentlig å få fram i hvilken grad informanten brukte norsk sammenlignet med andre språk, og om dette hadde med hvilke muligheter informanten faktisk hadde, eller om andre faktorer avgjorde valg av språk. Disse spørsmålene knyttet an til forståelsen av at innlærers muligheter til å bruke språket er en forutsetning for å snakke om fossilisering (jf. 2.1.1.).

Språkferdigheter

Her skulle informanten vurdere sine reseptive og produktive språkferdigheter. Informanten tok utgangspunkt i en rangeringsskala med verdiene fra null til fire, og skulle selv vurdere sine ferdigheter i å snakke, forstå, lese og skrive norsk. Jeg brukte en rangeringsskala som også er oversatt til russisk, og informanten kunne velge hvilket språk hun ønsket å ha den på. Denne rangeringsskalaen bygger på sosiolingvistiske prinsipper for vurdering av språkferdigheter, det vil si i hvilke situasjoner taleren er i stand til å bruke språket. Det er altså den kommunikative kompetansen som først og fremst vurderes og ikke eksplisitt grammatikkunnskap eller uttale (Wei 1994, sitert i Bjugn 2001: 60). Selv om denne selvvurderingen ikke eksplisitt vurderer egne grammatiske ferdigheter, kan man regne med at kommunikative ferdigheter delvis avgjøres på bakgrunn av i hvilken grad man klarer å uttrykke seg gjennom grammatiske regler. Hvordan informantene vurderte egne språkferdigheter, kunne virke inn på hvor mye og i hvilke situasjoner de valgte å bruke norsk. Dette kunne i neste omgang få konsekvenser for hvor mye norsk de tilegner seg, og slik virke inn på fossiliseringsgrad. Hvordan man vurderer seg selv, er avhengig av så mange faktorer. Noen overvurderer egne ferdigheter, mens andre heller undervurderer seg selv og er kritiske til egne ferdigheter. En fare er at man kan påvirkes av intervjusituasjonen og svare det man tror intervjueren forventer. Informanten kan også blande inn sitt eget ønske om oppnådd nivå, og derfor ha vansker med å vurdere den faktiske situasjonen objektivt. Ved å bruke kriterier med konkrete eksempler, kan man gjøre vurderingen mer pålitelig. Slik blir det lettere for informantene å velge ferdighetskategori, og samtidig hindrer man for stor spredning i tolkning av egne ferdigheter (Bjugn 2001: 60). I forhold til min problemstilling, var denne selvvurderingen

et supplement til språkbruken deres i intervjuet og i de skriftlige tekstene, og det var interessant om deres egen oppfatning stemte overens med faktiske ferdigheter.

I tillegg til denne egenrevisningen, kartla jeg informantens deltakelse i formell språkundervisning. Jeg ville også prøve å få informasjon om hvilke strategier informanten brukte i tilegnelsen av norsk og om det var noen sider ved norsk språk som de syntes var spesielt vanskelige. Hva de syntes var vanskelig, kunne kanskje gi en pekepinn på hva jeg burde være ekstra oppmerksom på i analysen. Disse spørsmålene kunne også avdekke noe om førstespråksinnflytelse, om språkevne generelt, og om hvorvidt informanten syntes det var forskjell på å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Og hvis det var en forskjell, om denne viste seg i flere fossiliserte trekk i det ene og ikke i det andre. Spørsmålene om grammatiske kategorier kunne muligens avdekke om de hadde oppfattet kategoriene riktig, noe som igjen kunne ha betydning for grad av beherskelse av disse kategoriene. Kanskje gjorde de feil fordi de ikke hadde oppfattet reglene uten at det egentlig hadde noe med stans i utvikling å gjøre?

Personlig bakgrunn

Jeg avsluttet intervjuet med noen spørsmål som gikk på interesser og framtidsplaner. Jeg ba også informanten si noe om årsaken til at hun bor i Norge, og om å vurdere det norske samfunnet i forhold til det russiske. Her var det opp til informanten selv hvor utfyllende hun ønsket å svare, men noe av hensikten var å få dem til å fortelle sammenhengende om et emne slik at jeg kunne få mer språklig materiale å legge til grunn for analysen.

I andre intervjurunde, var det viktig å gjenta de spørsmålene som det kunne ha skjedd en forandring i forhold til, både rent konkrete forandringer i for eksempel sivilstand, sosialt nettverk og jobbsituasjon, men også forandringer med hensyn til holdninger og tanker. Mitt hovedanliggende var å si noe om hva som hadde skjedd med språket til informanten siden sist vi snakket sammen, og derfor var et spørsmål om egen opplevelse av den språklige utviklingen veldig interessant. Stemte egenrevisningen med den faktiske situasjonen?

I etterkant ser jeg at det hadde vært en stor fordel om jeg hadde kommet lenger i arbeidet med teoridelen av oppgaven da innsamlingen av data startet. Hadde jeg visst mer om fossilisering, kunne jeg vært enda mer spesifikk i hvilke spørsmål jeg ville ta med, for eksempel om årsaksfaktorer. Det kunne også vært interessant å høre hva de tenkte om norsklærernes rolle i forhold til å utvikle språket videre. Men for å klare å samle inn data på to tidspunkt med et lengst mulig tidsrom imellom, kunne jeg ikke vente med å gjennomføre første innsamlingsrunde til jeg hadde lest meg skikkelig inn på emnet. Med tanke på sammenligning av det muntlige og det skriftlige materialet, kunne jeg kanskje vært bevisst å stille flere spørsmål som tvang dem til å snakke i fortid siden den ene

skriftlige oppgaven krevde bruk av fortid. Når jeg så hvilken oppgave de valgte skriftlig, kunne jeg kanskje avslutningsvis i intervjuet bedt dem om å fortelle om det samme muntlig.

3.3. Metode for datainnsamling og analyse av materialet

Målet mitt for denne oppgaven var å få en dypere og mer fullstendig forståelse av fossilisering (jf. s. 2). En viktig side ved dette, var å gjennomføre en fossiliseringsstudie. Utfordringen var å gjennomføre en undersøkelse, med de krav som settes til en slik studie, innenfor de rammene som en hovedfagsoppgave setter med hensyn til tid og omfang.

Jeg valgte å bruke en kvalitativ metode hvor jeg prøvde å belyse problemstillingen gjennom å undersøke få informanter. Jeg var klar over at jeg da ikke kunne regne med å finne data med generell gyldighet, og i analysen kunne jeg ikke bearbeide materialet statistisk. Likevel hadde jeg et håp om å få belyst sentrale sider ved fossilisering som kunne være viktige i møte med innlærere i en undervisningssituasjon.

Å oppfylle Longs krav til en fossiliseringsstudie (jf. 2.4.6.) var ikke mulig innenfor mine rammer for denne oppgaven. At alle informantene mine hadde vært i minimum seks år i Norge ved undersøkelsens slutt, mener jeg likevel er brukbart sammenlignet med en del andre fossiliseringsstudier (jf. 2.4.). Alle hadde da vært lenger i Norge enn det flere forskere hevdet var tilstrekkelig tid til å tilegne seg et andrespråk (jf. 2.4.4.). I forhold til Longs krav, lå det utfordringer både i å samle inn tilstrekkelige data, og klare å analysere disse på en tilfredsstillende måte.

I fortsettelsen vil jeg først gjennomgå metoden jeg brukte for å samle inn materialet, for så å si noe om hvordan jeg analyserte de innsamlede dataene.

3.3.1. Datainnsamlingen

Larsen-Freeman og Long (1993) skiller mellom to hovedtyper av empiriske andrespråksstudier, nemlig tverrsnittsundersøkelser og longitudinelle undersøkelser. I en longitudinell studie undersøker man trekk ved mellomspråket til en innlærer ved å samle inn data over tid. Her har man gjerne få informanter. I en tverrsnittsundersøkelse studeres gjerne flere informanter, og da på ett bestemt tidspunkt (Larsen-Freeman og Long 1993: 11).

Mine seks informanten fikk forespørsel om å være med på prosjektet enten ansikt til ansikt eller per telefon. Som vi har sett, er et klart krav til en fossiliseringsstudie fra sentrale forskere at den må være longitudinell, man må se på utvikling / mangel på utvikling over tid (jf. 2.4.5). Å være informant innebar derfor å gi muntlige og skriftlige data på to tidspunkt med en viss tid imellom. På grunn av tidsrammene for oppgaven,

hadde jeg i utgangspunktet tenkt å undersøke informantenes språk med ett års mellomrom. Men av ulike grunner ble ikke innhenting av data i andre runde foretatt før etter to år. Dette så jeg på som en stor fordel med tanke på å få reliable data om fossilisering. Jo lengre tidsom jeg klarte å strekke undersøkelsen over, dess bedre data ville jeg få. Men helt sikker på at språktrekk ikke vil forandre seg i framtiden kan man kanskje ikke være samme hvor mange år studien går over.

Jeg valgte altså å bruke kvalitative intervju for å samle inn det muntlige materialet. Ifølge Holme og Solvang (1998) bruker man ikke standardiserte spørreskjema i et kvalitativt intervju. Her er det informanten som i stor grad skal styre utviklingen i intervjuet, og informantens egen forståelse skal i størst mulig grad komme til uttrykk. Men man må selvfølgelig ha en formening om hva man vil belyse og klarlegge gjennom intervjuet på forhånd, og en intervjuguide kan inneholde de sentrale momentene man ønsker å ta opp med informanten (Holme og Solvang 1998: 95-96). Seliger og Shohamy (2001) poengterer at det finnes flere intervjutyper, fra det helt formelle og strukturerte til det åpne, uformelle og ustrukturerte. For min studie valgte jeg å bruke et semi-strukturert intervju, noe som kan sies å ligge et sted mellom et ustrukturert og et strukturert intervju. Det som karakteriserer et semi-strukturert intervju, er at det består av spesifikke og definerte spørsmål bestemt på forhånd, men samtidig er det åpent for forandring ut i fra hvordan intervjuet utvikler seg. Intervjuguiden følges, men man tilpasser spørsmålene til den enkelte intervjupersonen og kommer med oppfølgingsspørsmål der det er aktuelt. Intervjuguiden fungerer derved mer som en huskelapp hvor man kan sjekke at de viktige momentene er dekket, enn som noe man skal følge slavisk (Seliger og Shohamy 2001: 166-169). Denne fleksibiliteten merket jeg var et pluss da jeg gjennomførte mine intervjuer. Før jeg avsluttet intervjuet, tok jeg alltid et raskt overblikk over intervjuguiden for å sikre meg at jeg hadde fått med meg det viktigste. En annen fordel med et semi-strukturert intervju, er at det er mulig å gå i dybden og få fram uventet informasjon som man ellers kunne gått glipp av, og eventuelle uklarheter kan fanges opp og oppklares underveis. Det kan være med på å gjøre informanten tryggere og mer avslappet i selve intervjusituasjonen.

Holme og Solvang (1998) trekker også frem fire hovedelementer som de mener er avgjørende for hvordan utfallet av intervjuet blir: undersøkelsestemaene, rollene, aktørene og kulissene. Undersøkelsestemaene i mitt tilfelle, handlet stort sett om språklæring og språkbruk. Dette var tema som informantene hadde et nært forhold til og som de i mer eller mindre grad selv hadde reflektert over. Jeg opplevde ikke at det var spørsmål de ikke ville svare på. I andre intervjurunde fikk jeg kommentarer fra flere informanter at de på bakgrunn av det første intervjuet, hadde blitt mer bevisst mange sider ved egen

språklæring. Ifølge Holme og Solvang er noen undersøkelsestemaer mer sensitive enn andre. Russiske kvinners ekteskap med nordmenn er et tema som har vært mye fremme i mediene, kanskje særlig i Finnmark, og da gjerne i et negativt lys. Men dette var ikke et tema i min undersøkelse, og i den grad jeg spurte om familiesituasjon og årsaken til at de hadde flyttet til Alta, opplevde jeg ikke at informantene syntes mine spørsmål var for nærgående. Jeg var tydelig på at de selv måtte sette en grense for hvor mye de ville svare på de ulike spørsmålene. Likevel var det flere som svarte mer utfyllende på en del spørsmål enn forventet. At de kjente meg på forhånd, hadde nok betydning for hvilken holdning de hadde i møte med intervjuet. Og her er vi inne på det som Holme og Solvang kaller rolle. Med rolle menes de forventninger intervjueren og informanten har til hverandres atferd. Dette kan både gå på statusforskjeller mellom aktørene og personlige forhold som ikke har noe med selve intervjusituasjonen å gjøre. Hvis man har veldig ulike forventninger til intervjuet, kan det gjøre begge parter usikre. Det kan være en fare for at informanten svarer det hun tror intervjueren forventer eller ønsker. Derfor er det viktig at intervjueren er så nøytral som mulig og ikke stiller ledende spørsmål. Samtidig er det viktig å vise genuin interesse for svarene som informanten kommer med. Informanten må føle seg trygg og komfortabel med intervjusituasjonen. Det kan nok være en utfordring for enhver å svare på spørsmål når man vet at alt man sier, tas opp på bånd. For min del tror jeg det både var positive og negative sider ved at jeg kjente informantene forholdsvis godt fra før. De hadde et positivt forhold til meg i utgangspunktet og ønsket å hjelpe meg med å få gjennomført mitt prosjekt. Samtidig kunne min rolle som tidligere lærer påvirke deres svar. Noen kunne kanskje svare det de trodde jeg ville like. Hvorvidt de hadde svart noe annet hvis de ikke kjente meg, kan jeg ikke være sikker på. For min del opplevdes det som en styrke å kjenne informantene på forhånd. Det siste elementet, kulissene, påvirker også utfallet av intervjuet. Tid, sted, personers plassering, dagsformen og den tekniske gjennomføringen har betydning for resultatet av intervjuet (Holme og Solvang 1998: 101-102). Jeg gjennomførte intervjuene delvis på voksenopplæringscenteret hvor jeg jobbet, og delvis hjemme hos informantene, alt etter deres ønske. I de tilfellene intervjuene foregikk hjemme, hendte det at ektefellen gikk gjennom rommet der vi satt, men ingen blandet seg inn i intervjuet. I et par tilfeller ble vi avbrutt av telefonen eller at noen ringte på døra, men informantene så ikke ut til å bli påvirket av dette, vi fortsatte bare der vi slapp umiddelbart etterpå. I ett tilfelle hadde informanten det litt travelt, og brukte derfor kort tid på den skriftlige teksten, noe den bar preg av.

Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en MP3-spiller slik at jeg i etterkant lett kunne transkribere og ha alle data tilgjengelige for videre bearbeidelse.

Ifølge Seliger og Shohamy (2001) kan en gjennomføring av pilotintervju øke en undersøkelses validitet og reliabilitet fordi man da får tilbakemelding på hvordan spørsmål blir oppfattet, og man får mulighet til å justere intervjuguiden før man starter selve innhenting av data (Seliger og Shohamy 2001: 195). Ikke minst for å få trening i å gjennomføre et intervju, hadde jeg et pilotintervju med en innvandrerkvinn som var bosatt i Alta. Hun var fra Estland, og var derfor ikke aktuell som informant. Dette intervjuet gav meg en viktig pekepinn på hvordan intervjuguiden fungerte, om omfanget var passende, og jeg fikk litt trening i å håndtere det tekniske utstyret i intervjusituasjonen. På bakgrunn av dette intervjuet, gjorde jeg enkelte forandringer på intervjuguiden slik at jeg fikk enda tydeligere fram hvilken informasjon jeg var ute etter. Dette var viktig for å kunne få tak i den informasjonen jeg trengte til drøfting av analyseresultatene.

3.3.2. Analyse av materialet

Lar det seg gjøre å finne ut om språktrekk utvikler seg eller har stoppet opp i utvikling, og være sikker på at en eventuell stans i utvikling vil være permanent? Gjennom arbeidet med faglitteraturen om fossilisering, ble det tydelig for meg hvor vanskelig det er å påvise fossilisering. Og etter hvert som jeg jobbet med stoffet, så jeg at det ville være mer sakssvarende å ha fokus på stabiliserte trekk som muligens vil fossilisere i fremtiden enn å prøve å slå fast fossiliserte språktrekk hos mine informanter. Målet for analysen av materialet ble derfor å se etter mulig stabilisering og vise hvilke språktrekk som eventuelt var stabilisert. Slik var jeg også på litt sikrere grunn med tanke på at jeg virkelig målte det jeg var ute etter. Dette kommer jeg tilbake til når jeg drøfter resultatene av analysen.

Når jeg skulle analysere det språklige materialet, tok jeg utgangspunkt i en lokal forståelse av fossilisering; jeg fokuserte på noen utvalgte språktrekk (jf. 2.5.3.) og undersøkte hva som skjedde med disse i løpet av to år. Hvorvidt resten av språket forandret seg, uttaler jeg meg i liten grad om. Da jeg skulle analysere de aktuelle språktrekkene, talte jeg hvor mange tilfeller av disse vi skulle hatt ifølge målspråksnorm, hvor mange ganger informanten hadde brukt dem riktig og hvor mange ganger språktrekkene var utelatt eller realisert feil. For å få en bedre oversikt over hva som skjedde med språktrekkene, satte jeg opp funnene i tabeller.

Særlig i forhold til det muntlige materialet, møtte jeg på flere utfordringer i forhold til å tallfeste språktrekkene på en tilfredsstillende måte. Noen setninger var ufullstendige og vanskelige å forstå. I tillegg var det ikke alltid opplagt hvor setningsskillene skulle gå, og det kunne blant annet gi seg utslag i ulike resultater med hensyn til ordstilling. Jeg har prøvd å høre på informantens tonefall og sett på sammenhengen det er sagt i når jeg har vært i tvil om hvordan jeg skulle forstå setningene. Selv om de skriftlige tekstene er korte, analyserte jeg disse på samme måte som intervjuene, men jeg er klar over at når tallene er

lave, blir resultatene enda mer usikre, og prosentandelen blir ofte misvisende. Jeg kommer tilbake til disse tingene i analysen og drøftingen av undersøkelsen.

Da jeg hadde bestemt meg for at fonetiske trekk ikke skulle undersøkes, så jeg det som tilstrekkelig i forhold til mitt formål å foreta en ”grovtranskripsjon” av intervjuene. Men da det viste seg at det muntlige materialet ble en hovedkilde til informasjon om informantens språk, måtte jeg likevel gå nøye til verks for å være sikker på å få med meg eventuelle endringer i for eksempel bøyningsendelser. Den delen av intervjuet som skulle være utgangspunkt for analysen, hørte jeg på mange ganger for å sjekke at transkripsjonen lå så nært opp til det informanten sa som mulig. Likevel ligger det selvfølgelig en mulig feilkilde her.

I tillegg til analyse av det språklige materialet, gikk jeg igjennom intervjuene med tanke på å finne mulige årsaker til at det var forskjeller mellom språktrekk og forskjeller mellom informantene. Jeg fokuserte på noen utvalgte deler av intervjuene som jeg la til grunn for en drøfting av de språklige resultatene.

3.3.3. Etikk

Før jeg startet innsamlingen av materialet til oppgaven, ble prosjektet meldt til Personvernombudet for forskning, NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS). Før oppstart fikk informantene muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og deres rolle i dette. Jeg ga beskjed om at hvis de sa ja til å være informanter, kunne de på et hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra prosjektet. Det var også viktig for meg å presisere at de selv måtte vurdere hvor mye de ville svare på de ulike spørsmålene. Det som imidlertid viste seg, var at ingen av informantene var særlig opptatt av formalitetene. Det som var viktig for dem, var om de var i stand til å gi meg den informasjonen jeg trengte slik at jeg kunne gjennomføre prosjektet. Samtlige sa at siden de kjente meg, stolte de fullt og helt på at alt ville gå riktig for seg. De hadde ingen betenkeligheter med å gi fra seg opplysninger.

4 Undersøkelsen: analyse og drøftinger

Jeg vil starte dette kapittelet med en analyse av det språklige materialet til informantene. Jeg sier først noe om tekstene generelt. Dette kan si noe om hvilket nivå informanten befinner seg på, hvor langt hun har kommet i språktilegnelsesprosessen. Her konkretiserer jeg ikke med eksempler fra tekstene, men jeg tar med feilprosenten i forhold til substantiv generelt fordi det kan si noe om hvilket språklig nivå informanten er på. Selv om dette bygger på analyse, sier det ikke noe konkret om stabiliserte språktrekk, og jeg plasserer det derfor under generelt inntrykk. For å kunne si noe konkret om mulig stabilisering av språket, analyserer jeg utvalgte språktrekk hos den enkelte informant. Funnene presenterer jeg fortløpende i tabeller. Som en oppsummering av analysedelen, presenterer jeg fire tabeller som viser resultatene til informantene sett under ett. Videre i kapittelet presenterer jeg momenter fra intervjuene som kan belyse resultatene til den enkelte informant og hvorfor det er forskjeller mellom informantene. Jeg avslutter kapittelet med å drøfte noen av funnene i lys av teorier om fossilisering.

4.1. Analyse av det språklige materialet

Da jeg jobbet med analysen, måtte jeg stadig stille meg spørsmålet om hva som egentlig var riktig og feil i språket til informantene. Jeg tenker da særlig på det muntlige materialet. I en del av Alta kommune er setninger av typen: *Det er min bilen* utbredt både blant unge og eldre. Og når en informant stiller spørsmålet: *Ka du mene?*, så følges ikke inversjonsregelen, men like fullt er det vanlig språkbruk i Alta. Det samme gjelder ordstillingen i setninger som starter med *kanskje*: *Kanskje det er vanskelig for meg*. Når i tillegg tidsadverbialet i leddsetninger kan flyttes på slik som i følgende eksempel: *Noen har fortalt meg at om sommeren er det varmt*, blir spørsmålet om riktig ordstilling ganske sammensatt. Hvilken norm skal man følge? Når det gjelder bruk av ubestemt og bestemt form av substantivet, kan man også finne variasjoner i forhold til hva man anser som avvik. Det samme gjelder i bruken av ubestemt artikkel.

I tillegg til dialektale forhold, er det noen setninger hvor jeg har tatt noen valg fordi setningene har vært ufullstendige eller uklare. Det kan ha gitt utslag i form av hvilke språktrekk som da er til stede i den aktuelle setningen.

Et eksempel på en slik setning har vi hos informant 1: *Dette talent folk Norge.* (m8a) Her kan man tenke seg i alle fall to muligheter: *Dette er et talent folk i Norge har./*

Dette talentet har folk i Norge. Ut i fra hvilket alternativ jeg velger, vil tallene bli noe forskjellige med hensyn på utelatelse av *er* og inversjon.

Et lignende eksempel finner vi hos informant 4: *Men det som jeg hører ofte, noe som kommer automatisk, det som jeg husker.* (m22a) Her kan man også tenke seg ulike alternativer, for eksempel: *Men det som jeg hører ofte, kommer automatisk, og det husker jeg./ Men det som jeg hører ofte, kommer automatisk. Det er det som jeg husker.*

Også her gir tolkningen utslag i forhold til bruken av *er* og inversjon. Disse eksemplene sier noe om at tallene som jeg har kommet frem til, er usikre. I noen tilfeller ville kanskje en annen tatt andre valg enn det jeg har gjort, og tallene ville blitt annerledes. Det er for mange slike setninger til at jeg eksemplifiserer alle mine valg. Jeg er klar over at jeg av ovennevnte årsaker, må bruke tallene med forsiktighet.

Så langt jeg har klart, har jeg vurdert setningene opp mot gjeldende norsk språknorm. Jeg regner ikke som avvik språkbruk som tydelig kan relateres til dialekten eller til muntlig språkbruk generelt. Noen slike eksempler, kommer jeg tilbake til når jeg diskuterer resultatene til den enkelte informant i drøftingsdelen (se 4.3.2.).

De konkrete språktrekkene, noen presiseringer

Noen ganger gjentar informanten seg selv, og sier det samme to ganger etter hverandre. Dette teller jeg som ett tilfelle. I forhold til å se på feilprosent i substantiv totalt sett, har jeg bare regnet som riktig, der alt som tilhører substantivfrasen er riktig realisert. Videre teller jeg ikke egennavn. I forhold til ubestemt/bestemt form og samsvarsbøyning, har jeg ikke vurdert de tilfellene der informanten har brukt et substantiv som ikke gir mening i setningen, eller der substantiv er brukt i stedet for andre ordklasser. Jeg har regnet som riktig samsvarsbøyning hvis ordene bøyes i samsvar med hverandre selv om informanten kan ha valgt entall for flertall eller ubestemt for bestemt eller har utelatt ubestemt artikkel. Dette er i stor grad feil som fanges opp andre steder i analysen. De setningene hvor det skal være inversjon, men hvor mine informanter har utelatt subjekt og/eller verbal, trekker jeg fra, for her kan vi ikke avgjøre om informanten kan inversjonsregelen. Noen informanter bruker *nå/no* som innledning til noen setninger i muntlig uten at det er brukt som tidsadverbial. Jeg har markert disse tilfellene med å transkribere *no* i stedet for *nå* da dette ligger nærmere opp til uttalen deres, og det derved markeres når det skal være inversjon og når det bare er et innledningsord før den egentlige setningen starter. Jeg markerer ikke inversjon i setninger som innledes med *kanskje* hvor informanten har unnlatt å inverttere. Jeg markerer heller ikke spørsmål hvor informanten følger vanlig ordstilling i dialekten sin. Dette er setninger som jeg ikke regner som avvikende.

I de fleste tilfeller, viser jeg til setningsnummer for de aktuelle språktrekkene. Der det kommer tydelig fram i vedlegget og det er veldig mange setninger det gjelder, fortrinnsvis i det muntlige materialet, ramser jeg ikke opp setningsnummer der alle tilfellene realiseres riktig eller er utelatt. Det kommer fram gjennom markeringer i vedlegget hvilke setninger jeg da behandler. Også når det gjelder bruken av ubestemt og bestemt form, har jeg begrenset oppramsingen av setningsnummer til i stor grad å gjelde de tilfellene der vi finner avvik og bruk av bestemt form.

I tillegg til å nummerere setningene i vedleggene, har jeg markert de ulike trekkene som jeg ser grundigere på:

- verbet *er/var* er satt i kursiv, eventuelt markert med Ø der det er utelatt.
- **substantiv/substantivfraser** er uthevet.
- setninger som skal ha inversjon og hvor informanten har utelatt å invertere, er understreket.
- ~~setninger hvor vi finner overinversjon, er streket over.~~

I noen tilfeller viser jeg til setninger ved å bruke m (muntlig) og s (skriftlig) sammen med setningsnummeret og a (2004) og b (2006): m10a betyr setning 10 i det muntlige materialet i 2004. I noen eksempler har jeg i parentes bak eksempelet skrevet hvordan jeg mener setningen bør være for at den skal bli riktig ut fra sammenhengen den står i. Det er altså ikke hvordan jeg forstår informantens setning, men hvordan jeg mener den må være for å kvalifisere som riktig. Jeg har gjort det slik for å få fram hvor mange realiseringer jeg mener det skal være for de ulike språktrekkene. Når jeg oppgir antall utelatelser eller feil i prosent, runder jeg av til hele prosent.

4.1.1. Informant 1

Generelt inntrykk

I begge intervjuene prater informanten mye og i høyt tempo, uten å nøle, men det virker ikke alltid som om hun får med seg hva jeg spør om. Noen oppklaringer må til underveis. Hun har en del ufullstendige setninger, mange mangler subjekt eller verbal, og i noen tilfeller blir det da vanskelig å vurdere setningene. Vi finner eksempler på at hun retter seg selv, eller omstrukturerer og prøver ulike alternativer. Vi finner også grammatiske avvik i ulike ordklasser på begge tidspunkt. Etter det andre intervjuet fikk jeg likevel inntrykk av at hun hadde utviklet seg noe i løpet av de to årene. I skrift er det mest påfallende avvik i ortografien, problemer med å konstruere riktige setninger, og avvik i realiseringen av verb og substantiv. Selv om det er mange feil på begge tidspunkt, finner vi færre feil i 2006. Alle de ortografiske feilene og bruken av spesielle og fremmedartede uttryksmåter,

underbygger inntrykket av at informanten ikke har kommet så langt i tilegnelsen av norsk. Ser vi på ulike sider ved substantivet, finner vi i muntlig en feilprosent på 51 i 2004, og på 43 % i 2006. I skrift er feilprosenten høy, den går ned fra 72 % til 62 %. Her ser vi at det gjøres færre feil i substantivkategorien totalt sett både i det muntlige og det skriftlige materialet. Særlig i skrift gjøres det mange feil, og dette stemmer med det generelle inntrykket av at informanten er på et tidlig stadium i andrespråkstilegnelsen.

Verb: utelatelse av være

Både i 2004 og i 2006 er *være* utelatt i alle de tilfellene hvor verbet skulle vært brukt muntlig, både i presens og i preteritum. Eksempel på utelatelse av *er*:

Dette negativ. (m 34a)

Eksempel på utelatelse av *var*:

Veldig fornøyd jeg... (m5a) (Jeg var veldig fornøyd.)

Tabell 6 Er/var, muntlig

Tid	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser	
	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>
2004	30	1	0	0	30	1
2006	21	3	0	0	21	3

Her finner vi en utelatelse på 100 % på begge tidspunkt, både i presens og preteritum. Når det gjelder verbet i preteritum, finner vi så få tilfeller hvor dette skulle vært brukt, så her er resultatet usikkert med hensyn til mestring.

I de skriftlige tekstene skal setning 3, 4, 5, 6, 7, 15, 17, 20, 21, 22 inneholde verbet i presens i 2004 og setning 1 og 2 skal ha verbet i fortid. I 2006 skal setning 10, 11 og 15 inneholde verbet i presens og setning 1, 2, 3, 17 skal ha verbet i preteritum. Et eksempel på at *er* brukes, har vi følgende setning:

Da jeg tenket at mennesker *er* veldig sterk..(s3a)

Et eksempel på at *var* brukes, har vi i eksempelet under:

Det *var* fantastisk tur. (s3b)

Vi finner noen eksempler på at hun bruker verbet når jeg mener andre verb er å foretrekke (tall i parentes). Et eksempel på dette er:

Det var 6 timer. (s5b) (Det tok 6 timer.)

I tillegg gjelder dette s8b.

Tabell 7 Er/var, skriftlig

tid	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser	
	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>
2004	10	2	10	2	0	0
2006	3	4	3	4 (+2)	0	0

Tabellen viser at for skriftlig er resultatet et helt annet enn for muntlig; her utelater hun ikke verbet verken i presens eller preteritum.

Substantiv: ubestemt artikkel

I 2004 skal substantivene i setning 1, 8, 10, 19 32, 36 og 52 i intervjuet ha ubestemt artikkel, men det er bare setning 19 som har det:

Nei, bor alene for eksempel en persona. (m19a)

Eksempel på utelatelse, finner vi i setning 52:

Har program dette veldig viktig. (m52a) (De har et program hvor dette er veldig viktig.)

I 2006 utelates artikkelen i setning 3, 10, 21 og 23, 24, 26 og 55.

Dette jeg, dette hobby. (m3b) (Dette gjør jeg, dette er en hobby.)

Tabell 8 Ubestemt artikkel, muntlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
2004	7	1	6	86 %
2006	7	0	7	100 %

I 2004 er ubestemt artikkel utelatt i setning 2, 4, 7, 8, 13, 17 og 20 i den skriftlige teksten.

...vi vil har normalt liv. (s8a) (...vi vil ha et normalt liv.)

Bare i setning 9 er ubestemt artikkel tatt med:

Jeg har en drømmeferie. (s9a)

I 2006 er artikkelen utelatt i setning 3, 6, 11, 13 og 16.

Jeg fikk spennende reise. (s6b) (Jeg fikk en spennende reise.)

I setning 19 er ubestemt artikkel tatt med, men da for feil kjønn:

..., da skrev jeg en dikt. (s19b) (Da..., skrev jeg et dikt.)

Tabell 9 Ubestemt artikkel, skriftlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
2004	9	1	8	89 %
2006	6	1	5	83 %

Vi ser av tabellen at utelatelse av ubestemt artikkel er forholdsvis utbredt og nærmer seg ikke målspråksnormen nevneverdig. Vi ser altså at resultatene er forholdsvis like i muntlig og skriftlig språkbruk.

Substantiv: bestemthet

I det første intervjuet bruker informanten ubestemt form for bestemt i setning 3, 4, 27, 28, 29, 31, 35, 38, 47, 49, 56 og 58.

Hva heter dette kor? (m3a) (Hva heter dette koret?)

Hun bruker bestemt der det skal være bestemt form i setning 2, 23 og 35.

I kirka jeg høre fra Alta. (m2a) (I kirka hørte jeg noen fra Alta.)

Ubestemt form finner vi for eksempel i setning 46:

Nord-Russland, ”kultur nord”, har ikke penger. (m46a)

Det er ingen tilfeller hvor bestemt form brukes for ubestemt.

I 2006 er det to eksempler på bestemt for ubestemt form: 2 og 35

Overalt se, leste russisk avisen. (m35b) (På internett kan jeg se og lese russiske aviser.) (Ut fra sammenhengen blir det riktig å forandre ”overalt” til ”på internett”.)

Det er også noen tilfeller av ubestemt for bestemt form: 5, 16, 18, 29, 50, 56 og 57

Har ikke på grunn av økonomi. (m5b) (Jeg har ikke det på grunn av økonomien.)

Tabell 10 Bestemthet, muntlig

	Skal være		Er		Feil (antall og prosent)			
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt	ubestemt for bestemt		
2004	50	15	50	3	0	0 %	12	80 %
2006	53	9	51	2	2	4 %	7	78 %

I skrift finner vi i 2004 mange setninger hvor ubestemt form er brukt riktig, blant annet i setning 11:

Men jeg skal første ha mange penger... (s11a) (Men jeg må først ha mange penger.)

Det er også et eksempel på at bestemt form er brukt for ubestemt:

Vi alle må snakke nei krigen... (s8a) (Vi må alle si nei til krig...)

Vi finner ubestemt for bestemt form i setning 1, 3, 7, 20 og 22.

...men nå liv er kort. (s20a) (...men nå er livet kort.)

I 2006 brukes bestemt for ubestemt i setning 12 og 13.

Jeg fikk mye sola... (s12b) (Jeg fikk mye sol...)

Ubestemt for bestemt form finner vi i setning 7 og 9.

Vi som satt i fli sett TV programmer og satt ned på jord. (s7b) (Vi som satt i flyet, så tv-programmer, og vi så ned på jorda.)

I setning 1, 9, 13 og 15 finner vi eksempler på riktig bruk av bestemt form:

For to år siden var jeg og mannen min på Grann-Kanarie. (s1b)

Et eksempel på riktig bruk av ubestemt form finner vi i setning 5:

Det var (tok) 6 timer (s5b).

Tabell 11 Bestemthet, skriftlig

	skal være		Er		Feil (antall og prosent)			
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt	ubestemt for bestemt		
2004	33	7	32	0	1	3 %	7	100 %
2006	21	9	19	5	2	10 %	4	44 %

Ubestemt form brukes i de aller fleste tilfellene i 2004. I 2006 ser vi at informanten har begynt å bruke bestemt form riktig i større grad.

Samsvarsbøyning

I det muntlige materialet finner vi i 2004 eksempler på riktig samsvarsbøyning: 1, 5, 10, 11, 12, 30, 33, 49, 53, 54, 55, 58 og 60

..., mitt barnebarn også. (m5a)

I setning 1, 3, 9, 10, 12, 27, 28, 29, 31, 43 og 53 finner vi eksempler på feil.

...jeg mye gang høre... (m1a) (...har hørt det mange ganger...)

I 2006 er samsvarsbøyningen riktig i 4, 6, 13, 16, 21, 22, 23, 35, 46a, og 47.

Min mann vil ikke betale. (m6b)

Det ikke er samsvar i setning 15, 24, 26, 29, 35, 50, 56 og 57.

Jeg vil på besøk dette konsert...(m50b) (Jeg vil gå på denne konserten...)

Tabell 12 Samsvar, muntlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	27	13	14	52 %
2006	19	12	7	37 %

I skrift finner vi riktig samsvarsbøyning i setning 5, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 17 og 20 i 2004.

I setning 2, 3, 5, 7 og 20 finner vi feil.

Nå mange lander har egen menner... (s5a) (Nå har mange land egne menn..)

Her viser setningen at i det første tilfellet, er adjektiv og substantiv bøyd i samsvar, men informanten har brukt feil flertallsendelse. Likevel anser jeg dette som riktig fordi ordene er bøyd i samsvar med hverandre (mange lander). Dette er ikke tilfelle i siste substantiv der vi finner entall og flertall sammen (egen menner).

I 2006 er det riktig bøyning i setning 1, 3, 6, 11, 13 og 16.

I Lanzarote er (en) veldig interessant øy. (s11b)

Vi finner feil i setning 2, 12, 15 og 16.

...har spesielt slang som kommer vann. (s16b) (...har en spesiell slange hvor det kommer vann.)

Tabell 13 Samsvar, skriftlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	18	12	6	33 %
2006	11	7	4	36 %

Tabellene viser at feilprosenten går ned i muntlig men holder seg forholdsvis stabil i skriftlig språkbruk.

Ordstilling: inversjon

I det første intervjuet er subjekt og/eller verbal utelatt i setning 4, 14, 21, 23, 25, 35, 36, 43, 44, 48, 57 og 59.

I setning 29, 41 og 47 finner vi inversjon.

Hvis for eksempel jeg jobber, da betale kultursentrum for eksempel nesten to rubel. (m47a)

Hun har ikke invertert i setning 2, 6, 16, 17, 26 og 33.

Før jeg forstår ikke hvorfor. (m16a) (Før forstod jeg ikke hvorfor.)

I setning 41 har vi et eksempel på overinversjon.

No, hvis vil jeg prate litt om... (m41a) (Hvis jeg vil prate litt om...)

I 2006 utelates subjekt og/eller verbal i setning 3, 8, 12, 16, 27, 28, 35, 37, 40, 44, 45, 46b, 49, 53, 54 og 58.

Dette jeg, dette hobby. (m3b) (Dette gjør jeg, dette er en hobby.)

Vi finner underinvertering i følgende setninger: 13, 14, 17, 18, 20, 24, 30, 34, 46a, 50 og 55, og overinversjon i 13, 25 og 57.

Jeg tror hvis bor min familie sammen, jeg ikke trenger ofte kjøre i Russland. (m13b)

Her finner vi overinversjon i første del og underinversjon i andre del av setningen.

Tabell 14 Inversjon, muntlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil	
				underinversjon	overinversjon

2004	21	12	3	6	67 %	1
2006	30	17	1	12	92 %	3

Vi ser at utelatelse av subjekt og verbal er forholdsvis utbredt, og det gjør jo at antall aktuelle setninger minker. På begge tidspunkt finner vi at andelen feil er høy.

I 2004 mangler setning 18 subjekt i den skriftlige teksten. Setning 7 har inversjon.

I setning 1, 3, 5, 19 og 20 finner vi underinversjon.

Da jeg tenket... (s3a) (Da tenkte jeg...)

I 2006 er subjektet utelatt i setning 14, hun inverterer i setning 1, 2 og 18 og 19.

I setning 13 og 14 underinverterer hun.

I blant jeg hadde å spille på aftomat og i blant vunnet men ikke så mye. (s14b) (I blant spilte jeg på automat og i blant vant jeg, men ikke så mye.)

Vi finner overinversjon i setning 19.

Når kom jeg til Langfjordbotn, da skrev jeg en dikt. (s19b) (Da jeg kom til Langfjordbotn, skrev jeg et dikt.)

Tabell 15 Inversjon, skriftlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil		
				underinversjon	overinversjon	
2004	7	1	1	5	83 %	0
2006	8	1	5	2	29 %	1

Her er det mye kortere tekster og derved færre eksempler, men tendensen er at hun inverterer i større grad i 2006.

Oppsummering

Utelatelse av *er*: alle tilfellene utelatt muntlig, ingen tilfeller utelatt skriftlig

Utelatelse av *var*: alle tilfellene utelatt i muntlig, ingen i skrift, men få tilfeller i begge

Ubestemt artikkel: en økning i utelatelse i muntlig, en liten nedgang i skrift

Bestemthet: ubestemt form brukes mye i muntlig, i skrift finner vi i større grad også bestemt form andre gang

Samsvarbøyning: litt færre feil gjøres andre gang, både muntlig og skriftlig

Inversjon: mange feil muntlig, framgang skriftlig

4.1.2. Informant 2

Generelt inntrykk

Denne informanten har god flyt, hun har mange korrekte setninger, og uttalen hindrer sjelden forståelsen. Hun misforstår ingen spørsmål, hun svarer på det jeg spør om. De grammatiske feilene hindrer ikke kommunikasjonen. På begge tidspunkt finner vi en del ufullstendige setninger, noen gjentakelser og noen eksempler på at hun retter seg selv. Min umiddelbare opplevelse etter andre intervju var at hun helt klart hadde blitt bedre, noe hun også syntes selv. De skriftlige tekstene er lette å forstå, det er god flyt, og de inneholder forholdsvis få feil. Tekstene skal skrives i fortid, og vi ser at verbbygning er en fremtredende grammatisk feil i begge tekstene. Noen andre grammatiske avvik finnes også. Informanten har kommet ganske langt i tilegnelsen av norsk. Det viste seg at feilprosenten i substantiv gikk opp fra 23 % til 42 % i det muntlige materialet. I skrift gikk antall feil ned fra 56 % i 2004 til 24 % i 2006.

Utelatelse av være

I det første intervjuet har informanten med *er* i setning 12, 31, 32, 39, 41, 47.

Ja det er...det er det. (m12a)

Verbet er utelatt i setning 6, 9, 20, 35, 36, 37, 40 og 60.

Men det så artig. (m6a) (Men det er så artig.)

Jeg finner tolv setninger hvor *var* skal brukes: setning 5, 27, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59. I alle disse setningene, bortsett fra setning 58, er verbet tatt med.

Det var ikke mulig. (m49a)

Jeg vil heller si det kjø. (m58a) (Jeg vil heller si at det var kjø.)

I setning 4 har informanten brukt *var* der jeg ville brukt et annet verb: *skjedde/hendte*. Jeg har derfor ikke tatt med denne setningen. I tillegg finner vi også to setninger hvor *var* brukes for *ble* (40, 46). Disse er heller ikke tatt med i tabellen da dette ikke er utelatelser.

I 2006 har informanten med *er* i setning 5, 8, 9, 10, 32, 37, 40 og 42.

Jeg er nok stengt, lukket. (m9b)

I følgende setninger er verbet utelatt: 1, 2, 5, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 47, 48 og 55.

Det viktig å lese. (m30b) (Det er viktig å lese.)

Jeg finner tre setninger hvor *var* skal brukes (15, 21, 38). I setning 21 er *var* utelatt.

...når vi på undervisning... (m21b) (...når vi var på undervisning.)

Tabell 16 Er/var, muntlig

tid	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser			
	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>		<i>var</i>	
2004	19	12	6	11	13	68 %	1	8 %
2006	25	3	9	2	16	64 %	1	33 %

Tabellen viser at det er forskjell i beherskelse av verbet i nåtid og fortid. I nåtid gjør informanten en del feil, mens i fortid følges målspråksnormen stort sett på begge tidspunkt.

Utelatelse av *var* i 2006 på 33 % er noe misvisende fordi det er så få setninger som skal inneholde verbet.

Som en konsekvens av oppgaveteksten, finner vi få eksempler på bruk av *er* (bare setning 21) i den første skriftlige teksten.

Det er så artig å oppleve nytt. (s21a)

Noen flere eksempler finner vi på setninger med *var*: 2, 7, 11, 16, 17. I setning 7 er *var* brukt for *ble*.

Det *var* mye bading. (s7a)

Av de setningene som skal inneholde verbet, utelates det i setning 17.

Eneste minus *var* at det \emptyset forferdelig varmt. (s17a)

I 2006 er det ingen setninger som skal inneholde *er*, men to setninger skal inneholde *var*: 7 og 8. I setning 8 er *var* byttet ut med *har vært* (tall i parentes).

Tabell 17 Er/var, skriftlig

tid	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser		
	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	
2004	1	5	1	4 (+1)	0	1	20 %
2006	0	2	0	1	0	0 (1)	0 %

Som vi ser, er dette språktrekket nesten ikke til stede i presens i det skriftlige materialet, og det er ikke mulig å sammenligne det med det muntlige materialet.

Substantiv: ubestemt artikkel

I 2004 utelates ubestemt artikkel i setning 27 og 40 i intervjuet.

...at jeg traff mann. (m27a)

Hun bruker ubestemt artikkel i setning 4.

...om det var en gang på norsk. (m4a)

I 2006 er det flere utelatelser: 8, 10, 34, 38, 43 og 46.

Jeg er ikke aktiv person. (m8b)

Hun bruker artikkelen i setning 38, men da for feil kjønn:

...har lest om en kurs. (m38b)

Tabell 18 Ubestemt artikkel, muntlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
2004	3	1	2	67 %
2006	7	1	6	87 %

Vi ser at informanten gjør flere feil i 2006.

I skrift utelates ubestemt artikkel i setning 8, 16, 19 og 20 i 2004.

Vi besøkt gammel vinfabrikk, turistattraksjon som ligger... (s8a)

I 2006 utelates den i setning 5, 6, og 8.

Vi har vært i dyreparken og vinslott. (s8b)

Her har informanten med artikkelen i setning 11.

Det blir nok igjen en tur til neste sommer... (s11b)

Tabell 19 Ubestemt artikkel, skriftlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
2004	5	0	5	100 %
2006	5	1	4	80 %

Her er det få tilfeller, og det er ikke snakk om nevneverdig utvikling.

Substantiv: bestemthet

I det første intervjuet bruker informanten ubestemt for bestemt i setning 14,16,19, 36, 40 og 45.

...men generelt samfunn i Norge... (m36a) (Men generelt er samfunnet i Norge...)

Hun har bestemt form i setning 1, 8, 11, 16, 19, 37, 43 og 55.

..og tro på livet. (m55a)

Det er ingen tilfeller hvor hun bruker bestemt for ubestemt form.

To år senere finner vi ubestemt form for bestemt i setning 4, 5, 14, 15, 20, 23, 27 og 58.

...hvis vi snakker på jobb. (m23b)

I tillegg brukes bestemt form for ubestemt i setning 44 og 47.

...høre riktig hver bokstav...hver lyden. (m47b)

Tabell 20 Bestemthet, muntlig

	Skal være		Er		Feil (antall og prosent)			
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt	ubestemt for bestemt		
2004	42	15	42	8	0	0 %	7	47 %
2006	42	8	40	0	2	5 %	8	100 %

Tabellen viser en økning i feil når det gjelder bestemt form.

I skrift finner vi i 2004 tre tilfeller der ubestemt form brukes for bestemt: 2, 10 og 11.

 Dette var etter første år læring på skole. (s2a)

Setning 3, 9 og 13 har bestemt form.

 Der bor og arbeider min bror med familien hans. (s13a)

Eksempel på at ubestemt form brukes riktig, finner vi blant annet i setning 10:

 Vi besøkte tre palasser... (s10a)

Informanten bruker ikke bestemt form for ubestemt.

I 2006 brukes ubestemt form for bestemt i setning 6.

 ...hundre meter fra sjø. (s6b)

Bestemt form brukes for ubestemt i setning 8.

 Vi har vært i dyreparken... (s8b)

Ellers brukes bestemt form riktig i setning 1, 3 og 10.

 I fjor sommer brukte vi ferien... (s1b)

I resten av de markerte substantivene i vedlegget, brukes ubestemt form riktig.

Tabell 21 Bestemthet, skriftlig

	Skal være		Er		Feil (antall og prosent)			
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt	ubestemt for bestemt		
2004	18	8	18	4	0	0 %	4	50 %
2006	25	4	24	3	1	4 %	1	25 %

I skrift ser det ut til at informanten har færre avvik i bestemt form i 2006.

Samsvarsbøyning

I intervjuet i 2004 finner vi feil i samsvarsbøyningen i setning 1, 8, 34, 43.

 I Russland har jeg mye...min familie, min venner... (m34a)

I setning 19, 20, 31, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 43 og 47 er det samsvar.

 Min bror er ikke enig med meg. (m41a)

I 2006 finner vi feil i setning 2, 5 og 42 og 47.

I Norge er mer folk glad. (m2b) (I Norge er flere folk glade.)

I setning 5, 8, 10, 11, 19, 20, 27, 34, 39, 42, 43, 46, 47, 57 og 59 er språktrekket riktig.

Hvis det gjelder...spesielle ting... (m20b)

Tabell 22 Samsvar, muntlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	20	16	4	20 %
2006	18	14	4	22 %

Tabellen viser at det gjøres forholdsvis få feil i samsvarsbøyning.

I den skriftlige teksten i 2004 er det riktig i setning 1, 7, 8, 9, 10, 13, 17 og 18.

Der bor og arbeider min bror med familien hans. (s13a)

I setning 3, 11 og 16 er det feil.

Det var vanvittig fint tur. (s16a)

To år senere er alle tilfellene riktig realisert (7, 9, 10, 11) bortsett fra i setning 3.

...vi så på kunst og gamle, nydelige kirker. (s10b)

Vi lånte bobilen til mans bror som bor i Alta. (s3b)

Tabell 23 Samsvar, skriftlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	13	10	3	23 %
2006	6	5	1	17 %

Ordstilling: inversjon

Fire av setningene som skal ha inversjon i det første intervjuet, mangler verbal eller subjekt: 20, 36, 37 og 52.

I Russland folk ganske spent... (m37a)

I setning 8, 19, 21, 24, 25, 34 og 44 følges inversjonsregelen.

Da liker jeg å bli med folk. (m21a)

I følgende setninger finner vi underinvertering: 7, 14, 23, 28, 38, 53, 54 og 56.

Nå jeg begynner å prøve... (m7a)

Setning 4 og 53 viser overinversjon.

Jeg forstår da var de yngre, ... (m53a)

I 2006 er det fire setninger (2, 4, 26, 47) som ikke har verbal og/eller subjekt.

Og da mest riktig å si... (m47b)

I fire setninger følges regelen (11, 16, 22 og 59).

Da forstår jeg... (m22b)

Vi finner underinversjon i setning 3, 20, 23, 39, 40, 56 og 58.

Og det du kan kjøpe... (m39b)

Tabell 24 Inversjon, muntlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil		
				underinversjon	overinversjon	
2004	19	4	7	8	53 %	2
2006	15	4	4	7	64 %	0

Hos informant 2 er det underinvertering som dominerer, og antallet øker i løpet av de to årene.

I det skriftlige materialet følger informanten inversjonsregelen i sju av sju tilfeller både i 2004 og i 2006.

I hver tekst finner vi et mulig eksempel på overinvertering:

Eneste minus, var det forferdelig varmt overalt. (s17a)

Her kan vi jo tenke oss to mulig løsninger: a) Eneste minus: det var forferdelig varmt overalt. Hvis setningen skal være slik, har hun overinvertert. Hvis vi derimot tenker oss setningen som: b) Eneste minus var at det var forferdelig varmt, får vi her et eksempel på utelatelse av subjunksjon og verbet *var*, men vi kan ikke si noe om inversjon.

..til Poland og Ukraina hvor ble vi i to uker. (s4b)

Tabell 25 Inversjon, skriftlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil	
				underinversjon	overinversjon
2004	7	0	7	0	1?
2006	7	0	7	0	1

Vi ser at informanten mestrer inversjon i skriftlig språkbruk, men i mindre grad i muntlig.

Oppsummering

Utelatelse av *er*: en del utelatelser muntlig, ingen utelatelser skriftlig

Utelatelse av *var*: nesten ingen utelatelser verken muntlig eller skriftlig

Ubestemt artikkel: utelates i stor grad både muntlig og skriftlig

Bestemthet: bruker i liten grad bestemt form muntlig, mer riktig andre gang skriftlig

Samsvarsbøyning: få feil, færre feil andre gang i skrift

Inversjon: en del avvik muntlig, ingen feil i skrift

4.1.3. Informant 3

Generelt inntrykk

Informanten er kommunikativ muntlig. Hun snakker fort, har god forståelse, men det skinner likevel igjennom en del grammatiske feil. Vi finner ufullstendige setninger, gjentakelser og eksempler på at hun retter på seg selv. Jeg satt ikke igjen med et inntrykk av at informanten hadde utviklet seg i særlig grad etter det andre intervjuet. I de skriftlige tekstene finner vi ulike feiltyper i de fleste setningene, både ortografiske og grammatiske. Mange verb er riktig bøyd og brukes riktig i begge tekstene. Preposisjonsbruken er usikker. Inntrykket er at informanten er svak skriftlig. I muntlig gikk feilprosenten i substantiv litt ned, fra 45 % til 35 %. I skrift finner vi en feilprosent på 50 % i 2004 og på 47 % i 2006. Hun gjør forholdsvis mange feil, og nivået ser ut til å holde seg ganske stabilt.

Verb: utelatelse av være

I intervjuet i 2004 har informanten med *er* i setning 33 og 44.

Jeg tror det er kjedelig. (m44a)

Verbet er utelatt i setning 2, 3, 4, 9, 18, 19, 38, 41, 44, 46, 54, 55, 56.

Det O.K. (m2a)

Var brukes i setning 32 og utelates i setning 35.

Og det Ø veldig tilfeldig... (m35a)

I 2006 finner vi utelatelse av *er* i alle de setningene som skal inneholde verbet (6, 7, 15, 20, 21, 22, 32, 33, 38, 40, 42, 43, 47, 48, 52, 56).

...det Ø typisk norsk. (m6b)

I setning 19 brukes verbet *var*:

Det var veldig smart... (m19b)

I setning 16 utelates det:

Det Ø som utlandisk. (m16b)

Tabell 26 Er/var, muntlig

tid	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser			
	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>		<i>var</i>	
2004	15	2	2	1	13	87 %	1	50 %
2006	19	2	0	1	19	100 %	1	50 %

Her ser vi at vi på begge tidspunkt finner mange utelatelser av *er*, og en liten økning i utelatelse av verbet i presens er til stede. I 2006 er utelatelsen på 100 %.

Det er for få tilfeller av *var* til å kunne si noe om dette språktrekket.

I 2004 er det få eksempler på at verbet skal brukes i skrift: setning 4, 6, 9, 10, 15.

...det er ganske penge-krevende. (s6a)

I tillegg er det et eksempel på at hun bruker *er* for *har*:

Vanlig er i sommeren i Alta også bra temperaturen. (s7a) (Vanligvis har sommeren i...)

Var skal brukes i setning 1 og 3. I tillegg bruker hun det også der jeg ville utelatt det:

I før sommeren var jeg på ferien i Italia som var min en drømm plass. (s1a) (I fjor sommer var jeg på ferie i Italia, på min drømmeplass.)

I 2006 brukes *er* riktig i setning 2:

Paris *er* en vakreste... (s2b)

Verbet utelates i setning 9:

...men det Ø ikke nok. (s9b)

Var brukes riktig i setning 1 og 4.

Det var juni monaden... (s4b)

Tabell 27 Er/var, skriftlig

tid	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser		
	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	
2004	6	2	6 (+1)	2 (+1)	0	0 %	0
2006	2	3	1	3	1	50 %	0

Vi ser at det er lave tall her, men tendensen er at hun ikke utelater verbet i preteritum og i liten grad i presens. (Tallene i parentes er de tilfellene hvor jeg ville brukt et annet verb, eller utelatt det.)

Substantiv: ubestemt artikkel

I det første intervjuet skal substantivene i 15, 23, 31, 35, 38, 41, 46 og 55 ha ubestemt artikkel. Ingen setninger har det.

Før hadde jeg ganske god familie, mann som jeg elske... (m23a)

I 2006 skal substantivene i 4, 8, 12/13, 15, 17, 18, 19, 20, 42, 49, 57 ha ubestemt artikkel, men bare 8, 18 og 57 har det.

...jeg bestilte en tur til sanatorium i Russland. (m8b)

Tabell 28 Ubestemt artikkel, muntlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
--	---------	-----	-------------	-------------

2004	11	0	11	100 %
2006	13	3	10	77 %

Fra å utelate artikkelen alle gangene i 2004, bruker hun den i tre tilfeller i 2006.

I den første teksten finner vi artikkelen i setning 3, 5 og 8.

...å ta en tur til Hellas. (s5a)

Artikkelen er utelatt i setning 2 og 4.

Jeg fikk veldig fin opplevelse. (s2a)

I tillegg bruker hun artikkel i ett tilfelle som ikke skal ha det:

..som var min en drømm plass. (s1a)

I 2006 bruker hun ubestemt artikkel i stedet for adjektivets bestemte artikkel i setning 2:

Paris er en vakreste by i hele verden, synes jeg. (s2a)

Tabell 29 Ubestemt artikkel, skriftlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
2004	5	3 (+1)	2	40 %
2006	0	0 (+1)	0	0 %

Her finner vi så lave tall at vi ikke kan si noe om mestring.

Substantiv: bestemthet

Både i 2004 og i 2006 er det mange substantiv i intervjuene og ubestemt form brukes i stor grad.

I 2004 har hun brukt ubestemt form der bestemt form skal brukes i setning 4, 8, 10, 18, 21, 22, 25, 26 og 30.

Jeg liker å ordne i hus. (m8a)

I 2006 finner vi et eksempel på at bestemt form brukes for ubestemt:

Jeg kan ta veska, men ikke... (m4b)

Og hun bruker ubestemt for bestemt i setning 9, 11, 23, 27 og 58.

...etter at jeg blir ferdig på skole... (m58b)

Men i mange tilfeller brukes formene riktig på begge tidspunkt.

Tabell 30 Bestemthet, muntlig

	Skal være		Er		Feil (antall og prosent)			
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt		ubestemt for bestemt	
2004	56	16	56	5	0	0 %	11	69 %
2006	35	15	34	10	1	3 %	5	33 %

Tabellen viser at bestemthet mestres i økende grad.

I skrift bruker hun i større grad bestemt form der jeg mener det skal være ubestemt form. I 2004 gjelder dette setning 1, 2, 4, og 7.

Jeg fikk veldig fin opplevelsen. (s2a)

Ellers bruker hun i 2004 bestemt form i setning 5, 7, 8, 9, 14 og 16.

Mora mi bor også i Moskva nå. (s14a)

Ubestemt form brukes for bestemt i setning 16:

Jeg og datter min... (s 16a)

I 2006 bruker hun bestemt form i 2, 4 og 10. I setning 4 finner vi også eksempel på at bestemt form brukes for ubestemt (juni monaden).

Det var juni monaden og været var flot. (s4b)

Det brukes ubestemt form for bestemt i setning 2:

Paris er en vakreste by... (s2b)

Vi finner mange eksempler på riktig bruk av ubestemt form, blant annet i setning 8:

Jeg har egen bil... (s8a)

Tabell 31 Bestemthet, skriftlig

	Skal være		Er		Feil (antall og prosent)			
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt		ubestemt for bestemt	
2004	16	7	10	6	6	38 %	1	14 %
2006	12	3	11	2	1	8 %	1	33 %

Tendensen er at bestemt form brukes mye i skrift første gang, men at det er mindre av dette i 2006.

Samsvarsbøyning

I intervjuet i 2004 finner vi mange eksempler på riktig samsvarsbøyning: 4, 7, 9, 15, 22, 23, 29, 32, 34, 36, 40, 43, 46, 47, 48, 54, 55 og 58

...i hele samfunnet. (m22a)

Det er feil i samsvarsbøyning i setning 3, 7, 10, 21, 31, 35, 41, 42, 44, 46, 48 og 51.

Jeg ringer først venninner mine... (m10a)

I 2006 er det samsvar i setning 12, 13, 15, 20, 22, 26, 29, 30, 33, 44, 56 og 57.

Jeg vil ikke flytte til noen annen plass. (m26b)

Vi finner feil i setning 9, 11, 27, 32 og 40.

Og prate med den dame... (m9b)

Tabell 32 Samsvar, muntlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	34	22	12	35 %
2006	19	14	5	26 %

I følgende setninger finner vi samsvar i den første skriftlige teksten: 4, 5, 8, 13, 14 og 16

...veldig pene og hyggelige mennesker. (s4a)

Det ikke er samsvar i setning 1, 2, 4, 7, 9, 11 og 16.

Denne turene er mye billigere... (s9a)

I 2006 er det samsvar i setning 1, 2, 4, 5, 9 og 10.

Vi reiste to, jeg og min vennine. (s5b)

Det er ikke samsvar i setning 2, 3, 4, 7 og 10.

Jeg traff veldig hyggelig folk. (s3b)

Tabell 33 Samsvar, skriftlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	15	7	8	53 %
2006	11	6	5	46 %

Ordstilling: inversjon

I intervjuet i 2004 er subjekt og/ eller verbal utelatt i setning 13, 41, 46 og 56.

I setning 10, 11, 22, 23, 32, 37, 50 og 60 finner vi inversjon.

Hva tenker dåkker på? (m10a)

I setning 7, 25, 33, 48 og 51 har hun ikke invertert.

Nå vi er bare venner. (m33a)

I 2006 er subjekt og/eller verbal utelatt i 1, 14, 47 og 48.

Setning 51 har inversjon:

Det skal jeg. (m51b)

Hun har utelatt å invertere i setning 5, 8, 27, 32, 34, 35, 36, 39, 46, 53, 57, 58 og 60.

Nå jeg begynne på nytt. (m60b)

Tabell 34 Inversjon, muntlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil		
				underinversjon	overinversjon	
2004	17	4	8	5	38 %	0
2006	19	4	1	14	93 %	0

Vi ser at det gjøres mange feil på begge tidspunkt.

I skrift har hun i 2004 inversjon i setning 1, 4, 5, 7, 11 og 13.

Selvfølgelig kan jeg ikke glemme... (s11a)

Hun har ikke invertert i setning 10:

Egentlig selv jeg er russisk. (s10a)

Vi finner overinversjon i setning 8:

Jeg har egen bil, kan jeg med familien min dra... (s8a)

I 2006 finner vi tre setninger som skal ha inversjon (1, 2, 6), og disse har det.

I tillegg har hun overinvertert i setning 1:

Da var jeg på ferie i Paris, opplevd eg massa fime ting. (s1b)

Tabell 35 Inversjon, skriftlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil		
				underinversjon	overinversjon	
2004	7	0	6	1	14 %	1
2006	3	0	3	0	0 %	1

I den grad det skal være inversjon i disse tekstene, ser det ut til at informanten mestrer dette språktrekket i skriftlig produksjon.

Oppsummering

Utelatelse av *er*: utelater verbet i stor grad muntlig, men ikke skriftlig

Utelatelse av *var*: få tilfeller, utelater verbet i liten grad

Ubestemt artikkel: utelater stort sett verbet i tale, lave tall i skrift

Bestemthet: noe færre feil både muntlig og skriftlig andre gang

Samsvarsbøyning: gjør en del feil, men litt færre i 2006 både muntlig og skriftlig

Inversjon: økning i feil muntlig, få feil skriftlig

4.1.4. Informant 4

Generelt inntrykk

Dette er en informant som snakker tydelig og har god forståelse. Hun svarer konsist på det hun blir spurt om, og ser ikke ut til å misforstå mine spørsmål. Noen grammatiske feil merkes, men hennes gode kommunikative evne, gjør at disse ikke dominerer inntrykket. Dette gjelder for begge samtalene. Hun har kommet langt i språklæringsprosessen sammenlignet med flere av de andre informantene. I skrift har vi bare en tekst, og denne inneholder få ortografiske og grammatiske feil. Feilprosenten i substantiv i muntlig er lav og konstant på 25 %. I den skriftlige teksten er den på 17 %. Dette er lavt sammenlignet med de andre informantene. I 2006 vil informanten trekke seg fra prosjektet. Bakgrunnen er at hun ikke vil besvare den skriftlige oppgaven. Hvis hun slipper å skrive en tekst, er det greit for henne å gjennomføre intervjuet. Jeg har derfor ingen skriftlig tekst å sammenligne den første teksten med. Det som er interessant, er hennes begrunnelse for at hun ikke vil skrive. Hun sier at hun ikke kan skrive, at hun har glemt all grammatikk. Hun bruker aldri skriftlig norsk og derfor blir hun veldig nervøs hvis hun må skrive. Ser vi på den første teksten, er det en av de beste tekstene totalt sett. Den har få feil og inneholder mange gode formuleringer. Hun vil ikke levere noe som hun mener ikke er godt nok etter egen standard.

Verb: utelatelse av være

I det første intervjuet finner vi verbet *er* i setning 43, 49, 52 og 55.

Men jeg liker at lærer er veldig snill... (m49a)

Hun utelater verbet i setning 12, 13, 14, 19, 31, 32, 45, 46, 47, 48, 54, 55, 58 og 60.

Nå Ø det ikke så ... (m12a)

I fortid har hun med verbet i setning 5, 33, 35, 36, 38, 42 og det utelates i setning 4.

Men med meg det litt spesiell... (m4a) (Men for meg var det litt spesielt.)

I 2006 bruker hun *er* i setning 21:

...når jeg er ferdig å lese... (m21b)

Hun utelater det i 4, 8, 24, 26, 37, 39, 40, 58 og 60.

Men det Ø interessant å lære språk. (m8b)

I preteritum finner vi verbet i setning 5, 16 og 48.

Det var interessant fra begynnelsen av. (m5b)

Tabell 36 Er/var, muntlig

	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser	
tid	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>

2004	18	7	4	6	14	78 %	1	14 %
2006	11	3	1	3	10	91 %	0	0 %

Tabellen viser en klar forskjell i mestring av verbet mellom presens og preteritum.

I skrift finner vi *er* i setning 12 og 13, og *var* i setning 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

Tabell 37 Er/var skriftlig

tid	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser		
	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	
2004	2	10	2	9	0	1	10 %
2006	-	-	-	-	-	-	

Det vi kan se her, er at i den grad språktrekket er til stede, ser det ut til at bruken av verbet mestres i skrift i 2004, altså et annet resultat enn i muntlig.

Substantiv: ubestemt artikkel

I begge intervjuene er det få eksempler på at ubestemt artikkel skal brukes: i setning 35 i 2004 og i setning 25 og 44 i 2006.

...til meg var det helt fremmede land. (m35a)

Tabell 38 Ubestemt artikkel, muntlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
2004	1	0	1	100 %
2006	2	0	2	100 %

Her er tallene så lave at feilprosenten ikke sier noe om utvikling eller stabilisering.

I skrift finner vi bare ett eksempel på at ubestemt artikkel skal brukes:

Det var en kort ferietur til Bergen... (s1a)

Tabell 39 Ubestemt artikkel, skriftlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
2004	1	1	0	0 %
2006	-	-	-	-

Språktrekket er ikke til stede i tilstrekkelig grad til at vi kan si noe om mestring.

Substantiv: bestemthet

I intervjuene finner vi at ubestemt form brukes for bestemt i setning 43, 46, 49, 50, 53, 54 og 60 i 2004, og i setning 1, 36, 47 og 53 i 2006.

Og jeg liker hus som i Norge er av tre. (m45a)

Ja i blant her på skole. (m47b)

Bestemt form brukes riktig i setning 2, 29, 37, 44, 47 og 49 i 2004, og i setning 3, 5, 15, 37, 48 og 49 i 2006.

Jeg gjorde det i begynnelsen. (m2a)

Litt tysk på skolen. (m15b)

Ubestemt form brukes riktig i mange setninger på begge tidspunkt, for eksempel i setning 23:

Jeg kan skrive brev til venner. (m23a)

Men kanskje mest feil. (m23b)

Tabell 40 Bestemthet, muntlig

	Skal være		Er		Feil (antall og prosent)		
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt	ubestemt for bestemt	
2004	50	13	50	6	0	7	53 %
2006	36	10	31	6	0	4	40 %

I skrift bruker informanten bestemt form for ubestemt i setning 10 og 14, og ubestemt for bestemt i setning 9 og 11. Ellers brukes ubestemt form riktig i setning 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12 og 14, og bestemt form brukes riktig i setning 3, 4, 5, 7, 9, 11 og 12.

Jeg tror jeg skal reise dit i juli måneden. (s14a)

Jeg drømmer om å komme til Bergen om sommer. (s11a)

Jeg kom til Bergen om kvelden og det var regn og mørkt. (s3a)

Tabell 41 Bestemthet, skriftlig

	Skal være		Er		Feil (antall og prosent)			
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt	ubestemt for bestemt		
2004	15	9	13	7	2	13 %	2	22 %
2006	-	-	-	-	-	-	-	-

Det eneste vi kan si her, er at det er få feil, og bestemthet ser ut til å mestres i stor grad.

Samsvarsbøyning

I intervjuet i 2004 finner vi samsvar i setning 4, 10, 12, 21, 32, 35, 36, 37, 40, 41, 45 og 49.

...jeg hadde jobb med min ektemann. (m4a)

I setning 33, 46, 47 og 55 er det ikke samsvar.

...og ikke store blokk. (m46a)

Setning 10 er et eksempel hvor det er samsvar, men informanten har brukt feil flertallsendelse:

Noen uttrykker... (m10a)

I 2006 finner vi samsvar i setning 4, 13, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 37, 38, 54, 56 og 58.

Men jeg forstår ikke hver setning. (m22b)

Det er ikke samsvar i 13, 36, 39, 40, 42 og 53.

Så jeg får litt kanskje ny ord. (m42b)

Tabell 42 Samsvar, muntlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	18	14	4	22 %
2006	20	13	7	35 %

Informanten gjør få feil på begge tidspunkt, men litt flere feil i 2006.

I den skriftlige teksten er det samsvar i setning 1, 2, 4, 5, 7 og 12.

Jeg var sliten etter lange, mørke vinterdager... (s2a)

I setning 9 og 12 er det ikke samsvar.

Jeg spaserte og så på de spesielle bygninger... (s9a)

Tabell 43 Samsvar, skriftlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	10	7	3	30 %
2006	-	-	-	-

Vi finner få feil også her.

Ordstilling: inversjon

I det første intervjuet har informanten utelatt subjekt og/eller verbal i setning 4, 12, 31 og 48.

Nå det ikke så stort problem. (m12a)

Hun inverterer i setning 6, 13, 14, 18, 22, 25, 30, 34, 35, 40, og 58.

...da kom det fort. (m6a)

Informanten unnlater å invertere i setning 8, 10, 22, 35, 41 og 51.

Men nå jeg begynner å få problem. (m8a)

I 2006 utelater hun verbalet i setning 28 og 39.

...vanligvis det veldig enkelt ord... (m39b)

Vi finner inversjon i setning 12, 14, 21, 35, 38 og 59.

Ja det mener jeg. (m12b)

Hun inverterer ikke i setning 1, 18, 29, 34, 44, 48 og 51.

I blant jeg snakker med mine slektninger... (m29b)

Tabell 44 Inversjon, muntlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil		
				underinversjon		overinversjon
2004	20	3	11	6	35 %	0
2006	16	2	7	7	50 %	0

Her ser vi at det gjøres flere feil i 2006.

I skrift utelater informanten subjekt i setning 7, og hun utelater å invertere i setning 4:

Men neste dag om morgenen jeg voknet... (s4a)

Vi finner overinversjon i setning 9:

...som har jeg sett før bare på TV... (s9a)

I tillegg inverterer hun i en leddsetning fordi hun setter tidsadverbialet etter subjunksjonen og følger inversjonsregelen ut fra det (s12a). Dette er det forøvrig vanlig å gjøre i Alta-dialekten:

...at om sommeren er det veldig mye blomster i Bergen. (s12a)

Tabell 45 Inversjon, skriftlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil		
				underinversjon		overinversjon
2004	2	1	0	1	100 %	1
2006	-	-	-	-		-

Her er tallene så lave at jeg ikke kan si noe om mestring av inversjon i skrift.

Oppsummering

Utelatelse av *er*: mange utelatelser muntlig, ikke forbedring

Utelatelse av *var*: mestring i muntlig

Ubestemt artikkel: lave tall

Bestemthet: gjør færre feil andre gang

Samsvarbøyning: liten økning i feil

Inversjon: liten økning i feil

4.1.5. Informant 5

Generelt inntrykk

Denne informanten har noen problemer med uttale av enkeltlyder. Vi finner både utelatelse av ord og at hun bruker en del ekstra ord. Dette gjelder begge gangene. Vi finner noen få eksempler på omstruktureringer. Sammen med bruk av feil ord og manglende sammenheng

gjør mange grammatisk avvik at informanten ikke synes å ha kommet så langt i språktilegnelsen. Jeg får ikke et umiddelbart inntrykk av at hun er blitt bedre etter andre intervju. Også i skrift gjør hun mange feil, både ortografiske og grammatisk i form av manglende eller feil bøyning og feil bruk av ord. Også her er det utelatelse av obligatoriske ledd og en del bruk av overfløydige ord. Når det gjelder feilprosenten i substantiv i intervjuene, holder den seg på det samme nivået på begge tidspunkt: 43 % i 2004 og 44 % i 2006. Feilprosenten i substantiv er høyere i skrift, og også her har den økt: fra 51 % feil i 2004 til 70 % i 2006. Dette stemmer med det generelle inntrykket av informanten.

Verb: utelatelse av være

I intervjuet i 2004 finner vi *er* i følgende setninger: 8, 14, 17.

Og det er veldig... (m8a)

Verbet er utelatt i setning 1, 21, 41, 42, 48, 50, 51, 52 og 57.

Vi veldig glad for hverandre. (m21a)

I preteritum utelates verbet i setning 36, 40, 60, og *vært* brukes to ganger: 22, 37.

No, det Ø vanskelig... (m40a)

Jeg vært i tre uker først. (m22a)

I 2006 har hun med verbet i presens i følgende setninger: 3, 4, 12, 13, 22, 30 (er for blir).

Og det er noen ord... (m4b)

Hun utelater *er* i setning 1, 3, 8, 15, 40, 42, 43, 46, 50, 58, 60.

Ja, det Ø vanskelig... (m42b)

Setning 17 og 59 skal ha *var*, og her utelates det i setning 17.

...og det Ø mer normalt... (m17b)

Tabell 46 Er/var, muntlig

tid	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser			
	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>		<i>var</i>	
2004	14	5	3	0 (2 vært)	11	79 %	3	60 %
2006	16	2	5 (+1)	1	11	69 %	1	50 %

I muntlig gjør informanten noen færre feil i presens etter to år. I preteritum mestrer hun det heller ikke, men her er tallet lavt andre gangen.

I den første skriftlige teksten har hun brukt *er* i stedet for *var* i setning 19 og 21, og *er* for *ligger* i setning 8.

Det (Fenserolla) *er* ca 50 m fra Malaga. (s8a)

I de tre setningene som skal inneholde *er* (16, 17, 29), er verbet utelatt.

Maten der Ø ganske billig. (s17a)

Det er sju setninger som skal inneholde *var* (1, 7, 9, 19, 21, 22 og 23). I tillegg til setning 19 og 21 hvor *er* brukes, har hun brukt *har vært* i to (9, 22), to er riktige, og i setning 23 utelater hun verbet.

I 2006 finner vi tre setninger som skal ha *er* (5, 6, 11) og bare setning 5 har det:

Det er fantastisk land. (s5b)

Vi finner to setninger som skal inneholde *var* (1, 8). I begge disse er *var* byttet med *har vært*.

I fjor har vært vi... (s1b)

Tabell 47 Er/var, skriftlig

tid	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser (el feil form)		
	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	
2004	3	7	0 (+2)	2	3	100 %	1 (+2 <i>er</i> , 2 <i>har vært</i>)
2006	3	2	1	0	2	67 %	0 (+2 <i>har vært</i>)

I de skriftlige tekstene er det få forekomster, men vi ser at tendensen til å utelate *er* finnes begge gangene. Når det gjelder verbet i fortid, ser ikke problemet ut til å ligge i utelatelse, men i bruk av feil verbtid.

Substantiv: ubestemt artikkel

I intervjuet i 2004 har hun med artikkelen i setning 42, men da i feil kjønn:

...hvis arbeide en menneske... (m42a)

Hun utelater ubestemt artikkel i setning 11, 17 og 50.

Noen kvinner reiser etter mann. (m11a)

I 2006 er det bare setning 3 som skal ha ubestemt artikkel, og her er den utelatt:

No, jobbsøknad det bare skrever... (m3b) (På en jobbsøknad skriver jeg bare...)

Tabell 48 Ubestemt artikkel, muntlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
2004	5	1	4	80 %
2006	1	0	1	100 %

Informanten har så få forekomster at vi ikke kan si noe om mestring i muntlig.

I den første teksten skal substantivet ha ubestemt artikkel i setning 7, 8 og 26, men ingen har det.

Vi bodde i liten byen... (s8a)

I 2006 skal setning 5 og 8 ha ubestemt artikkel, men den er utelatt begge gangene.

Det er fantastisk land. (s5b)

Tabell 49 Ubestemt artikkel, skriftlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
2004	3	0	3	100 %
2006	2	0	2	100 %

I den grad ubestemt artikkel skal brukes, utelates den. Men tallene er lave, så det er ikke mulig å si noe om mestring.

Substantiv: bestemthet

I 2004 brukes ubestemt for bestemt form i intervjuet i setning 18, 50 og i 56.

Ikke bare søster og bror, nevø og kommer hit også. (m56a)

Bestemt form brukes for ubestemt i setning 1, 7, 37 og 40.

Jeg vil få barna. (m7a)

Bestemt form brukes riktig i setning 12, 39 og 41.

...jeg ikke reise på torget. (m12a)

I 2006 brukes ikke bestemt for ubestemt, men ubestemt form brukes for bestemt i setning 8, 17, 28, 51 og 58. Bestemt form brukes riktig i setning 28 og 30.

...og på butikken for eksempel kommer venninner mine. (m28b)

Ubestemt form brukes riktig i mange setninger. Et eksempel er setning 33:

Ja, i Russland, ja norske ord kommer oftere... (m33b)

Tabell 50 Bestemthet, muntlig

	Skal være		Er		Feil (antall og prosent)			
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt	ubestemt for bestemt		
2004	40	11	36	4	4	10 %	7	64 %
2006	43	9	43	2	0	0 %	7	78 %

I materialet fra 2006 bruker hun ikke bestemt for ubestemt, men har fortsatt overbruk av ubestemt form, og dette avviket har økt noe.

I skrift bruker hun i 2004 ubestemt for bestemt form i setning 1, 11, 23 og 29.

...jeg og mann min... (s1a)

Hun bruker bestemt for ubestemt form i setning 7, 8, 13, 26 og 27.

Vi bodde i liten byen... (s8a)

Bestemt form er riktig brukt i setning 6, 11, 17, 23 og 25.

Fra Malaga kjørte bil vi på kysten Kosta der Sol. (s6a)

I 2006 finner vi ubestemt for bestemt form i setning 2, 6, 9, 10 og bestemt for ubestemt form i setning 1, 6, 9, 12. Bestemt form er riktig brukt i setning 2 og 6, og ubestemt form er riktig brukt i 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 og 12.

Veldig fin natur og mye sola og vann på sjøen varme. (s6b)

Tabell 51 Bestemthet, skriftlig

	Skal være		Er		Feil (antall og prosent)			
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt		ubestemt for bestemt	
2004	39	10	32	5	7	18 %	5	50 %
2006	15	7	10	2	5	33 %	5	71 %

Her ser vi den samme tendensen i skrift: bestemt form brukes til en viss grad for ubestemt, og vi ser at det totalt sett gjøres flere feil i 2006.

Samsvarsbøyning

I det første intervjuet finner vi samsvar i setning 5, 11, 15, 17, 18, 39, 46, 47 og 50.

Det er feil i samsvarsbøyningen i setning 1, 5, 31, 40, 50 og 57.

...hjelp meg og ja i mine familie, mine slektninger også... (m5a)

I 2006 samsvarer bøyningen i setning 1, men hun bruker entall for flertall. Det er ellers samsvar i setning 2, 3, 4, 5, 33, 41, 50 og 57. Det er ikke samsvar i setning 5, 8, 22, 26 28, 42, 58 og 59.

Jeg ikke hver måned eller hver år... (m5b)

Tabell 52 Samsvar, muntlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	19	12	7	37 %
2006	19	9	10	53 %

Her finner vi en økning i antall feil.

I skrift i 2004 er samsvarsbøyningen riktig i setning 5, 10, 11, 16, 17, 18, 19, 24 og 27, og vi finner feil i setning 1, 7, 8, 11, 13, 14, 16, 23, 25, 26, 27 og 29.

...og bra været og mye sol. (s27a)

I 2006 er det samsvar i setning 5, 6 og 8, mens det i setning 2, 6, 7, 9, 10, 11 og 12 ikke er samsvar.

...veldig fin natur og mye sola... (s6b)

Tabell 53 Samsvar, skriftlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	24	9	15	63 %
2006	12	3	9	75 %

Tabellen viser at dette også er et språktrekk hvor det prosentvis gjøres flere feil i 2006.

Ordstilling: inversjon

I 2004 er subjekt og/eller verbal utelatt i fire av setningene i intervjuet (41, 42, 50, 53, 60) som skal ha inversjon. I setning 42 finner vi overinversjon:

...hvis arbeider en menneske for eksempel. (m42a)

Vi finner åtte eksempler på underinversjon (1, 5, 6, 35, 36, 39, 54).

Nå jeg bor... (m35a)

I setning 31 finner vi et spørsmål uten inversjon, men det er vanlig å bruke intonasjon i muntlig for å få fram at det er et spørsmål, noe informanten har gjort:

Dere forstår hverandre, hverandre språk? (m31a)

I 2006 er det seks av de aktuelle setningene som mangler subjekt og/ eller verbal (1, 25, 26, 37, 40, 46). Tre setninger har inversjon (28, 34, 48).

Ja, det tror jeg. (m28b)

I tolv setninger finner vi underinversjon (3, 9, 17, 20, 22, 24, 33, 35, 36, 44 og 49).

Av og til jeg leser... (m36b)

Tabell 54 Inversjon, muntlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil		
				underinversjon	overinversjon	
2004	13	5	1	7	88 %	1
2006	20	6	3	11	79 %	0

I den første teksten utelater hun subjekt og verbal i setning 16 og 29.

Hun inverterer i 4, 5, 6 og 20.

På neste dag fliet vi... (s5a)

Hun mangler inversjon i setning 1, 11 og 24.

...men om sommeren de reiste i Norge. (s11a)

I 2006 er det bare to setninger som skal ha inversjon (1, 9), og begge disse har det.

I sommer skal jeg reise... (s9b)

Tabell 55 Inversjon, skriftlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil		
				underinversjon	overinversjon	
2004	9	2	4	3	33 %	0
2006	2	0	2	0	0 %	0

Her er tallene så lave andre gangen at det ikke er mulig å si noe om informantene har nærmet seg målspråksnormen eller ikke.

Oppsummering

Utelatelse av *er*: utelater verbet i stor grad, men lave tall skriftlig

Utelatelse av *var*: lave tall

Ubestemt artikkel: utelates i de fleste tilfeller, men få forekomster

Bestemthet: ubestemt form brukes i stor grad på begge tidspunkt

Samsvarsbøyning: flere feil andre gang både muntlig og skriftlig

Inversjon: mye underinversjon muntlig, lave tall skriftlig

4.1.6. Informant 6

Generelt inntrykk

Informanten svarer mye på de spørsmålene hun får, men noe av det er ufullstendig og uforståelig. I flere setninger har jeg problemer å få tak i innholdet, for eksempel i setning 9-17 i 2004. Hun svarer ofte ikke eksplisitt på det jeg spør om, og flere ganger må jeg stille spørsmålet på nytt. I 2006 får jeg inntrykk av at hun forstår bedre, og det er lettere å forstå hva hun sier. Men enda er det mye som forstyrrer kommunikasjonen. I de skriftlige tekstene er det totalt sett mange feil, en del utelatelser og en del overflødige ord. Språkføringen virker usikker. Denne informantene har ikke kommet så langt i språktilegnelsesprosessen. I muntlig er feilprosenten i substantiv på 43 % i 2004 og 50 % i 2006. I skrift er den på 49 % i 2004 og 43 % i 2006, altså litt færre feil i skrift andre gangen.

På grunn av innholdsmessige uklarheter i noen setninger, og derved vansker med å vite hva informantene har ment, har jeg valgt å se bort i fra setning 9-17 og 40, 45-46, 54-55 og 59 i det muntlige materialet fra 2004.

Verb: utelatelse av være

I det første intervjuets setning 2, 8, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 34, 36, 47, 50, 51, 53, 55, 56, 57 og 58 utelates *er*.

Og den Ø kanskje vanskelig. (m2a)

I setning 30 og 52 har hun brukt verbet.

Men det er bra. (m52a)

I fortid utelates verbet i setning 6 og 22.

Å det helseminister Ø veldig fin, flink. (m22a)

I 2006 bruker hun verbet i presens i setning 11, 16, 30 og 48

Kanskje det er min vei, min drøm. (m30b)

Verbet utelates i setning 19, 20, 21, 23, 45, 48, 51 og 59.

Og jeg synes det Ø bra... (m20b)

I tillegg bruker hun *er* i setning 22:

...siste år som jeg bor i Norge, og jeg sier så det er: Å den mennesker har sykkel..(m22a) (Det siste året som jeg har bodd i Norge, har jeg sagt: De har sykkel..)

Her mener jeg det er feil å bruke *er*.

Var utelates i setning 1, 25 og 42.

...og det Ø sterk. (m42b) (og det *var* en sterk opplevelse.)

Verbet brukes i setning 32, 40 og 41.

Hun *var* veldig pen. (m40b)

Tabell 56 Er/var, muntlig

tid	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser			
	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>		<i>var</i>	
2004	24	2	3	0	21	88 %	2	100 %
2006	12	6	4 (+1)	3	8	67 %	3	50 %

Her finner vi litt færre feil i presens i 2006. Tallene er lave for preteritum.

I skrift finner vi i 2004 ett tilfelle der *er* brukes (40):

Det *er* ferie... (s40a)

Var brukes i setning 1, 8, 9, 13, 18, 22, 24, 28, 35 og 38.

Men det *var* dyr billett til Syden. (s8a)

Verbet utelates i setning 26:

Pen natur. (s26a) (Det *var* pen natur.)

I tillegg brukes *var* i setning 11. Her ville jeg heller brukt et annet verb:

Det var plutselig... (s11a) (Det skjedde plutselig.)

I 2006 brukes *er* i setning 1, 8 og 18.

Det er bra fordi... (s8b)

I setning 10 bruker hun det når det ikke skal brukes:

Men nå er jeg forstå... (s10b) (Men nå forstår jeg...)

Var brukes i setning 4, 6, 12 og 16.

Første som var bra Ø at det... (s4b)

Verbet utelates i setning 4, 6 og 7.

Det tredje som Ø bra... (s7b)

I tillegg brukes *var* for *varte* i setning 2:

Det var to uker. (s2b) (Den varte i to uker.)

Tabell 57 Er/var, skriftlig

tid	Skal inneholde verbet		Inneholder verbet		Antall utelatelser	
	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>	<i>er</i>	<i>var</i>
2004	1	12	1	11	0	1 8 %
2006	3	8	3	4 (+1)	0	4 50 %

Her ser vi at det er få setninger som skal inneholde *er*, og i de få, har hun med verbet. Også *var* mestres stort sett. På grunn av en spesiell setningskonstruksjon som hun gjentar flere ganger i 2006, blir *var* utelatt fire ganger, så sammenligningsmessig, er det kanskje bare snakk om én utelatelse også i 2006.

Substantiv: ubestemt artikkel

I 2004 utelates ubestemt artikkel i intervjuets setning 26, 33, 34, 36, 47, 55 og 57.

...vi veldig heldig som har bra familie og bor i bra tid. (m26a)

Artikkelen brukes i setning 49:

En sønn kommer... (m49a)

I 2006 brukes den ubestemte artikkelen i setning 38 og 54.

En dame har bøker... (m54b)

Artikkelen utelates i setning 32, 41, 45 og 52.

...vi går i den kirken til dame. (m52b)

Tabell 58 Ubestemt artikkel, muntlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
2004	9	1	8	89 %
2006	9	2	7	78 %

I den første teksten brukes ubestemt artikkel i setning 9:

Deretter det var en gang... (s9a)

Artikkelen utelates i 7, 19, 22 og 40.

Etterpå ser jeg reiseprogram. (s7a)

I 2006 utelates artikkelen i de to setningene som skulle hatt den (1, 11).

...er reise til Helas. (s1b)

Tabell 59 Ubestemt artikkel, skriftlig

	Skal ha	Har	Utelatelser	Feilprosent
2004	4	1	3	75 %
2006	1	0	1	100 %

Her er det for få tilfeller til at vi kan si noe om bruken av ubestemt artikkel.

Substantiv: bestemthet

I det første intervjuet brukes ikke bestemt form for ubestemt, men ubestemt brukes for bestemt i setning 5, 20, 22, 25, 39, 44, 48 og 58.

Etterpå, det siste år... (m5a)

Bestemt form brukes riktig i setning 7, 43, 44 og 57.

I livet i Norge? (m7a)

I 2006 brukes bestemt form for ubestemt i setning 20, 21, 22 og 28.

...som min barna... (m20b)

Ubestemt brukes for bestemt form i setning 1, 6, 17, 22, 26, 27, 38, 52, 53, 58 og 60.

Etterpå jeg gikk rett til lærer... (m1b)

Bestemt form brukes riktig i setning 4, 5, 16, 31, 40, 48, 49, 52 og 57.

Ja fordi jeg på jobben... (m4b)

Et eksempel på at ubestemt form brukes riktig, har vi i setning 37:

Kan ikke min datter gå...? (m37b)

Tabell 60 Bestemthet, muntlig

	Skal være		Er		Feil (antall og prosent)			
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt	ubestemt for bestemt		
2004	46	15	46	4	0	0 %	11	73 %
2006	65	23	61	9	4	6 %	14	61 %

Her ser vi at ubestemt form brukes i stor grad, men bestemt form brukes oftere riktig i 2006.

I teksten fra 2004 finner vi én setning hvor bestemt form brukes for ubestemt:

...som jobber jeg uten helga (frihelger) og ferie. (s3a)

Ubestemt form brukes for bestemt i setning 5, 12, 13, 16, 19, 20, 21, 27, 28, 37, 40 og 42.

Sjef var fornøyd... (s13a)

Bestemt form finner vi i setning 2, 23, 25, 27, 29, 30, 31, 37 og 40.

Før den ferien... (s2a)

Ubestemt form har vi blant annet i setning 10:

Jeg gikk til min sjef... (s10a)

I 2006 finner vi bare to feil i bestemthet: ubestemt form brukes for bestemt i setning 14:

Jeg hadde leste mye, teoriprøve førekort. (s14b) (Jeg leste mye til teoriprøven for førerkort.)

Bestemt form brukes for ubestemt i setning 11:

...til å bade hele uka på Elsefjera... (s11b) (til å bade ei hel uke...)

I setning 9 og 13 brukes bestemt form, ellers brukes ubestemt.

Jeg solte meg fra klokka... (s13b)

Min beste ferie... (s1b)

Tabell 61 Bestemthet, skriftlig

	Skal være		Er		Feil (antall og prosent)			
	ubestemt	bestemt	ubestemt	bestemt	bestemt for ubestemt		ubestemt for bestemt	
2004	43	24	42	11	1	2 %	13	54 %
2006	25	3	24	2	1	4 %	1	33 %

Også her ser vi at bestemt form mestres bedre i 2006.

Samsvarsbøyning

I 2004 finner vi riktig i setning 4, 18, 20, 23, 25, 26, 31, 34, 35, 47, 53, 55 og 57.

...fordi unge mennesker... (m20a)

Det er feil i samsvarsbøyningen i intervjuet i setning 5, 20, 22, 26, 27, 33, 39, 43, 48, 53, 55, 56 og 58.

Å det helseminister... (m22a)

I 2006 er det riktig i setning 15, 24, 29, 30, 37, 41, 42 og 60.

...til min datter... (m29b)

Vi finner feil i setning 17, 20, 22, 24, 27, 41, 49, 52, 53, 54, 56 og 60.

Og jeg synes det er bra at min barna... (m20b)

Tabell 62 Samsvar, muntlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	33	14	19	58 %
2006	29	10	19	66 %

I den første skriftlige teksten er det samsvar i setning 2, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 22, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34, 39 og 40.

...rent og pent rom... (s22a)

Det er ikke samsvar i setning 3, 10, 12, 28, 30 og 40.

...i en og halv år... (s3a)

I 2006 er samsvarsbøyningen riktig i setning 1, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 18 og 20.

Det var fint vær. (s12b)

Vi finner feil i setning 16 og 18.

...og min beste veninner. (s18b)

Tabell 63 Samsvar, skriftlig

	Antall tilfeller	Riktig	Feil	Feilprosent
2004	27	21	6	22 %
2006	11	9	2	18 %

Ordstilling: inversjon

Informanten utelater i 2004 subjekt og/eller verbal i setning 22 og 51 i intervjuet.

Nå det ferdig. (m51a)

I setning 4, 5, 39, 49 og 58 unnlater hun å invertere.

...før jeg bor bra... (m4a)

I 2006 utelates subjekt og/eller verbal i setning 27 og 48. I setning 12 og 37 finner vi inversjon.

Nei, det gjør jeg ikke. (m12b)

I setning 1, 4, 6, 7, 10, 19, 22, 25, 31, 38, 39 og 53 inverterer hun ikke.

...men nå jeg forstår bedre. (m4b)

Tabell 64 Inversjon, muntlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil		
				underinversjon	overinversjon	
2004	7	2	0	5	100 %	0
2006	19	3	2	14	88 %	0

I teksten i 2004 har setning 2, 4, 5, 7, 12, 14, 23, 27, 29, 30 og 31 inversjon.

Før den ferien hadde jeg jobbet mye. (s2a)

Informanten unnlater å invertere i setning 9, 18, 41 og 43.

Deretter det var en gang... (s9a)

Vi finner overinversjon i setning 3, 6, 9 og 31 og 34.

Jeg føler at må jeg gå borte. (s6a)

I 2006 utelater hun subjektet i setning 9. Hun inverterer ikke i setning 11.

To år siden jeg hadde muligheter... (s11b)

I tillegg har vi setning 10 som er litt uklar:

Men nå er jeg forstå at det kan bli ferie bra i Norge. (s10b)

Setningen har et verb etter tidsadverbialet, men det riktige er å si: Men nå forstår jeg...

Tabell 65 Inversjon, skriftlig

	Skal ha inversjon	Utelater S og/eller V	Riktig	Feil		
				underinversjon	overinversjon	
2004	15	0	11	4	27 %	6
2006	3	1	0	2	100 %	0

I skrift mestrer hun dette språktrekket i større grad enn i muntlig, men i 2006 finner vi få setninger der det skal være inversjon, så vi kan ikke si noe om hvorvidt hun behersker inversjon.

Oppsummering

Utelatelse av *er*: færre feil andre gang muntlig, mestring i skrift

Utelatelse av *var*: lave tall muntlig, flere feil andre gang i skrift

Ubestemt artikkel: utelates i stor grad i muntlig, få tilfeller skriftlig

Bestemthet: færre feil både muntlig og skriftlig i 2006

Samsvarsbøyning: flere feil muntlig, færre feil skriftlig andre gang

Inversjon: mange feil på begge tidspunkt både muntlig og skriftlig

4.1.7. Oppsummerende tabeller

Jeg oppsummerer analysen ved å gi en oversikt over resultatene til alle informantene i fire tabeller. Jeg har delt inn på følgende måte: alle resultatene til *er* og *var* kan leses av i første tabell, resultatene til ubestemt artikkel og bestemthet finner vi i andre tabell, samsvarsbøyning i tredje og inversjon i fjerde tabell. Informantnummer leses i første kolonne, tid for innsamling av materialet i andre kolonne Videre har jeg delt inn i antall feil av totalt antall tilfeller og feilprosent for henholdsvis muntlig og skriftlig språkbruk. I tabellen for inversjon, er antall tilfeller av overinversjon satt i parentes bak antallet for underinversjon. Resultatene som presenteres i disse tabellene, vil jeg drøfte i 4.3.

Tabell 66 Er/ var, alle informanter

		Er				Var			
		muntlig		skriftlig		muntlig		skriftlig	
1	04	30/30	100 %	0/10	0 %	1/1	100 %	0/2	0 %
	06	21/21	100 %	0/3	0 %	3/3	100 %	0/4	0 %
2	04	13/19	68 %	0/1	0 %	1/12	8 %	1/5	20 %
	06	16/25	64 %	0/2	0 %	1/3	34 %	0/2	0 %
3	04	13/15	87 %	0/6	0 %	1/2	50 %	0/2	0 %
	06	19/19	100 %	1/2	50 %	1/2	50 %	0/3	0 %

4	04	14/18	78 %	0/2	0 %	1/7	14 %	1/10	10 %
	06	10/11	91 %	-	-	0/3	0 %	-	-
5	04	11/14	79 %	3/3	100 %	3/5	60 %	1/7	14 %
	06	11/16	69 %	2/3	67 %	1/2	50 %	0/2	0 %
6	04	21/24	88 %	0/1	0 %	2/2	100 %	1/12	8 %
	06	8/12	67 %	0/3	0 %	3/6	50 %	4/8	50 %

Tabell 67 Ubestemt artikkel og bestemthet, alle informanter

		Ubestemt artikkel				Bestemthet							
		muntlig		skriftlig		muntlig				skriftlig			
						Bestemt for ubestemt		Ubestemt for bestemt		Bestemt for ubestemt		Ubestemt for bestemt	
1	04	6/7	86 %	8/9	89 %	0/48	0 %	12/15	80 %	1/33	3 %	7/7	100 %
	06	7/7	100 %	5/6	83 %	2/53	4 %	7/9	78 %	2/21	10 %	4/9	40 %
2	04	2/3	67 %	5/5	100 %	0/42	0 %	7/15	47 %	0/18	0 %	4/8	50 %
	06	6/7	86 %	4/5	80 %	2/42	5 %	8/8	100 %	1/25	4 %	1/4	25 %
3	04	11/11	100 %	2/5	40 %	0/56	0 %	11/16	69 %	6/16	38 %	1/7	14 %
	06	10/13	77 %	0/0	0 %	1/35	3 %	5/15	33 %	1/12	8 %	1/3	33 %
4	04	1/1	100 %	0/1	0 %	0/50	0 %	7/13	53 %	2/15	13 %	2/9	22 %
	06	2/2	100 %	-	-	0/36	0 %	4/10	40 %	-	-	-	-
5	04	4/5	80 %	3/3	100 %	4/40	10 %	7/11	64 %	7/39	18 %	5/10	50 %
	06	1/1	100 %	2/2	100 %	0/41	0 %	7/9	78 %	5/15	34 %	5/7	71 %
6	04	8/9	89 %	3/4	75 %	0/46	0 %	11/15	73 %	1/43	2 %	13/24	54 %
	06	7/9	78 %	1/1	100 %	4/65	6 %	14/23	61 %	1/25	4 %	1/3	33 %

Tabell 68 Samsvar, alle informanter

		Samsvarsbøyning							
		muntlig		skriftlig					
1	04	14/27		52 %		6/18		33 %	
	06	7/19		37 %		4/11		36 %	
2	04	4/20		20 %		3/13		23 %	
	06	4/18		22 %		1/6		17 %	
3	04	12/34		35 %		8/15		53 %	
	06	5/19		26 %		5/11		46 %	
4	04	4/18		22 %		3/10		30 %	
	06	7/20		35 %		-		-	
5	04	7/19		37 %		15/24		63 %	
	06	10/19		53 %		9/12		75 %	
6	04	19/33		58 %		6/27		22 %	
	06	19/29		66 %		2/11		18 %	

Tabell 69 Inversjon, alle informanter

		Inversjon							
		muntlig		skriftlig					
1	04	6/9 (+1)		67 %		5/6		83 %	
	06	12/13 (+3)		92 %		2/7 (+1)		29 %	
2	04	9/15 (+2)		53 %		0/7 (+1?)		0 %	
	06	7/11		64 %		0/7 (+1)		0 %	

3	04	5/13	38 %	1/7 (+1)	14 %
	06	14/15	93 %	0/3 (+1)	0 %
4	04	6/17	35 %	1/1 (+1)	100 %
	06	7/14	50 %	-	-
5	04	7/8 (+1)	88 %	3/7	34 %
	06	11/14	79 %	0/2	0 %
6	04	5/5	100 %	4/15 (+6)	27 %
	06	14/16	88 %	2/2	100 %

4.2. Presentasjon av intervjuene

Jeg vil nå presentere den informasjonen som er kommet fram i intervjuene som jeg mener har betydning for å kunne drøfte resultatene av den språklige analysen. Det er både informasjon som kan avdekke om informantene har den motivasjonen og de mulighetene til å høre og praktisere språket som er en forutsetning for å kunne si noe om fossilisering, og om mulige årsaksfaktorer til fossilisering. I tillegg presenterer jeg hva informantene synes er vanskelig i norsk, deres syn på forskjell mellom muntlig og skriftlig bruk av språket, og om de selv mener å ha utviklet seg i løpet av de to årene studien har pågått. Der jeg ikke spesifiserer årstall, gjelder den samme informasjonen både i 2004 og 2006. I presentasjonen av materialet, prøver jeg å ligge så nært opp til informantens egne uttalelser som mulig. I stor grad bruker jeg deres egne uttrykksmåter, men i noen tilfeller "fornorsker" jeg noe. Men synspunktene deres mener jeg likevel kommer fram. Hvis jeg trekker egne slutninger ut fra informasjon de har kommet med, sier jeg dette eksplisitt.

4.2.1. Egnede informanter?

Som vi har sett, har flere forskere trukket fram noen forhold som er helt avgjørende for at man skal kunne snakke om fossilisering hos en innlærer: at man er motivert for å lære mer og for å akkultureres, og at man har muligheter til å få innputt og til å bruke språket selv (jf. 2.1.1. og 2.4.6.). Long har blant annet kommet med innvendinger mot enkelte fossiliseringsstudier fordi han mener at informantene ikke oppfyller disse kriteriene (jf. 2.4.6.) Selv om jeg tok utgangspunkt i dette da jeg skulle finne innformater til prosjektet, kunne jeg ikke være sikker på at alle innformatene var motivert for å lære mer (jf. 3.1.1.) Mulighetene til å bli bedre i norsk, kunne også variere noe fra informant til informant. Hva sier informantene om mulighetene de har til å høre og bruke språket, og i hvor stor grad er de motivert for å bli bedre i norsk og for å bli integrert i det norske samfunnet? Er læringsforholdene til informantene optimale (jf. s. 11, fotnote 1)?

Motivasjon til å lære

Alle informantene har til hensikt å bli i Norge, og de ser derved språklæring som en viktig og nødvendig del av det å bo i landet. Alle har et ønske om å bli best mulig i språket. Det

er viktig både for selvfølelsen og for å vise respekt overfor de menneskene de omgås. Det som skiller dem er om de liker å lære språk, hva de trenger språket til, og hvor mye de aktivt gjør for å bli bedre.

Informant 1 synes det er vanskelig, men spennende å lære norsk. Hun trenger å bli bedre for å kunne snakke med folk, og for å kunne følge med i det norske samfunnet. I 2006 synes hun enda det er viktig å bli mye bedre. På begge tidspunkt gjør hun noe aktivt for å utvikle språket. Hun bruker tid på å følge med i norske medier, hun bruker ordbok aktivt, og skriver opp nye ord for å huske dem bedre. I 2005 begynte hun også på norskkurs igjen. Målet er å ta "Språkprøven" selv om hun som den eldste informanten ikke har planer om et aktivt yrkesliv.

Informant 2 sier at hun hele tiden har likt å lære norsk, ikke fordi hun er spesielt glad i å lære språk, men fordi hun har en kjærlighet til folket og kulturen som driver henne. I 2004 trenger hun norsk både til det sosiale liv, til studier og med tanke på fremtidige jobber, og hun gir seg ikke før både prating og skrivning på norsk går automatisk. Hun er den yngste informanten, og for henne er økte muligheter for å få en god jobb en årsak til at det er viktig å lære mer. I 2006 er hun ferdig med å studere, og hun håper å få en jobb hvor hun kan bruke utdannelsen sin. På begge tidspunkt mener hun at hun gjør noe for å bli bedre. Hun leser bare norsk litteratur fordi hun tror bruk av russisk kan hemme språklæringen. I 2006 bruker hun fortsatt ordbok av og til, men mye mindre enn før.

Informant 3 er ikke spesielt interessert i språk, men hun synes det er spennende å lære norsk fordi hun er en person som liker å lære nye ting. I 2004 mener hun språklæring er oppgave nummer én fordi norsk er hennes viktigste kommunikasjonsmiddel. Hun trenger norsk både til studier, jobb og i sosialt liv. I 2006 understreker hun at hvis hun ikke lærer mer språk, vil hun føle seg dum, det går på selvrespekten å kunne være høflig og forstå alle, uavhengig av dialekt. Hun prøver å gjøre litt for å bli bedre i norsk, men lever et hektisk liv som gjør at det er vanskelig å ta seg tid til å jobbe med språket. I 2004 sier hun at hun har oppdaget at det er viktig med grammatikk, og har begynt å lese dette hjemme. Hun brukte ordbok mye de to første årene i Norge, men nå brukes den mindre og mindre fordi ordforrådet er ganske godt.

Informant 4 synes det er vanskelig å lære norsk, og i 2004 synes hun ikke det er spesielt spennende. I 2006 sier hun at det var interessant å lære norsk i starten, og at det fortsatt kan være spennende hvis hun setter seg ned for å prøve å lære. Hun trenger norsk både til jobb, for å forstå tv-programmer, litteratur og offentlige papirer, men mest for å kunne få bedre kontakt med nordmenn. I 2004 opplever hun særlig å komme til kort i selskapslivet. Da prater folk som regel fort, flytende og på dialekt, og det synes hun gjør kommunikasjonen vanskelig. Ønsket er å snakke perfekt norsk for da ville mange

problemer forsvinne. I 2006 har hun ikke ambisjoner om å få en bedre jobb som er relatert til utdannelsen sin og hun vil heller ikke studere mer. Målet nå er å kunne forstå det de sier på tv, for da mener hun at hun er kommet langt nok. Hadde hun vært ung da hun flyttet til Norge, hadde motivasjonen for å bli bedre vært en helt annen.

Informant 5 synes det er vanskelig å lære språk, det er ikke så spennende, og hun synes hun er for gammel til å mestre det. At hun synes det er vanskelig å lære norsk på grunn av alderen, poengterer hun også i 2006. Det er viktig å forstå bedre og å gjøre seg forstått, og det er primært i sosiale sammenkomster hun bruker språket. Hun kan nok til å klare jobben, og i 2004 er hun usikker på om hun ønsker å studere mer norsk. I 2006 sier hun at det ikke er aktuelt å gå mer på norskkurs, hun vil heller prøve å bli bedre på egen hånd. I 2004 har hun en glosebok liggende på kjøkkenbordet og skriver av og til opp nye ord i den. Ut over det å snakke mye norsk, gjør hun i 2006 lite konkret for å bli bedre. Men hun synes hun lærer mye av å snakke norsk med mannen sin. Ordbok brukes mindre og mindre. Selv om hun ønsker å bli bedre i norsk, er ikke motivasjonen så sterk fordi hun mener hun og mannen forstår hverandre fullt ut. Det er det viktigste for henne.

Informant 6 trives med å lære språk, og mener det er viktig å kunne godt norsk. I 2006 sier hun at det er motiverende å merke at språket mestres bedre og bedre. På begge tidspunkt mener hun at hun må bli bedre i norsk både for å få seg jobb og for å kommunisere med nordmenn. Hun må kunne forstå datterens venner og deres foreldre, og kontakten med datterens skole er viktig. I tillegg trekker hun i 2006 fram at språkmestring handler om selvfølelse; hun føler behov for å kunne gi folk skikkelige svar når de snakker med henne. På begge tidspunkt prøver hun å gjøre noe selv for å utvikle språket. Hun leser, går på skole, og hun bruker ordbok litt hver dag. I 2004 sier hun at hun sitter ca. to timer hver dag og jobber med det hun har lært på norskkurset. Hun har konkrete planer om å gå mer på skole for å komme seg videre i jobbsammenheng.

Tilgang til innputt og muligheter til å bruke og lære språket

Alle informantene er gift med nordmenn, bortsett fra informant 4 som har vært skilt i et par år. Alle er også i jobb eller studier, men nettverksstørrelsen og sammensetningen av russere i forhold til nordmenn, varierer. Om de er fornøyd med de mulighetene de har til å utvikle språket, og i hvilken grad de utnytter sine muligheter, varierer også.

Informant 1 har norsk mann og et lite nettverk ellers bestående av mannens venner. Hun sier selv at hun ikke har egne venner, bare bekjente. Informanten er ikke i jobb, og har i liten grad vært det etter at hun kom til Norge. Likevel opplever hun at hun har gode muligheter til å prate og høre norsk. Hun bruker ulike medier aktivt, ser bare på norsk tv, hun hører en del på radio, hun leser tekst-tv og norske aviser. I 2006 planlegger hun også å kjøpe datamaskin for å få tilgang til internett. Hun leser helst russiske romaner, men

ukeblader og lettere litteratur leses på norsk. Hun har ikke russiske venninner i Norge, men hun prater mye med dattera og barnebarna i telefonen. I 2006 ringer hun dem daglig. Over lengre tid har hun vært i Russland en uke i måneden, men ved siste intervju setter nye regler en stopper for dette. Hun mister oppholdstillatelsen hvis hun reiser mer til Russland det neste året. Selv om hun snakker litt russisk hver dag i telefonen, så dominerer norsk. I 2004 er hun fornøyd med den kontakten hun har med nordmenn, i 2006 ønsker hun seg et større nettverk av nordmenn.

Informant 2 mener hun har hatt gode muligheter til å lære norsk helt fra starten av fordi hun bare omgås nordmenn, bortsett fra sønnen som bor hjemme. Hun prater en del russisk med ham, men ikke hvis mannen er tilstede. Ellers har hun ikke kontakt med russere. Hun prater russisk i telefonen ca. en gang i uka, og reiser til Russland en eller to ganger i året. Slik har det vært hele tiden. Hun er bevisst på å bare lese norsk litteratur, men ser en del på russiske fjernsynsprogrammer. Hun velger ikke programmer ut fra språk, men ut fra interesser. På begge tidspunkt har informantene et bevisst forhold til hva hun mener kan ha innvirkning på grad av språklæring. Ifølge henne selv, fordeler språkbruken seg i 2006 på 99 % norsk og 1 % russisk.

Informant 3 synes i 2006 hun har gode muligheter til å bruke språket og til å bli bedre, det er bare henne selv det kommer an på: *"Livet går uansett, du kan velge å sitte og se ut vinduet, eller du kan gjøre nåkka. Jeg vil bli velutdanna bestemor."* Hun hører og lærer norsk hver dag, både hjemme og gjennom jobb og studier. I 2004 sier hun at hun begynner å få en del norske venner. I tillegg til kontakten med nordmenn, har hun to-tre nære russiske venninner som hun treffer ofte. I 2006 mener hun fordelingen på språkbruk i det daglige er 70 % norsk og 30 % russisk. Informanten reiser til Russland en gang i året, og prater ellers litt med mora i telefonen. Hun synes ikke hun har nok kontakt med nordmenn i 2004, i 2006 vet hun ikke om hun er fornøyd med kontakten. Hun leser litt norske aviser og blader, og følger med på nyheter og debattprogrammer på tv. Etter at hun ble ferdig med studier i 2005, har hun brukt mer tid på å følge med i norske medier.

Informant 4 er skilt og bor med sønnen sin som er student i Alta. De snakker bare russisk sammen, så på begge tidspunkt prater hun mye russisk i det daglige. Også på jobben snakker hun en del russisk med en kollega, men det blir også noe norsk, mest i form av overfladisk prat i kantina. I 2004 har hun en kjæreste som hun prater mye norsk med. Dette sier hun ikke noe om i 2006. Hun er ikke så ofte i Russland, ca. to ganger i året. Hun mener i 2004 at hun har for lite kontakt med nordmenn. I 2006 sier hun at hun ønsker mer kontakt, men at hun ikke gjør noe selv for å få denne kontakten: *"Jeg vil ha mer kontakt, har ikke nok, men jeg gjør ingenting selv for å få kontakt, det blir bare kort prat i kaféen."* Etter at hun ble ferdig på norskkurs synes hun ikke at mulighetene til å lære norsk har vært

så gode, hun ser ikke hvordan hun skal klare å utvikle språket videre. Hun leser litt i norske aviser og ukeblader, men foretrekker å lese romaner på russisk. Hun ser litt på tv, særlig nyheter og reiseprogrammer, men i 2006 har hun fått parabol, og ser i stor grad på russisk tv.

Informant 5 mener i 2004 at hun har hatt gode muligheter til å lære norsk gjennom norskkurs og gjennom kontakten med nordmenn. I 2006 mener hun at alderen gjør at læringen går senere, men nettverket er stort og hun hører og snakker mye norsk både med mannen sin og med venner og slektningene til mannen som ofte kommer på besøk. Hun har også et par russiske venninner som hun treffer ofte. Informanten har helt siden hun flyttet til Norge, reist til Russland ca. tre ganger i året for å besøke barna og andre slektninger, og ringer også ofte til dem. Hun er glad for å ha så mye kontakt med nordmenn, og mener hun bruker mye mer norsk enn russisk på begge tidspunkt.

Informant 6 synes læringsmulighetene er gode. Hun har hele tiden gått på norskkurs eller tatt annen utdanning, og hun har norsk mann og norske kontakter ellers. Hun snakker russisk med dattera si, men har ingen russiske venner i Norge. Av og til møter hun andre russere som hun har gått på norskkurs med. I 2004 ønsker hun mer kontakt med nordmenn, men i 2006 mener hun at hun har nok kontakter gjennom skolen, hun må bare bruke de mulighetene hun har. Hun drar aldri på ferie til Russland, og har ikke familie der, men har litt kontakt med ei venninne i Russland. Hun leser norske aviser, ukeblader og fagbøker, og hun liker å se nyheter og underholdningsprogrammer på norsk tv, men synes selv hun bruker lite tid på dette i det daglige.

Akkulturering

Å være motivert for å bli en del av målspråkkulturen, er noe som Selinker og Lamendella trekker fram i sin definisjon av fossilisering (jf s. 8). Her skal vi se på noen sider ved akkultureringen: i hvilken grad informantene er aktive i samfunnet og hvilke holdninger de har til nordmenn og det norske samfunnet.

Informant 1 opplevde ved første intervju å være ganske isolert fra det norske samfunnet. Hun vil gjerne delta på aktiviteter i nærmiljøet, særlig konserter og andre kulturarrangementer, men familieforhold og helse begrenser henne noe. Hun mener nordmenn er like forskjellige som russere: noen er åpne, andre ønsker ikke kontakt. De første årene unngikk hun i stor grad nordmenn fordi hun var redd for å ikke mestre kommunikasjonssituasjonen, men det har forandret seg: *"Nå ikke vanskelig. Før for eksempel på besøk folk, jeg løper i skogen. Stress for meg på grunn av jeg har stort sett venner seg leder (vant med å være leder) jeg venner seg bare kvalitet (er vant med kvalitet), plutselig jeg forstår ikke. Derfor jeg løper i skogen. Jeg maksimalist, eller alt eller ingenting."* I 2006 vil hun gjerne ha kontakt med folk, og hun blir ikke lenger stresset

hvis hun misforstår. Selv om hun enda ikke i særlig grad er aktiv i samfunnet, går hun nå mer på konserter, og er mye mer tilfreds med de forholdene hun lever under. Hun føler seg ikke så isolert lenger.

Informant 2 er på begge tidspunkt med på aktiviteter gjennom studie eller jobb, men liker ellers ikke å engasjere seg i samfunnet på fritiden. Hun tror negative opplevelser fra kommunismen i oppveksten har gjort at hun ikke trives med å være med på organiserte aktiviteter. Dette trekker hun frem i begge intervjuene. Men det er viktig for henne å ikke isolere seg, og hun har et åpent og nært forhold til nordmenn som hun omgås i det daglige: *”Jeg liker beste med tett krets rundt meg... Jeg er forelsket i norsk folk, i språk, men blir fortvilet hvis folk ikke forstår.”*

Informant 3 er med på aktiviteter i forbindelse med jobb og studier, men er ikke med i noen faste aktiviteter i samfunnet. I 2006 har hun planer om å begynne i kor og å engasjere seg i Røde Kors, men hun lever et hektisk liv, så hun vet ikke om det blir noe av. Hun mener nordmenn ikke er så åpne, de er mest opptatt av seg selv, men etter sju år i Norge har hun forstått at mennesker er mennesker, de individuelle forskjellene er store, også i Norge.

Informant 4 liker best å være hjemme og treffe nære venner. Hun sier at hun ikke liker organiserte aktiviteter, men er med på enkelte arrangement gjennom jobben. Den årlige dugnaden i nærmiljøet pleier hun å være med på. Hun mener nordmenn er åpne og sosiale seg i mellom, men lukket overfor utlendinger. De er hyggelige og sier ”hei”, men man kommer ikke på innsiden av dem: *”Jeg føler jeg blir fremmend uansett hvor lenge jeg bor her.”* Slik har hun opplevd det hele tiden.

Informant 5 har ingen organiserte fritidsaktiviteter, men har et stort nettverk blant nordmenn i Alta. Hun mener nordmenn generelt er åpne og hyggelige, men mange virker ikke spesielt interesserte i å bli bedre kjent med henne og hennes kultur.

Informant 6 går i en menighet i Alta, i tillegg er hun med på det som skjer i lokalmiljøet av sportsaktiviteter av ulike slag. Gjennom dattera er hun også med på ulike arrangementer. Ellers liker hun godt å gå på konserter. Hun mener at nordmenn er åpne, men problemet for henne er at hun ikke kan norsk bedre, så engasjementet hennes begrenser seg av den grunn. I 2006 synes hun det går greit å ha litt kontakt med nordmenn, de er verken spesielt åpne eller spesielt lukket.

4.2.2. Mulige årsaker til fossilisering

Korrigerende tilbakemelding

Tidligere har vi sett at tilbakemelding som årsak til fossilisering har blitt mye diskutert (jf. 2.2.1.) Grad og type tilbakemelding på informantenes språkbruk kan være en av faktorene

som virker inn på informantenes mestring av norsk. Alle informantene sier at det er få som kommenterer språket deres, og de få som gjør det, sier stort sett at de synes informanten snakker bra norsk. Dette oppleves som en høflighetsfrase og en form for snillhet som de ikke liker. De er selv klar over at de sier mye feil og uttrykker et ønske om å få korrigerende tilbakemelding fordi de mener at det kan hjelpe dem videre i språklæringen.

Informant 1 sier i 2006 at de få gangene noen retter på henne, prøver hun å huske hva folk har sagt. Den som retter mest på henne, er en mann som ofte er på besøk hos dem. Han er veldig fornøyd hvis hun husker det han har korrigert neste gang de treffes. Hvis noen sier de ikke forstår henne, prøver hun å forklare med andre ord. Mannen hennes retter ikke på henne. Ifølge informanten, mener han i 2004 at hun ikke trenger å gå mer på norskkurs. I 2006 sier hun at det nå er sjelden hun opplever at folk ikke forstår henne, de sier det i alle fall ikke til henne. Mannen retter fremdeles ikke på henne, han er stort sett fornøyd. Samtidig oppstår det mange problemer på grunn av misforståelser dem i mellom.

Informant 2 sier i det andre intervjuet at en mann hun studerte med, rettet på henne av og til. Hun mener slik tilbakemelding gir henne viktig informasjon om språket, men hun tror nordmenn er redde for å såre. Ofte sier ansiktsuttrykket at folk ikke forstår, men de sier det ikke med ord. For å få mer respons, forteller hun at hun pleier å stille konkrete spørsmål til den hun snakker med hvis hun er i tvil om hvordan hun skal uttrykke seg. Slik mener hun at hun åpner for at den andre kan gi henne tilbakemelding uten å være redd for å fornærme henne. På jobb har hun sagt at folk må rette på henne, og noen gjør det av og til. Mannen er fornøyd med språket hennes, han har hele tiden gitt henne positiv respons, men retter bare på henne hvis hun spør ham direkte om å gjøre det.

Informant 3 opplever på begge tidspunkt at noen få gir konkret tilbakemelding på språket hennes. Men nordmenn er generelt dårlige til å gi respons. I 2004 trekker hun fram en negativ opplevelse hvor en fremmed sa at hun ikke forstod henne og at hun måtte se til å lære seg norsk. Slik tilbakemelding hjelper henne ikke videre i språklæringen. Noen av de gamle som hun møter gjennom jobben er de flinkeste til å gi henne både positiv og negativ respons. De eldre er ikke redde for å gi beskjed om at de ikke forstår. Mannen er veldig fornøyd med norskkunnskapene hennes. For ham er hun ”*den flinkeste damen i verden.*” Han har derfor ikke på noe tidspunkt hatt behov for å rette på henne.

Informant 4 sier i 2004 at den eneste som retter på henne nå, er kjæresten. Han hjelper henne med å påpeke feil uten å si hva hun skulle sagt i stedet for. Det gjør at hun må tenke selv, og det synes hun er bra. Som regel vet hun hva som er feil, og hva hun skulle sagt, men hun trenger å bli stoppet opp for å ta seg tid til å reflektere selv. Hun er takknemlig for måten han korrigerer henne på. Ellers er det bare barn og gamle som sier at de ikke forstår henne. Barn har hele tiden lurt på hvilket språk hun snakker. I 2006 sier hun

at ingen retter på henne mer, kanskje fordi de er vant med språket hennes. Noen barn og gamle kan fremdeles spørre hvilket språk hun snakker, men nå er det ikke så ofte det skjer.

Informant 5 har helt siden hun flyttet til Norge bedt mannen om å rette på seg, men han gjør det i liten grad fordi han sier at han forstår henne fullt ut. Da er det ikke så viktig for ham at hun skal bli bedre. Han hjelper henne ved at han er flink til å stille henne spørsmål og prate om alt mulig slik at hun får brukt språket mye. Noen slektninger til mannen sier at de ikke forstår henne, og barn har noen ganger lurt på hvilket språk hun snakker. I 2006 forstår hun ikke hvorfor nordmenn ikke kan si i fra til henne når hun sier feil. Hun vet jo at de lurer henne når de sier at hun snakker bra. Hun trekker fram en opplevelse hun hadde for en tid tilbake. Hun snakket med ei dame på jobben og fortalte at hun skulle *suge* ved. Den andre så litt rart på henne, men hun sa ingenting. Etterpå kom det fram at hun hadde sagt *suge* for *sage* og hele situasjonen ble litt komisk. Hun mener at nordmenn heller tier eller slutter å snakke enn å si i fra hvis noe ikke er riktig.

Informant 6 opplever sjelden å få konkret tilbakemelding på språket sitt. I 2004 sier hun at hun en gang har opplevd å høre at hun snakker bra, ellers er det flere som sier at de har problemer med å forstå henne. Hun sier i 2006 at hun må planlegge hjemme hva hun skal si i ulike situasjoner for at kommunikasjonen skal bli best mulig. Ifølge henne sier mannen at han ikke forstår henne, men han gjør ingenting for at hun skal bli bedre.

Kommunikativt press

Press på å kommunisere ideer hvor man trenger et språk som er over det nivået man befinner seg på, er trukket fram som en mulig årsak til fossilisering (jf. 2.2.1.). Alle informantene mener de til tider kommer opp i slike situasjoner.

Informant 1 mener i 2004 at dette skjer ofte. Noen temaer er det lett å prate om, andre temaer som for eksempel politikk og sykdommer, er vanskelige. Det kan også være vanskelig å uttrykke hva hun tenker og føler om ulike ting. I 2006 mener hun at hun bare av og til kommer opp i situasjoner der språket ikke strekker til. Nå går alt mye lettere, hun klarer å snakke om tanker og følelser, og hun opplever å ha nok ord til å uttrykke seg.

Informant 2 sier i det første intervjuet at hun opplever å komme i slike situasjoner både i forbindelse med studiet og ellers. Men stort sett har hun nok ord til å kunne si det hun ønsker. I 2006 kan det fremdeles skje at hun ikke finner ord, at det plutselig stopper opp for henne. Men det kan like godt skje i en samtale om hverdagslige ting som det i utgangspunktet er enkelt å snakke om.

Informant 3 forteller i 2004 at hun bestandig kommer i situasjoner der hun må snakke om ting hun ikke har ord for. Hun føler seg av og til som ei lita jente som ikke får vist hva hun tenker og føler. Hun får en følelse av å være uten kunnskap og utdanning, og en som ikke har lært å oppføre seg. Det er et problem for henne, særlig fordi hun er et

følsomt menneske som liker å prate om tanker og det som rører seg inni henne. I 2006 synes hun at det går mye bedre. Hun synes ikke det er så vanskelig å si hva hun tenker, nå prater hun mer automatisk om ulike emner.

I 2004 mener informant 4 at hun ofte opplever kommunikasjonssituasjoner der hun ikke kan nok norsk til å kunne si hva hun tenker. Det gjelder blant annet temaer som politikk, historie og litteratur. Det hun kaller ”*vanlig kjøkkenprat*” går helt fint. Fremdeles i 2006 opplever hun ofte press i forhold til å snakke om temaer som hun ikke har norske ord for.

Informant 5 kommer ofte i situasjoner hvor hun kommer til kort. Det kan være tema som politikk, men hun er ikke så opptatt av norsk politikk, så det føler hun ikke så mye press i forhold til. I 2006 synes hun det er mer frustrerende å mangle ord for tanker og følelser som det er viktig for henne å uttrykke. Da føler hun ikke et ytre press, men oppgitthet over at hun ikke klarer å si det hun ønsker.

Også informant 6 trekker fram politikk som et tema som hun ikke har et godt nok språk til å snakke om. Men hun synes generelt det er vanskelig å uttrykke tanker og følelser på en god måte. Hun mangler ord, og hun har problemer med å sette ordene sammen til setninger. Dette gjelder på begge tidspunkt.

Manglende forståelse

Hvis man ikke forstår hva som blir sagt på målspråket, kan konsekvensen bli at man ikke motiveres til å bruke språket. Og slik kan dette være en medvirkende faktor til at fossilisering oppstår før det ellers ville gjort det (jf. 2.2.2.). Her skal vi både se på informantenes egen opplevelse av å forstå, og min opplevelse av deres forståelse.

Informant 1 mener det kan oppstå misforståelser fordi hun ikke forstår hva andre sier, men hun er bevisst på å spørre hvis det er ting hun ikke forstår. Hun opplever å forstå mye bedre i 2006. Min opplevelse av hennes evne til å forstå er at hun ofte tror hun forstår uten å gjøre det. I begge intervjuene var det flere ganger at jeg måtte oppklare, forklare på nytt fordi hun misforstod mine spørsmål.

Informant 2 mener allerede i 2004 at hun som regel forstår hva folk sier på norsk. Hvis hun ikke forstår, er hun ikke redd for å spørre hva folk mener. Men når det er flere i en samtale, pleier hun ikke å stoppe praten så ofte for det opplever hun som uhøflig, men hvis hun bare snakker med en annen person, er det greit å bryte av. I 2006 sier hun at hun opplever å forstå kjempebra, og det stemmer med mitt inntrykk. Det er ingen misforståelser i intervjuene, hun svarer raskt på det jeg spør om.

Informant 3 opplever noen ganger at hun ikke forstår i 2004, men stort sett går det bra. Hvis hun ikke forstår, spør hun hva personen mener. I starten lot hun som om hun forstod mer enn hun egentlig gjorde. Andre dialekter enn den som snakkes i Alta, kan være

vanskelige å forstå også i 2006. Men hun påpeker at det viktigste er å forstå hovedinnholdet i det som sies, og da trenger man ikke forstå hvert ord. I begge intervjuene opplevde jeg at informanten med en gang forstod hva jeg sa. Jeg måtte ikke forklare om igjen eller bruke andre ord for at hun skulle oppfatte spørsmålene mine.

Informant 4 synes det kan være vanskelig å forstå andre, særlig folk som ikke kommer fra Alta. Da hun kom til Alta, var hun redd for å misforstå og redd for å si feil. Nå er hun bevisst på å spørre hvis hun ikke forstår. I begge intervjuene fikk jeg inntrykk av at forståelsen var veldig god. I det andre intervjuet spurte hun hva jeg mente en gang, men ellers fikk jeg raske og reflekterte svar på mine spørsmål.

Informant 5 sier at hvis hun ikke forstår hva noen sier, er hun ikke redd for å spørre hva de mener. I 2006 opplever hun at det mangler litt på forståelsen i forhold til folk, bortsett fra til mannen. Der mener hun at forståelsen er 100 %. I intervjuene må jeg flere ganger gjenta eller si ting på en annen måte for at hun skal forstå. Hun merker ikke alltid selv at hun misforstår. Dette er ganske likt på begge tidspunkt.

Informant 6 synes begge ganger det kan være vanskelig å forstå, men i løpet av de to årene er forståelsen ifølge henne selv blitt mye bedre. Hun misforstår ikke så ofte lenger. Dette stemmer med min opplevelse i intervjuene. Noen misforståelser finner vi begge ganger, men færre i 2006.

Fornøyd med det språklige nivået man er på

Å kunne utføre det man ønsker ved hjelp av målspråket, har som vi har sett blitt trukket fram som en mulig årsak til fossilisering (jf. 2.2.4.). Alle mine informanter mener at de stort sett får brukt språket til det grunnleggende i hverdagen. Likevel er ingen av dem fornøyd med det språklige nivået de er på. Alle kjenner på et behov for å bli bedre, og alle har et sterkt ønske om å få mer kompetanse i norsk.

4.2.3. Hva er vanskelig i norsk?

Hva informantene synes er vanskelig i norsk, kan kanskje si noe om hvilke sider ved språket som er særlig utsatt for fossilisering.

Informant 1 synes den norske grammatikken generelt er vanskelig fordi den er helt forskjellig fra russisk grammatikk. I 2006 trekker hun fram verbtider som ekstra vanskelig. Hun sier også følgende: *”Setning vanskelig. Men separat ord jeg prate.”*

Informant 2 sier i 2004 at alt kan være vanskelig, både grammatikk og norske uttrykk. Det er ingenting som utpeker seg som mer vanskelig enn noe annet. I 2006 er det særlig uttalen hun mener er en utfordring.

Informant 3 fremhever i det første intervjuet å bruke riktig preposisjon som ekstra vanskelig. Å plassere nektelsen i en setning har hun problemer med. Også bruken av

verbtidene i fortid er en utfordring. Hun merker at det er mye grammatikk hun ikke kan, og ser viktigheten av å lære den. Selv om hun kan mange ord, synes hun det er vanskelig å sette dem sammen til setninger. I 2006 sier hun at grammatikk egentlig ikke er vanskelig, det tar bare litt tid å lære, og man må selv jobbe ordentlig med den for å forstå.

Informant 4 mener i 2004 at både ordstilling og norske uttrykk er spesielt vanskelige. Ofte forstår hun hvert ord i et uttrykk, men klarer likevel ikke å forstå hva uttrykket betyr. Fortid av verb er også vanskelig. I 2006 trekker hun fram pronomen, ordstilling og tempus som ekstra vanskelig. I tillegg strever hun med å lære nye ord.

Informant 5 sier i begge intervjuene at det vanskeligste med norsk er å huske norske ord. Grammatikk er også vanskelig, men for henne er det særlig ordlæring som er en utfordring. Det er dette som er viktig for henne, grammatikken er underordnet. En del grammatikk kan hun i teorien men klarer ikke å bruke den i praksis.

Informant 6 vet ikke hva hun skal trekke fram som spesielt vanskelig i norsk. I 2006 sier hun at en del av den grammatikken hun kan i teorien, kan være vanskelig å bruke i spontan tale.

4.2.4. Forskjell mellom muntlig og skriftlig

Bruker informantene både muntlig og skriftlig norsk? Hvordan er opplevelsen av mestring av de ulike ferdighetene?

Informant 1 bruker både muntlig og skriftlig norsk på begge tidspunkt. I 2004 synes hun ikke det ene er lettere enn det andre. To år senere mener hun at det er vanskeligst å skrive fordi hun da må tenke på grammatikken. Når hun snakker, kommer språket automatisk. Hvis hun snakker sakte, hører hun av og til at hun sier noe feil, og klarer noen ganger å rette seg selv. Informanten er veldig glad i å skrive dikt og andre tekster, så drivkraften hennes er at hun skal klare å gjøre dette også på norsk.

Informant 2 bruker i 2004 mye norsk skriftlig fordi hun er student og har blant annet de fleste eksamener skriftlig. Hun vil ikke si at det er forskjell i vanskegrad på muntlig og skriftlig norsk, men når det gjelder eksamener er det lettest å uttrykke seg skriftlig. I 2006 mener hun en stor fordel med muntlig er at man da lettere kan ”*gjemme*” feil og mangler. Derved får hun en følelse av at hun mestrer språket bedre muntlig enn skriftlig.

Informant 3 bruker mye norsk skriftlig i 2004, og hvis hun skal uttrykke seg om noe kjent, for eksempel på eksamen, synes hun det er lettest å bruke skrift. Men generelt er det lettere å uttrykke seg muntlig fordi hun da også kan bruke kroppsspråket for å få fram det hun vil. I 2006 sier hun at det siste året har hun nesten ikke brukt norsk skriftlig, og derfor oppleves det lettest å prate. Men skriving kommer med bruk og erfaring, så når hun nå skal i gang igjen med studier, tror hun det vil bli lett å uttrykke seg skriftlig.

Informant 4 bruker ikke norsk skriftlig, og det er en barriere å bruke det. I 2006 opplever hun ikke det som et problem fordi hun ikke er i sammenhenger hvor hun trenger skriftlig norsk. Hennes utrygghet i forhold til skriftlig bruk viste seg i at hun ikke ville skrive tekst i 2006. De gangene hun må skrive, tenker hun mye på hvordan hun skal uttrykke seg, hvilke grammatiske regler hun må ta hensyn til. Norsk muntlig kommer automatisk, og i tillegg kan hun hjelpe til med fingrer og kroppsspråk ellers.

Informant 5 sier i 2006 at hun ikke trenger norsk skriftlig, verken i jobbsammenheng eller hjemme. Da hun gikk på norskkurs, fikk hun tilbakemelding på at hun skrev bedre enn hun snakket. Nå synes hun det er vanskelig å skrive fordi hun da må tenke mer på grammatikken. Når hun snakker, tenker hun ikke, språket kommer automatisk. Hun bruker norsk muntlig veldig mye, særlig med mannen sin.

Informant 6 bruker både muntlig og skriftlig norsk. Hun bruker mye skriftlig i skolesammenheng. Hun sier i 2004 at hun synes det er lettere å skrive enn å snakke fordi hun da har tid til å tenke. I muntlig språkbruk blir det mye feil, ordene kommer ikke på rett plass. Det samme synes hun to år senere. Hun mener at når hun ikke tenker, blir det mange feil, og det skjer oftere i muntlig enn i skriftlig. Skriftspråket er enda å foretrekke.

4.2.5. Egenvurdering av språkevner og eventuell utvikling eller stagnasjon

Opplever informantene selv at de mestrer språket og utvikler seg, eventuelt på hvilke felt?

Informant 1 unngikk den første tiden i Norge situasjoner der hun måtte prate norsk. Nå liker hun å kommunisere, hun blir ikke stresset lenger i språkbrukssituasjoner. I 2006 sier hun at hun føler ”*tanke jobber bedre*”, og det begeistrer henne. I forhold til alle de fire ferdighetene, snakke, lese, forstå og skrive, synes hun det går bedre. Hun har en god følelse når hun uttrykker seg.

Informant 2 likte å kommunisere på norsk fra første dag. I 2006 er hun fornøyd med det meste, men ikke uttalen. Der mangler hun ”*det lille ekstra*.” Hun vet ikke hvordan hun skal få bedre uttale, men håper å finne en måte å utvikle seg videre på. Hun synes generelt at det har gått framover med språklæringen. Å bruke norsk på jobb og skole er helt uproblematisk, men hun håper likevel at hun skal fortsette å utvikle seg. Hun liker ikke å snakke norsk i telefonen.

Informant 3 synes i 2006 at hun hører og lærer mer hver dag, hun husker ord bedre, og det går stadig framover både skriftlig og muntlig. Likevel er hennes ”første oppgave i livet” å bli bedre i norsk. Å snakke norsk i telefonen går greit.

Informant 4 opplevde ikke å mestre språket i starten, hun ville prate minst mulig, men ble tvunget til å gjøre det på grunn av jobben hun hadde. I 2006 er hun frustrert over at hun ikke kan norsk bedre: ”Jeg begynner å glemme russisk, men kan ikke norsk enda. Det blir nåkka i mellom.” Hun synes hun har stanset opp i utvikling og klarer ikke å bli

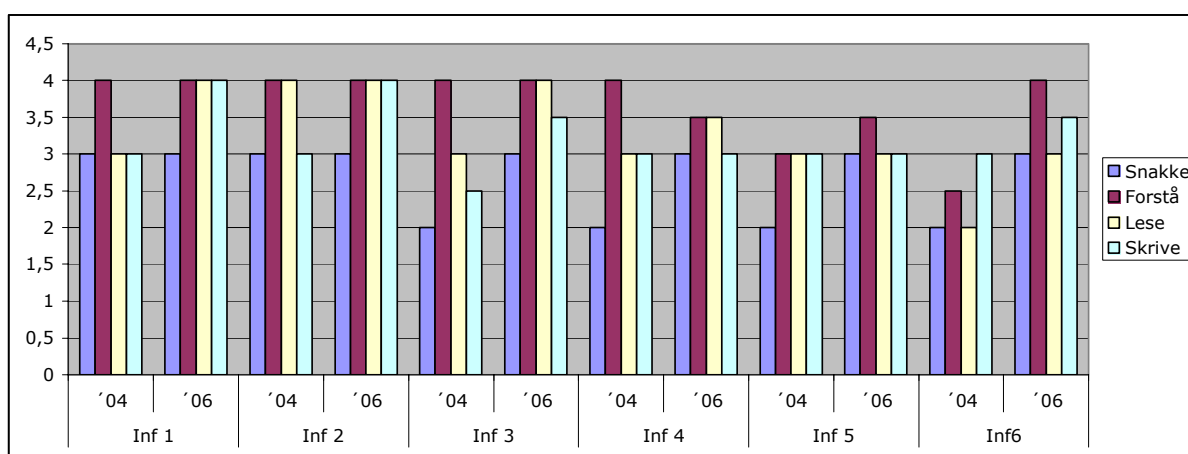
bedre i norsk. Det eneste hun mener kanskje går litt framover, er forståelsen. Hun klarer ikke å lære flere ord, og glemmer mye av grammatikken. Hun er kritisk til egen mestring. Det går greit å snakke med lokale folk i telefonen, men ikke med personer med annen dialekt.

Informant 5 er ikke helt fornøyd med forståelsen i 2006, men synes hun stadig blir bedre både til å forstå og å snakke: *”Nå prøver og prøver mer og mer, bedre og bedre, tror jeg.”* Det er vanskelig å snakke norsk i telefonen, og hun snakker derfor minst mulig i den.

Informant 6 synes språklæringen går bedre og bedre på alle felt, og det er hun fornøyd med. Særlig forståelsen er blitt bedre, men hun synes også hun har utviklet seg når det gjelder å uttrykke seg både skriftlig og muntlig. I 2006 sier hun følgende: *”Jeg spør på skolen for eksempel hva betyr det og de trenger mye for meg å forklare som jeg alle forstår. Men nå etter to år, jeg forstår bedre.”*

I figur 1 presenterer jeg hvordan informantene vurderer sine muntlige og skriftlige ferdigheter. Ut i fra vurderingsskalaen som de fikk utlevert under intervjuet (se vedlegg 2), ga de seg selv poeng fra en til fire ut i fra hvor mye de mente å mestre de ulike ferdighetene (jf. 3.2.2.).

På diagrammets x-akse har jeg plassert hver informant på de to tidspunktene. På diagrammets y-akse kan vi lese av informantens vurdering av mestring oppgitt i tall fra en til fire, hvor fire tilsvarer den kompetansen de mener å ha i russisk. Ved å sammenligne søylene for de ulike ferdighetene på de to tidspunktene, kan vi se i hvilken grad informanten mener det har skjedd en forandring i mestring på to år.



Figur 1 Egenvurdering av språkferdigheter

Som vi ser, varierer verdiene noe fra første til andre gang, da stort sett i form av økt mestring av noen ferdigheter. De reseptive ferdighetene vurderes for de fleste litt høyere enn de produktive, men dette varierer noe fra informant til informant. For noen av

informantene samsvarer ikke denne egenvurderingen helt med det de har sagt andre steder i intervjuet. For eksempel sier informant 1 at hun forstår mye bedre andre gangen, men allerede i 2004 har hun full skåre på forståelse, og informant 4 sier hun forstår litt bedre i 2006, men figuren viser en liten nedgang i forståelsen. Resultatene av egenvurderingen og faktisk mestring slik den har kommet fram i den språklige analysen, kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen.

4.2.6. Oppsummering

Jeg mener informantene oppfyller de kriteriene som ble stilt i forhold til motivasjon og muligheter: Alle er motiverte for å lære norsk, de får innputt, de har muligheter til å bruke språket selv, og alle har et ønske om å bli akkulturert inn i det norske samfunnet. Likevel finner vi noen individuelle særtrekk som gjør at informantene skiller seg fra hverandre når det gjelder læringsforhold. Vi kan kanskje si at alle har gode læringsforhold, men de ser og griper mulighetene i ulik grad. Personlighetstype og ulike behov og ambisjoner spiller blant annet inn her.

Informant 1 er den som har vært mest i Russland etter at hun flyttet til Norge. Hun har et lite nettverk i Norge, og har i perioder følt seg isolert. Hun har i liten grad vært i jobb, og er en av dem som har gått minst på norskkurs. Samtidig er hun blant dem som har vist størst innsats for å tilegne seg norsk på egen hånd. I løpet av de to årene som min studie har gått over, har det skjedd en forandring: hun trives bedre, tanken jobber bedre, og hun opplever ved siste intervju at språklæringen går lettere.

Informant 2 er opptatt av kvalitet og nære, gode relasjoner hvor hun kan bruke språket. Hun er den yngste informanten og hun har hele tiden ikke hatt kontakt med andre russere enn sønnen. Hun har fullført et studium på norsk, og er ute i jobb. Hun ønsker å være så integrert i samfunnet som mulig. Hele tiden har hun vært opptatt av å ta riktige valg i forhold til hva som kan gi best mulig språklæring. Hun er reflektert, og ønsket om å bli bedre i norsk fører til handlig.

Informant 3 er energisk og en pådriver for sosiale sammenkomster, og hun tenker positivt om læringsmulighetene sine. Hun har et godt norsk nettverk, men bruker også mye tid sammen med russere. Hun har stadig nye prosjekter som gjennomføres, men også noen som blir liggende. Når det gjelder språklæring, har hun ikke på noe tidspunkt brukt mye tid på å sette seg ned for å lære norsk grammatikk, men har brukt språket desto mer i møte med mennesker.

Informant 4 er grundig og reflektert, men hun synes det er vanskelig å oppnå de høye målene hun har, og ser ikke helt veien videre. Hun har mest kontakt med russere både hjemme og sosialt ellers. Hun har noe kontakt med nordmenn gjennom jobben, men alt for

lite ifølge henne selv. Hun er ikke fornøyd med det språklige nivået hun er på, men har senket kravene fordi hun merker at hun ikke klarer å gjøre det hun ønsker.

Informant 5 opplever at alderen begrenser hennes muligheter noe, men er fornøyd med situasjonen slik den er. Hun klarer seg stort sett greit i hverdagen med de norskferdighetene hun har, og selv om hun sier at hun ønsker å bli bedre i norsk, gjør hun ikke noe aktivt for å bli bedre ut over det å ha mye kontakt med nordmenn. Hun har et stort nettverk, er aktiv i sosiale sammenkomster, har mye besøk både av nordmenn og russere. Hun har to barn i Russland, så hun reiser en del på besøk til dem.

Informant 6 opplever at det er mye hun ikke kan enda, men økt mestring motiverer henne. Hun har litt kontakt med nordmenn, men dypere kontakt har begrenset seg fordi hun ikke opplever å mestre kommunikasjonen godt nok. Hun ser egne begrensninger, men griper de mulighetene hun har til å utvikle språket. Egeninnsatsen er stor, og det har gradvis gitt resultater.

4.3. Drøfting av resultatene

Jeg vil nå drøfte noen av resultatene som kom frem i analysen av informantenes språkmateriale. Både det som er sagt i teorien om fossilisering og den informasjonen som er kommet frem gjennom informantintervjuene, kan bidra til å belyse resultatene.

Først mener jeg det er nødvendig å drøfte begrepsbruken: er det sakssvarende i forhold til min undersøkelse å snakke om fossiliserte språktrekk, eller bør stabiliseringsbegrepet heller brukes? Videre i drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i følgende resultater av analysen:

- 1) Alle informantene ser ut til å ha stabiliserte språktrekk.
- 2) Alle språktrekk som undersøkes, er ikke stabiliserte, noen språktrekk utvikler seg mot målspråksnormen, noen språktrekk følger normen.
- 3) Det er generelt forskjell på resultatene i muntlig og skriftlig.
- 4) Vi finner individuelle forskjeller mellom informantene i forhold til hvilke og hvor mange språktrekk som ser ut til å være stabiliserte.

Jeg vil dele drøftingen i to hoveddeler; først drøfter jeg de resultatene som gjelder alle informantene. Her vil jeg trekke inn teorien om fossilisering. I den andre delen vil jeg se på de konkrete resultatene til den enkelte og se på likheter og forskjeller mellom informantene og drøfte mulige årsaker til at resultatene er som de er. Informasjon fra intervjuene kan her danne grunnlag for en drøfting av resultatene.

4.3.1. Begrepsbruk og fellestrekk

Stabilisering eller fossilisering?

Vi har sett at forholdet mellom begrepene stabilisering og fossilisering er blitt mye diskutert (jf. 2.1.3.). Diskusjonen har gått på hva som skiller begrepene, hvordan de to relateres til hverandre, og hva man i en undersøkelse kan si noe sikkert om. Synet på stabilisering som noe midlertidig, som noe som kan korrigeres i motsetning til fossilisering som noe uforanderlig, har gått igjen. I tillegg til å skille mellom stabilisering og fossilisering, skilte også Han og Selinker mellom tre typer stabilisering, hvor to av typene klart hadde noe midlertidig over seg, mens den ene typen ble knyttet til fossiliseringsbegrepet som dets forløper (jf. 2.1.3.). Det er også blitt fremhevet at man bare kan slå fast fossilisering hvis man med sikkerhet kan si at utvalgte språktrekk hos en innlærer ikke vil utvikle seg mot målspråksnormen (jf. s. 12).

Hva kan vi så si om språktrekkene til mine informanter? Kan jeg med sikkerhet slå fast at de språktrekkene som ikke ser ut til å ha utviklet seg mot målspråksnormen i løpet to år, ikke vil gjøre det i framtiden? Er det mest sakssvarende å bruke stabiliseringsbegrepet i forhold til min undersøkelse? Her tenker jeg at tidsfaktoren har betydning. Flere forskere har trukket fram oppholdstid i landet som avgjørende i forhold til å kunne kalle språktrekk fossiliserte (jf. 2.4.4.). Også tidsfaktoren i forhold til lengden på en longitudinell undersøkelse, har betydning. Mine informanter har vært i Norge i minimum seks år ved undersøkelsens slutt. Ifølge oppfatningen om at man kan lære et språk i løpet av fem år i et målspråksmiljø under gode læringsomstendigheter, skulle mine informanter ha vært lenge nok i Norge til at jeg kunne bruke fossiliseringsbegrepet. Likevel ser vi at etter såpass mange år, er flere av informantene på et ganske lavt språklig nivå. De mestrer stort sett den daglige kommunikasjonen, men mye gjenstår for flere av dem. Når et språk som er så forskjellig fra morsmålet som norsk er fra russisk, er det mye som tyder på at man ikke kan regne med at informantene har kommet så langt at de ikke vil utvikle seg videre i framtiden. Mine resultater viser tydelig at det er veldig individuelt hvor langt man kommer på seks år. Sannsynligheten er stor for at i alle fall noen av informantene vil utvikle videre de trekkene som foreløpig ser stabiliserte ut, for læringstempoet er så individuelt.

At informantene er på ulike steder i læringsprosessen etter like lang tid i landet og med omtrent like miljømessige omstendigheter, må kanskje også virke inn på hva jeg kaller språktrekkene. En informant kan gjøre mange feil i et språktrekk som en annen informant har tilegnet seg. Den som gjør feil etter andre undersøkelse, kan lære dette språktrekket senere, selv om det i løpet av undersøkelsestiden ikke har skjedd en utvikling. Platålik læring er naturlig i språktilegnelsesprosessen, og kanskje noen sitter fast lenger

enn andre før de utvikler seg videre. Det er ikke sikkert at studiens varighet på to år er lang nok tid til å fange opp dette. Jeg kan heller ikke være sikker på at de stabiliserte språktrekkene er av den typen som kan kalles fossiliseringens ”budbringer” (jf. 2.1.3.). Slik jeg ser det, peker også studiens varighet mot at jeg heller bør bruke stabiliseringsbegrepet selv om andre longitudinelle studier jeg har vist til ikke har vart så lenge som i to år når man har slått fast fossilisering (jf. s. 38).

At språklæring ikke nødvendigvis er en lineær prosess hvor man stadig finner færre avvik fra målspråksnormen, sier noe om usikkerheten i forhold til mitt materiale. Hagen trekker fram det han kaller ”U-formet” læring i forhold til inversjon (jf. s. 49). Da vil det kanskje bety at en informant som gjør omtrent like mange feil begge gangene, likevel er i utvikling, fordi hun andre gang er på et annet sted i læringsprosessen enn første gang. Hagen sier også i forhold til inversjon at det er en regel som kun gradvis tilegnes i muntlig språkbruk (jf. s. 49). Det går med andre ord sakte.

Et annet moment som bør inn her, er språkmaterialets størrelse. Jeg har et forholdsvis lite språkmateriale å bygge på. I de skriftlige tekstene finnes ikke alle de språktrekkene jeg undersøker på begge tidspunkt. Dette gjelder for eksempel tilstedeværelse av *er*: hos informant 2 er det ingen setninger i den andre skriftlige teksten som skal inneholde verbet. Det samme gjelder for ubestemt artikkel hos informant 3. I tillegg til disse språktrekkene er også tallene gjennomgående lave for *var*. Hvis det bare skal være ett eller to tilfeller av et språktrekk, er det klart at selv om språktrekket ikke utelates i disse tilfellene, kan vi ikke slå fast at informanten mestrer dette språktrekket. I intervjuene finnes språktrekkene i noe større grad hos alle informantene, men også her finner vi noen eksempler på at språktrekk i for liten grad er til stede til at jeg kan si noe sikkert om utvikling. Dette gjelder for eksempel bruken av *var* og substantiv som skal ha ubestemt artikkel. I noen tilfeller er språktrekket til stede på begge tidspunkt, men tallene er flere steder lave. Når tallene er så lave, vil også utslagene i prosent bli misvisende. Hvis en informant utelater tre av tre tilfeller av *er* i 2004, og utelater to av tre i 2006, så vil jo feilprosenten gå merkbart ned fra 100 til 67 prosent. Med første øyekast kan det da se ut til at informanten utvikler seg mye i riktig retning, mens hun i realiteten bare gjør riktig i ett tilfelle. I slike tilfeller kan man verken si noe om stabilisering eller om fossilisering. Her kommer også dette med feilkilder inn. Når tallene er så lave for enkelte språktrekk, vil utslagene bli store ved bare små justeringer av tallene. Det kan ha kommet inn feil i analysen, jeg kan ha talt feil, oversett realiseringer, eller vurdert et språktrekk feil. Og det vil jo da få særlig store konsekvenser når tallene er lave. Hvis bare små justeringer skal til for at et språktrekk som ser ut til å ha stanset opp i utvikling, begynner å nærme seg målspråksnormen, må man i alle fall være forsiktig med å slå fast noe om permanens. Hvis

resultatene fort kunne blitt annerledes hvis omfanget var større, eller hvis utdraget hadde vært et annet, kan man vanskelig slå fast noe om en permanent situasjon. Materialets størrelse sier også noe om at jeg ikke kan være sikker på at materialet er representativt for den enkeltes språkbeherskelse. Jeg tenker særlig på de skriftlige tekstene som flere ikke brukte mye tid og krefter på. Også andre momenter som for eksempel informantens dagsform, tid på dagen for undersøkelsen, hva informanten hadde fokus på, kan ha virket inn på språkbruken. Her mener jeg å være inne på det som Long kaller for utilstrekkelige data (jf. s. 40), og utilstrekkelige data kan ikke gi innsikt i fossilisering. Selv om materialet mitt hadde vært større, og jeg med større sikkerhet kunne sagt at jeg bygget analysen på tilstrekkelige data, ville jeg vært forsiktig med å slå fast fossiliserte språktrekk. For som Nakuma sier, er språklæring et livstidsprosjekt (jf s. 14) og spørsmålet er om man i det hele tatt kan være sikker på at en gitt innlærer har trekk som er permanent fossilisert og ikke bare viser midlertidig stans i utviklingen.

På bakgrunn av dette, mener jeg at det er mer sakssvarende å se på mine informanters språktrekk som mulig stabiliserte. Det mine funn kan vise, er hva som har skjedd med språket til informantene i løpet av de to årene det går mellom intervjuene. Jeg kan kanskje antyde noe om trekk som har, eventuelt ikke har, utviklet seg i denne perioden. Det jeg derimot ikke kan si noe om, er hva som vil skje i framtiden, om noen av de trekkene som ser ut til å være stabiliserte, på et senere tidspunkt vil fossilisere. Dette er vel noe av det samme som vi så Selinker uttrykke (jf. s. 40): at det er veldig vanskelig, om ikke umulig, å vite om en innlærers stabiliserte språktrekk vil fossilisere selv om det i teorien skilles mellom permanent fossilisering og midlertidig stabilisering.

Stabilisering, tilbakegang og mestring

Som vi har sett, har forskerne ulike syn på hvordan man skal benevne språkformer som følger målspråknormen. På den ene siden mente blant annet Vigil, Oller og Ellis at også riktige former må kunne kalles fossiliserte, mens Selinker, Han og Hyltenstam var blant dem som mente fossilisering bare handler om avvikende former (jf. 2.1.1.). Ser vi på resultatene til mine informanter, finner vi hos alle bortsett fra informant 5 at noen språktrekk er uten feil i skrift. Det er flere som ikke utelater *var*. Det er stabilt riktig, eller lært. Men skal det likevel kalles stabilisert? Et språktrekk som er lært, skal ikke fortsette å utvikle seg. Har man stanset opp i utvikling før man når målspråknormen, er vel målet å utvikle dette språktrekket videre. Er det ikke da hensiktsmessig å skille disse tilfellene fra hverandre? Hvis man mener at riktige former kan brukes feil, så kan dette være en form for stabilisering, men i forhold til språktrekk som realiseres riktig, vil jeg i min undersøkelse bruke lært eller mestret. Diskusjonen om hvorvidt det er samme mekanisme som ligger bak, uttaler jeg meg ikke om.

Ordet stabilisering gir umiddelbart assosiasjoner til noe som er stabilt, noe som holder seg likt over tid. Hva da med de tilfellene hvor informantene gjør flere feil andre gang, er det stabilisering, eller handler stabilisering bare om det som holder seg på samme nivå begge ganger? Går vi tilbake til forskningslitteraturen, fant vi i Selinkers artikkel fra 1972 begrepet "backsliding" eller tilbakefall (jf. s. 7). Det faktum at mange innlærere gjør feil som man trodde var utryddet, fikk Selinker til å postulere fossilisering som en realitet. Selv om Selinkers utgangspunkt var at en innlærer gjorde feil som man syntes å ha kvittet seg med, så er det kanskje noe av det samme vi kan se når en informant gjør noen feil i et språktrekk på første tidspunkt og flere feil i realiseringen av dette språktrekket andre gang? Jeg bruker stabiliseringsbegrepet om språktrekk som ikke utvikler seg mot målspråksnormen også hvis man gjør flere feil andre gang.

Alle har noen stabiliserte trekk

Tabellene side 101-102 viser at alle informantene har noen språktrekk hvor det gjøres like mange eller flere feil etter to år. Hva kan grunnene være til det?

Her kommer blant annet spørsmålet om informantens alder ved ankomst til Norge inn som et viktig moment. For ser vi tilbake på det som er sagt om hvem som antas å være utsatt for fossilisering (jf. 2.3.), er det ikke så overraskende at vi finner noen stabiliserte språktrekk hos alle mine informanter. Selv om alderen varierte noe på mine informanter da de flyttet til Norge, var alle voksne da de kom hit. Og skal man trekke fram én årsak til fossilisering, er kanskje aldersfaktoren den det er lettest å enes om både blant forskere og innlærere selv. Flere av mine informanter trakk alder fram som den faktoren de mente var den viktigste årsaken til at de ikke klarte å lære språket bedre. En av informantene viste til sønnen som kom til Norge i begynnelsen av 20-åra og som hadde lært språket veldig bra, og mente at også hun hadde hatt helt andre muligheter til å lære språket hvis hun hadde kommet til Norge da hun var yngre. Selv om dette kan være riktig generelt sett, sier det ikke noe om hvorvidt man får færre eller flere stabiliserte trekk i språket sitt om man lærer det som 22-åring eller 45-åring. Hvis brorparten av de som lærer et andrespråk i voksen alder må regne med å få fossiliserte trekk i språket sitt (jf. 2.3.), er det ikke så rart at vi finner mulig stabilisering hos alle mine informanter. Om dette bringer bud om at alle informantene er på vei til å få fossiliserte språktrekk, gjenstår å se.

At førstespråket til mine informanter er så forskjellig fra norsk, kan også være en grunn til at alle informantene ser ut til å ha stabiliserte språktrekk. Som vi har sett, kan førstespråksinnflytelsen virke på ulike måter, blant annet i form av feil i mellomspråket. Men selv om informantenes feil kan føres tilbake til morsmålet deres, er det ikke sikkert at disse feilene opprettholdes over tid og derved blir fossiliserte (jf. s. 21). Om noen overfører mer enn andre, eller får større problemer enn andre på grunn av morsmålsbakgrunn kan jo

ha med ulike faktorer å gjøre. Noen av informantene trekker morsmålet fram som en årsak til problemer med å lære grammatikken, andre legger ikke vekt på det. Det kan også være avhengig av hvor langt de er kommet i tilegnelsen. Tatt i betraktning at informantene ikke har vært lenger i landet og at de har et helt annet førstespråk, kan de avvikene vi finner hos alle informantene være av utviklingsmessig karakter.

Ikke alle trekkene er stabiliserte

Vi finner også at det ikke er noen informanter som bare har stabiliserte språktrekk (jf. 4.1.7.). En mulig utvikling eller mestring finnes hos alle selv om jeg i utgangspunktet undersøkte språktrekk som jeg forventet kunne være utsatt for stabilisering. Dette belyser det som jeg i teoridelen kalte lokal eller global forståelse av fossilisering (jf. 2.1.2). Er det rimelig å snakke om fossiliserte, eller for min del, stabiliserte innlærere? Mine resultater støtter dem som ser på stans i språkutviklingen lokalt. Å påstå at hele språket til informantene enten utvikler seg eller ikke gjør det, har jeg ikke grunnlag for. Hva som skjer med alle de språktrekkene som jeg ikke undersøker i denne studien, kan jeg ikke uttale meg om. Det er ikke sikkert de utvalgte trekkene gir et representativt bilde av informantens totale språkbeherskelse. Selv om jeg har funnet et ulikt antall språktrekk som mestres eller utvikler seg, kan jeg ikke si at informantenes opplevelse av å utvikle seg videre ikke stemmer. Språkutvikling handler om så mye mer enn stabilisering av enkelte språktrekk.

Selv om noen språktrekk har nærmet seg målspråksnormen hos alle informantene, ser det ut til at noen språktrekk i større grad enn andre stabiliseres hos alle. Det kan være flere grunner til dette. Her er vi inne på det som er sagt om transfer, markerthet og kommunikativ verdi. At utelatelse av *er* og ubestemt artikkel og underinversjon er de språktrekkene som ser ut til å være mest utsatt for stabilisering, er kanskje ikke så overraskende når vi tenker på det som er sagt om lav kommunikativ verdi (jf. 2.5.2.) Også at realiseringen av *var* er det språktrekket flest informanter mestrer, i alle fall i skrift, er som forventet. Også i russisk bruker man en fortidsform av verbet (jf. s. 46). Det som overrasker litt, er at det likevel finnes så pass mange utelatelser som det gjør av dette språktrekket, særlig i muntlig. Her hadde jeg forventet større forskjell mellom resultatene av *var* og *er*. Om informantene gjør færre inversjonsfeil i spørsmål, kan vi ikke slå fast ut fra mitt materiale. Spørresetninger uten spørreord finner vi få eksempler på, og det er i denne typen spørresetninger inversjon har et betydningsmessig innhold. Ut i fra det som er sagt om transparenthet (jf. s. 49), kunne man forvente at inversjon *var* lettere enn bestemthet fordi det er mer definerbart, enklere å forklare, men slik er det altså ikke: flere informanter nærmer seg målspråksnormen i forhold til bestemthet enn i inversjon. Dette kan kanskje ha med at bestemthetskategorien har større innholdsmessig verdi. Setningene

kan få et litt annet innhold hvis man ikke bruker den formen som gir det innholdet man ønsker. Bestemthet er i tillegg en grammatisk kategori som også brukes i russisk selv om den realiseres på en annen måte (jf. s. 48). Det som likevel viser seg er at skillet mellom muntlig og skriftlig er klarere i inversjon enn i bestemthet. Det skal vi se på i neste punkt.

Muntlig versus skriftlig

Jeg stusset litt på at analyseresultatene viste såpass store forskjeller mellom resultatene i skriftlig og muntlig språkbruk. I flere tilfeller ser det ut til å være stabilisering i muntlig og utvikling i skrift, eller motsatt. Hvem dette konkret gjelder, kommer jeg tilbake til i 4.3.2.

Vi finner noen generelle tendenser når det gjelder forskjeller mellom muntlig og skriftlig realisering av de ulike språktrekkene. For bruken av *er*, ser vi at de fleste i stor grad utelater verbet i muntlig språkbruk, mens det i skrift er gjennomgående få utelatelene. I forhold til *var*, er tallene lave i muntlig, men det ser ut til at språktrekket mestres bedre i skrift. I forhold til ubestemt artikkel er resultatene mer sammenfallende for de fleste informantene. Her utelates artikkelen i stor grad både muntlig og skriftlig. Når det gjelder bestemthet er det for flere informanter sammenfall mellom muntlig og skriftlig materiale, enten utvikler de seg i begge, eller vi finner stabilisering i begge. I samsvarsbøyning er resultatene mer sammensatte. Noen informanter har sammenfall mellom resultatene, mens andre har utvikling i muntlig og stabilisering i skrift eller motsatt. I forhold til inversjon, ser vi at språktrekket gjennomgående er mer riktig i skrift enn i muntlig. De fleste har ingen utvikling mot målspråksnorm i muntlig, mens flere gjør ingen eller få feil i de skriftlige tekstene.

At vi finner mest sammenfall mellom muntlig og skriftlig i forhold til bestemthet, kan kanskje ha noe med at det i denne kategorien er høyest tilstedeværelse av språktrekket. Alle substantiv må jo stå i enten ubestemt eller bestemt form. Når materialet slik blir større, får man kanskje et mer helhetlig bilde av språkbruken. Inversjon er et av de språktrekkene hvor det er bedre mestring i skrift enn i muntlig. Det kan muligens ha med det som er blitt sagt om at inversjonsregelen er enkel å definere og forstå slik at når man har tid til å reflektere over hvordan man uttrykker seg, klarer man i større grad å følge regelen. Alle informantene sier i intervjuene at i skrift klarer de i større grad å korrigere seg selv. Her har de tid til å se over, sjekke om de reglene de i teorien kan, følges. Men dette forklarer ikke hvorfor ikke alle språktrekkene mestres bedre i skrift enn i tale. I tillegg til at det er forskjell i hvor enkel og av grenset en regel er, kan det også ha med om informantene faktisk vet hvordan språktrekket skal realiseres. I tillegg til inversjonsregelen, er også bruken av *er* noe som det er enkelt å forholde seg til. Verbet skal enkelt og greit ikke utelates. I samsvarsbøyning finner vi at for eksempel informant 1 ser ut til å utvikle seg muntlig men ikke skriftlig. En årsak til det kan kanskje være at hun faktisk

ikke er helt sikker på regelen, og derved hjelper det ikke å ha tid til å korrigere seg selv hvis hun ikke vet hva som må korrigeres.

Berggreen og Tenfjord (2003) viser til Tarone som trekker fram noen faktorer som hun mener fremmer bruk av målspråksvarianter: skal man skrive en tekst under formelle omstendigheter, kan man anta at innlærerne bestreber seg på å skrive korrekt, man har i tillegg tid til å fokusere på form og se over det man har skrevet (Berggreen og Tenfjord 2003: 273). Dette stemmer med det mine informanter uttrykte.

I forskningslitteratur så vi også at det ble trukket fram at ulike kontekster kunne påvirke grad av fossilisering (jf. s. 11) Dette kan være en årsak til at vi finner forskjeller mellom muntlig og skriftlig språkbruk i mitt materiale.

Kan man da snakke om stabilisering av et språktrekk i muntlig og ikke i skrift, eller må man se på stabilisering i en innlærers språkbruk, totalt sett? Hvis et språktrekk ikke ser ut til å ha utviklet seg på to år i det muntlige materialet, må det kunne tyde på en eller annen form for stabilisering selv om språktrekket har utviklet seg i skrift i samme periode. Hvis jeg hadde behandlet tallene samlet, slått sammen resultatene i de to kategoriene, hadde forskjellene som er tydelige, ikke kommet frem. Forskjellen mellom muntlig og skriftlig materiale kan vise at informantens språk totalt sett er i utvikling, at man utvikler seg i det ene raskere enn i det andre. Det tar tid å få automatisert den kunnskapen man har, og stort sett slår det ut i at vi i det muntlige materialet finner flere stabiliserte trekk enn i det skriftlige fordi man her ikke klarer å reflektere over egen språkbruk i like stor grad når man snakker. Slik blir ikke forskjeller i mestring et tegn på motstridende resultater, men det kan være en indikasjon på utvikling.

Dette understreker materialets karakter av å ikke ha noe endelig over seg. Selv om vi finner en form for stabilisering av noen språktrekk, er språket til informantene fortsatt i utvikling, og den uforanderlighet som karakteriserer fossilisering passer ikke til å beskrive det jeg finner hos mine informanter.

4.3.2. Særtrekk for den enkelte

Selv om materialet for den enkelte til dels er lite, og tallene er usikre, vil jeg prøve å si noe om resultatene i lys av intervjuene. Kan karakteristiske sider ved informanten og hennes læringsbetingelser i noen grad forklare hvorfor resultatene er som de er for den enkelte? Går resultatene på tvers av språklig nivå, eller er resultatene egentlig ganske like for alle?

I det følgende vil jeg først si noe om informantenes grad av utvikling i de enkelte språktrekk, for så å trekke fram informasjon fra intervjuene som kan være med å belyse resultatene.

Informant 1

I intervjuene utelater informanten *er* og *var* alle gangene verbet skal brukes på begge tidspunkt, men tallene er lave for verbet i fortid. Videre er også ubestemt artikkel stort sett utelatt. Når det gjelder bestemthet bruker hun ubestemt form i stor grad i begge intervjuene. I forhold til inversjon, nærmer hun seg heller ikke målspråksnormen, og vi finner få setninger hvor inversjonsregelen følges. Ser vi derimot på samsvarsbøyningen, gjør hun færre feil andre gang: feilprosenten går ned fra 54 til 37 %. Det kan indikere en liten utvikling mot målspråksnormen. Alle de andre språktrekkene som er undersøkt, ser ut til å være stabiliserte. I skrift er resultatet et annet: her utelater hun ikke verken *er* eller *var*, hun gjør færre feil i bruken av bestemthet og i inversjon. Fra å invertere i en av seks setninger i 2004, inverterer hun i fem av sju i 2006. I bruken av ubestemt artikkel og i forhold til samsvarsbøyning utvikler hun seg ikke mot målspråksnormen. Vi finner altså sammenfall i stabilisering av ubestemt artikkel i både muntlig og skriftlig, utvikling i samsvar muntlig men ikke skriftlig, og ellers utvikling i skrift, men ikke muntlig. Hva kan være årsakene til resultatene?

Som vi har sett (jf. s. 64-65), er denne informanten på et forholdsvis lavt nivå sammenlignet med flere av de andre. Da jeg intervjuet henne andre gang, fikk jeg ikke noe umiddelbart inntrykk av at hun hadde utviklet seg muntlig. Det var lett å merke mange av de grammatiske avvikene hun hadde. Ser vi på hennes livssituasjon, er hun den som har vært klart mest i Russland etter at hun flyttet til Norge. Hun har et lite norsk nettverk, og hun har hatt lite kontinuitet i deltakelse på norskkurs. Hun får i liten grad tilbakemelding på språket sitt ut over de problemene hun merker oppstår fordi hun og mannen misforstår hverandre. Tidligere kan det se ut som at hennes problemer med forståelsen gjorde at hun brukte språket i mindre grad, men ved andre intervju kommer det fram at selv om hun mangler en del på forståelsen, så hindrer ikke det henne i å ha kontakt med nordmenn. At hun er den eldste informanten, kan jo også gjøre at hun trenger lang tid på å lære, men det trenger heller ikke ha med alderen å gjøre. En ting som betegner henne, er at hun gjør mye selv for å prøve å bli bedre. Dette har kanskje vært med på å slå positivt ut i forhold til skriftspråket. Hun bruker skriftspråket aktivt, hun liker å uttrykke seg skriftlig. Hun mener også at hun i mye større grad klarer å reflektere over grammatikken i skrift enn i muntlig. Hun er den som gjør flest feil i inversjon i skrift ved første datainnsamling. Når hun i første intervju skal si hvordan ordstillingen i norsk er, sier hun følgende: *"Først hvis setning spørsmål, først spørsmål når for eksempel, etterpå subjekt, etterpå verbal..."* Om dette viser at hun ikke kan inversjonsregelen, eller bare at hun ikke klarer å uttrykke seg riktig, kan vi ikke vite sikkert. Hun synes i alle fall at norsk ordstilling er vanskelig, og fremhever dette som noe hun må studere mer. Med et såpass svakt utgangspunkt, er det kanskje ikke

så overraskende at hun etter to år mestrer dette språktrekket bedre. Men at resultatene er så mye bedre, kan kanskje også indikere at hennes bestrebelser begynner å gi resultater i skrift. I det første intervjuet sier hun at hun tenker på russisk grammatikk og så prøver hun å oversette til norsk. Men norsk grammatikk synes hun er veldig vanskelig. En periode lærte hun litt finsk, og det var mye lettere blant annet fordi finsk ikke var så forskjellig fra russisk. I 2006 poengterer hun også flere ganger at hun synes den norske grammatikken er veldig vanskelig, men nå opplever hun å lære mye på norskkurset som hun har begynt på. Det kan være en medvirkende faktor til at hun nå har lært mer norsk grammatikk og klarer å anvende denne i noen grad skriftlig. I muntlig sier hun at hun enda ikke klarer å reflektere over grammatikken. Det tar tid å få automatisert kunnskapen. Selv om ikke bestrebelsene hennes har gitt konkrete resultater muntlig, så har det skjedd noe positivt med hennes holdninger og opplevelse av livssituasjonen. Hun er bevisst på å prøve å huske hvis folk retter henne. Hun føler seg ikke så isolert lenger, hun tør å gå inn i kommunikasjonen med nordmenn og er mye mer på offensiven. Det er kanskje første steg i retning av utvikling? For en informant som er på et så lavt nivå, skal det selvfølgelig ikke så mye til for at vi skal finne en utvikling. Læringsprosessen tar tydeligvis lang tid for henne. Den lille utviklingen vi ser i skrift kan være et signal om at hun er på vei, om dog sakte mot større mestring av språket.

Stemmer hennes egenvurdering av språket med resultatene fra analysen? Generelt sett mener informanten at tanken jobber bedre i 2006, at det har løsnet i forhold til språklæringen, og at hun utvikler seg både i reseptive og produktive ferdigheter. Ut fra figur 1 s. 114 ser vi at hun mener å ha litt igjen i forhold til det å snakke på begge tidspunkt, forståelsen har hun vurdert på det høyeste nivået begge gangene, hun mener at hun har utviklet seg fra nivå tre til fire både med hensyn til lesing og skriving. At hun i intervjuet sier at det er vanskeligere å skrive enn å snakke, stemmer ikke med denne egenvurderingen. Totalt sett ser det ut til at hun vurderer seg selv høyt, over det nivået som hun viser i språkbruken både skriftlig og muntlig. Men at hun generelt sett har utviklet seg på de to årene, stemmer med mitt inntrykk i skrift. Det sier likevel ingenting om stabilisering og utvikling av enkelttrekk i språket hennes totalt sett.

Informant 2

Analysen viser at informanten er en av dem som ser ut til å ha flest stabiliserte språktrekk muntlig av alle. Ett språktrekk mestres stort sett både i muntlig og skriftlig: bruken av *var*. Ellers ser alle de andre trekkene ut til å være stabilisert muntlig. I skrift er situasjonen en annen. Her ser hun ut til å følge målspråksnormen i både bruken av *var* og i inversjon. Utelatelse av ubestemt artikkel er et mulig stabilisert trekk også skriftlig, mens bruken av ubestemt og bestemt form har nærmet seg målspråksnormen. I samsvarsbøyning gjør hun

få feil på begge tidspunkt. Denne informanten skiller seg altså ut ved at hun er av de to (sammen med informant 5) som har flest stabiliserte trekk muntlig samtidig som hun mestrer flest trekk skiftlig og bare har ett språktrekk som synes å være stabilisert i skrift.

Ser vi på det generelle inntrykket av språket hennes (jf. s. 71), fremstår hun som en av de som har kommet lengst i språktilegnelsen både muntlig og skriftlig (sammen med informant 4). Resultatene av det skriftlige materialet stemmer godt med dette. Hun bruker skriftspråket mye, hun har gjennomført studier hvor alt har foregått på norsk, har hatt mange skriftlige eksamener og vært avhengig av å kunne uttrykke seg skriftlig på norsk. I tillegg viser hun en sterk bevissthet om og refleksjonsgrad i forhold til språktilegnelsesprosessen. At hun er så bevisst i forhold til språk og læring av norsk, har kanskje vist seg mest i skrift. I tillegg kan det ha gitt seg utslag i et stort ordforråd, veldig god forståelse og gode kommunikasjonsevner. Det er kanskje disse egenskapene som gjør at de grammatiske feilene hun gjør muntlig ikke blir så merkbare, eller ”gjemmes” som hun selv uttrykker det. Slik sett trenger ikke mange stabiliserte språktrekk være i strid med det generelle inntrykket. Det sier noe om at det er mange sider ved språket som skal kunnes, og selv om en del grammatikk ikke er på plass, så trenger det ikke bety at mitt inntrykk av at informanten har kommet langt i språktilegnelsen, er feil. Ordforråd, uttale, flyt, oppmerksomhet, forståelse, refleksjon osv. er viktige faktorer her. Vi ser også at av de språktrekkene som ser ut til å være stabilisert muntlig, så gjøres det få feil på begge tidspunkt, altså en mulig stabilisering på et høyere nivå enn for de andre informantene. Og vi kan ikke vite om hun også vil utvikle seg muntlig i framtiden. Selv fremhever hun at hun i skrift bruker tid på å se over, sjekke at hun følger regler og reflekterer over hvordan hun uttrykker seg. Det er klart at for en informant som kan mye grammatikk og er på et høyt nivå, vil språket bli bedre når hun tar seg tid til å tenke igjennom om det hun produserer er i samsvar med de reglene hun kan men som enda ikke er automatisert i spontan kommunikasjon. Hennes evne til å kontrollere seg selv når hun har tid, kan være en årsak til at det i flere trekk hos henne er en mulig stabilisering i muntlig og utvikling i skrift. At informanten ikke gjør feil i inversjon i skrift, men ganske mange feil i muntlig, stemmer med det Hagen har sagt om underinversjon i spontan kommunikasjon også hos forholdsvis ”flinke” innlærere (jf. s.49). De to spørsmålene vi finner i hennes muntlige materiale, viser manglende inversjon, noe som er vanlig i spørsmål i Alta-dialekten: *Hvordan jeg kan si?* (m34a), *Hvor det var?* (m38b)

Informanten har et gjennomgående norsk nettverk, hun har ikke forståelsesproblemer, og hun er i stor grad akkulturert i samfunnet. At hun likevel har språktrekk som på to år ikke ser ut til å ha utviklet seg, stemmer godt overens med

resultater fra andre undersøkelser, for eksempel Lardieres studie av Patty (jf. 2.4.5.). Det viser også at ingen årsaksfaktorer alene kan forklare utvikling eller stagnasjon.

Hennes opplevelse av å utvikle seg, viser altså at dette ikke nødvendigvis henger sammen med grad av stabiliserte språktrekk. At hun jevnt over vurderer seg selv høyt i alle de fire ferdighetene, samsvarer med mitt bilde av hennes språkmestring. At hun mener å stå på nivå tre på begge tidspunkt muntlig, men utvikler seg fra nivå tre til fire skriftlig, er i tråd med analyseresultatene.

Informant 3

Hos informant 3 er det ingen språktrekk som følger målpråksnormen muntlig. Hun utelater i de aller fleste tilfellene verbet *være* på begge tidspunkt, men i preteritum skal det brukes i liten grad i materialet. Vi finner en liten økning i bruk av ubestemt artikkel, feilprosenten går ned fra 100 % utelatelse i 2004 til 77 % i 2006. Vi finner også flere setninger der ubestemt og bestemt form brukes riktig i det andre intervjuet, muligens en liten utvikling i samsvarsbøyningen, og en klar tilbakegang i bruk av inversjon. I skrift mestrer hun i stor grad bruken av *var* og inversjon på begge tidspunkt. Det er for få tilfeller av *er* og ubestemt artikkel til å si noe om utvikling, men materialet indikerer at hun utvikler seg noe når det gjelder realisering av bestemthet, men ikke i samsvarsbøyning.

Informanten ser ut til å ha få stabiliserte språktrekk totalt sett. Hennes driv som viser seg i stadig nye prosjekter innen studier og jobb, mye kontakt med nordmenn, og at hun ser så positivt på sine muligheter og på tilværelsen generelt, kan muligens også være en av årsakene til at hun ser ut til å mestre flere av språktrekkene jeg har sett på bedre ved andre datainnsamling. Men samtidig var det litt overraskende at få stabiliserte språktrekk ikke gjorde at språkbruken hennes totalt sett virket bedre andre gang. De skriftlige tekstene hadde på begge tidspunkt mange grammatiske avvik og manglet innholdsmessig sammenheng. For en som har brukt norsk skriftlig så mye som denne informanten har gjort, var det overraskende at hun ikke presterte bedre. At hun ikke har brukt norsk skriftlig det siste året, kan ha virket inn på resultatene. I tillegg var hun den som la minst arbeid i tekstene. Hun anstrengte seg ikke i særlig grad for å skrive en innholdsrik og god tekst. Muligens kunne hun prestert bedre hvis hun hadde tatt seg bedre tid. Dette sier også noe om at språkmaterialet mitt er begrenset og usikkert. Vi kan ikke være sikker på at det er representativt for faktisk mestring. At hun ikke utelater *var* i skrift og i stor grad følger inversjonsregelen i tekstene, indikerer at hun likevel er kommet et stykke i språktilegnelsen.

I intervjuet sier hun at hun tror hun skriver dårligere i 2006 enn i 2004 fordi hun ikke har brukt skriftspråket det siste året, og hun tror selv at hun raskt blir bedre igjen når hun starter på et nytt studium høsten 2006. Ifølge egenvurderingen ellers, mener hun at hun

er blitt bedre i alle ferdighetene. Bare forståelsen var på det høyeste nivået begge ganger. Det ser ut som om hun vurderer seg selv ganske strengt når hun ikke gir seg selv mer enn to poeng i forhold til å snakke. Hun ser ut til å mene at hun ikke er så sterk skriftlig, men selv om hun mener at hun har utviklet seg, så viser ikke dette seg i det hun faktisk presterer.

Informant 4

I muntlig finner vi en mulig stabilisering av utelatelse av *er*. Hun utelater i liten grad *var* på begge tidspunkt, men tallene er lave. Det er også lave tall i forhold til ubestemt artikkel, men hun utelater artikkelen de få gangene den skal brukes. Videre finner vi at hun bruker bestemt form riktig noen flere ganger i andre intervju, og en mulig stabilisering i samsvarsbøyning og underinversjon. Når det gjelder skrift, kan vi ikke si noe om stabilisering siden vi bare har den første teksten. Men det vi ser, er at det generelt i forhold til de utvalgte trekkene, gjøres få feil.

Informanten er blant dem som i stor grad bruker *var* der verbet skal brukes på begge tidspunkt. Hun er også den som gjør prosentvis færrest feil i inversjon i det muntlige materialet i 2006. I spørsmål følger hun vanlig uttrykksmåte i Alta: *Ka du mene?* (m27b). Hennes skriftlige tekst, er den teksten som har færrest avvik totalt sett og som viser at hun har kommet ganske langt i tilegnelsen av norsk. Hun mener selv at hun i mye større grad klarer å tenke på grammatikk når hun skriver, noe som stemmer med resultatene av analysen.

At det ser ut til å være mange stabiliserte språktrekk, stemmer med hennes egen opplevelse av å ha stanset opp i språkutviklingen. Hun er den eneste informanten som har denne oppfattelsen av eget språk. Informanten er den som i minst grad har mulighet til å praktisere norsk i det daglige; hun er skilt og bor med sin sønn som hun bare snakker russisk med, og dette kan ha betydning. For henne selv er årsakene til at hun ikke utvikler seg, ganske opplagte. Hun mener hun er gammel, og i tillegg har hun alt for lite kontakt med nordmenn. Selv om hun ønsker mer kontakt, gjør hun ingenting for at situasjonen skal forandres. Den kontakten hun har, begrenser seg i stor grad til overfladisk kontakt. Hun er også den eneste som uttrykker en resignasjon i forhold til språket. Hun ser ikke hvordan hun skal klare å lære mer. I tillegg innrømmer hun at hun ikke gjør noe særlig for å bli bedre. Den lille utviklingen hun mener å merke i forhold til forståelse, er liten i forhold til hva hun synes man burde forvente på to år. For henne er to år lang tid, og språket har ikke utviklet seg så mye som hun mener det burde.

Noe som sier mye om informanten, er at hun ikke vil skrive tekst andre gangen fordi hun mener at hun ikke kan skrive. Og det som hun ikke mestrer, fremkaller negative følelser i henne, hun blir nervøs og stresset. Hun bruker ikke norsk skriftspråk og hun

mener at hun ikke klarer å uttrykke seg skriftlig. Dette sier nok mer om personlighetstype enn om faktiske ferdigheter. Den første teksten var omtrent uten feil, og hun brukte ikke skriftspråket på det tidspunktet heller. Men fallhøyden blir kanskje ekstra stor når man stiller høye krav til seg selv og er redd for å ikke strekke til.

Informant 5

Denne informanten har i stor grad sammenfall mellom resultatene i muntlig og skriftlig, men i flere språktrekk er det lave tall i skrift slik at resultatene blir usikre. Tendensen ser likevel ut til å være gjennomgående stabilisering. Vi finner færre feil ved andre datainnsamling i forhold til *er* og inversjon både muntlig og skriftlig, men forskjellene er små, så det gir ikke grunnlag for å slå fast at hun utvikler seg mot målspråksnormen. I den grad informanten bruker spørsmål, ser det ikke ut til å være forskjell i mestring av inversjon i spørrende og fortellende setninger. Når det gjelder bruken av *var*, utelater hun ikke verbet i særlig grad, men hun bruker feil verbtid. Det er altså ikke snakk om en mestring slik det kan se ut i tabellen, men informanten har en annen type problem enn de andre informantene. Hva kan årsaken være til en så liten utvikling totalt sett?

Informanten bruker norsk veldig mye muntlig. Hun snakker mye med mannen sin og har et veldig stort nettverk blant nordmenn. Hun er sosialt sett godt integrert i samfunnet, og samtidig har hun flere nære russiske venninner som hun bruker mye tid sammen med. Hun er den som uttrykker sterkest at alderen begynner å merkes; det er vanskelig å huske nye ord, og hun klarer ikke å tenke så mye på grammatikk. Hvis hun ikke har så mange regler til å korrigere seg selv med, så hjelper det ikke å ha tid til å reflektere over språkbruken slik de hadde muligheten til i de skriftlige tekstene. Da forsvinner den egenkorrigeringen som flere av de andre informantene har benyttet seg av i skrift. Informanten er en av dem som har deltatt på formell undervisning i minst grad. Hun har gått noe på norskkurs, men har mye igjen før hun er klar for "Språkprøven". Hun har likevel ikke planer om å gå mer på norskkurs. Samtidig som hun uttrykker at hun ikke er fornøyd med det nivået hun er på, så sier hun også at hun er fornøyd fordi hun og mannen forstår hverandre fullt ut. Hun er dessuten den som i sterkest grad ser ut til å ha fokus på innhold, ikke på form. De kan være en av faktorene som kan ha betydning for resultatet. Tidligere fikk hun tilbakemelding om at hun hadde et bedre språk når hun skrev enn når hun snakket, men når hun nå ikke bruker norsk skriftlig, så ser det ikke ut til at skriftspråket heller utvikler seg i særlig grad. Det som også skiller henne fra de andre, er at ingen trekk faktisk følger normen helt. Det sier noe om nivå, at hun hører til blant de av mine informanter som har kommet kortest i språklæringsprosessen. Vi finner to tilfeller av det som kanskje kan knyttes til særegen bruk av bestemthet: *Mine barna* blir brukt i m1a og m40a. Hun bor i den delen av Alta hvor det er vanlig å bruke bestemt form etter

possessiv (jf. s. 62), men eksemplene her kan også være tilfeldige. Selv om informanten ser ut til å ha mange stabiliserte språktrekk, så virker det ikke som om det påvirker effektiviteten i kommunikasjonen. Og manglende forståelse gir seg ikke utslag i at hun bruker språket mindre.

Når hun skulle vurdere egne ferdigheter, er informanten den som har gitt seg selv færrest poeng i de fleste ferdigheter. At hun ikke opplever fremgang i lesing og skriving, kan jo ha med at hun i liten grad bruker disse ferdighetene.

Informant 6

Denne informanten gjør en del feil i alle språktrekk i intervjuene, men det kan se ut som om flere språktrekk mestres bedre ved andre datainnsamling. Dette gjelder bruk av *er*, *var* og bestemthet. I bruken av ubestemt artikkel og i samsvarsbøyning er det forholdsvis like resultater på begge tidspunkt. I inversjon er framgangen liten: fra å unnlate å invertere i alle de aktuelle setningene, har hun inversjon i to setninger i 2006. I de skriftlige tekstene, utelater hun ikke *er*, men med få tilfeller, kan vi ikke si noe om mestring. I 2006 er hun den eneste som utelater *var* i skrift, og hun bruker i liten grad ubestemt artikkel. Det kan se ut som om hun har en liten utvikling i forhold til bestemt form, men det er få tilfeller som skal ha bestemt form i 2006. Samsvarsbøyningen ser ut til å bli bedre. Hun inverterte i mange setninger i 2004, mens i 2006 unnlater hun å invertere i to av to tilfeller.

Vi har tidligere sett at denne informanten ikke har kommet så langt i språklæringsprosessen på seks år (jf. s. 94). Både skriftlig og muntlig kunne det være vanskelig å forstå hva hun ønsket å uttrykke. Særlig i det første intervjuet var det mange uforståelige setninger. At hun utelater *var* i 50 % av tilfellene i skrift, underbygger inntrykket av at hun er kommet kort i tilegnelsen av norsk.

At hun gjør færre feil i bestemthet og i samsvarsbøyning, er kanskje ikke så rart når hun gjør såpass mange feil første gangen. Det samme gjelder inversjon. Siden hun ikke inverterte i det hele tatt i det første intervjuet, så er det ikke så overraskende at hun inverterer i noen tilfeller etter to år. At vi finner så få setninger som skal ha inversjon i den andre teksten, kan kanskje ha med at hun unngår konstruksjonen fordi hun er usikker på regelen, men det kan også være tilfeldig.

Siden informanten er på et lavt nivå ved første intervju, kan noe av årsaken til at hun ser ut til å utvikle seg mot målspråksnormen i de fleste språktrekk ligge her. Dette understreker at læringstempoet er så individuelt, og at man ikke nødvendigvis har mange stabiliserte språktrekk selv om man gjør mange feil etter seks år i landet. Informanten har en del kontakt med nordmenn, men hun er den eneste som uttrykker at manglende forståelse begrenser henne. Det gjør at hun ikke prater så mye, men som vi ser, er ikke det alene nok til å gi henne stabiliserte språktrekk. Hun har på ingen måte gitt opp. Hun går på

skole for å få norsk utdanning, hun bruker tid på å jobbe med språket på egen hånd og hun er den av informantene som deltar mest på aktiviteter i samfunnet. Hun drar aldri på ferie til Russland, og hun har ikke familie der som hun har kontakt med. Hun snakker en del russisk med datteren, men de snakker også en del norsk hjemme. At datteren skal ha et godt liv i Norge, er veldig viktig for henne, og hun gjør alt hun kan for at datteren skal ha det bra. Det er nok en motivasjonsfaktor også for å utvikle språket videre. For bare slik kan hun klare å få en brukbar jobb og tjene penger slik at hun kan gi datteren det livet hun ønsker for henne.

Denne informanten er den eneste som på begge tidspunkt foretrekker å uttrykke seg skriftlig fremfor muntlig. Det gjenspeiler nok nivået og opplevelsen av å ikke strekke til i muntlig kommunikasjon. Egenvurderingen viser at hun vet om sin manglende mestring muntlig, men også at hun opplever at det går sakte framover, noe som også viste seg i analysen.

4.3.3. Oppsummering

Jeg har nå drøftet begrepsbruken i forhold til min undersøkelse, og funnet at det er mest sakssvarende å snakke om mulig stabilisering hos mine informanter. Jeg har videre drøftet hvorfor alle informantene ser ut til å ha noen stabiliserte språktrekk og har her trukket inn alder og morsmålets betydning som viktige faktorer. Jeg har også drøftet om man skal se på stabilisering som noe som skjer på deler av språket eller på språket i sin helhet. At ikke alle språktrekkene jeg har undersøkt, er stabilisert, kan blant annet ha å gjøre med forskjell i markerthetsgrad og kommunikativ verdi. Videre kan forskjell i utvikling i skrift og tale være et tegn på at språket er i utvikling, men at det tar tid å automatisere kunnskapen og at når man skal snakke om stabilisering eller i alle fall fossilisering, vil det være mer hensiktsmessig å undersøke hvor permanente de ulike språktrekkene er i en innlærers totale språkbruk.

Jeg har også drøftet resultatene for den enkelte informant. Noen av resultater er enkle å forklare, andre er vanskeligere, noen virker tilfeldige.

Min vurdering av nivået på informantene, gir ikke noe mønster for stabilisering eller utvikling. Vi ser at det ikke er slik at den som mestrer språket dårligst etter seks år i landet, har flest stabiliserte trekk, og de som har kommet langt i språktilegnelsen ikke har stabiliserte språktrekk. Det sier noe om at vi som lærere ikke må trekke for raske slutninger om språket til våre elever: det er ikke nødvendigvis de vi i første omgang tror har mange stabiliserte trekk i språket sitt som har det.

Egenvurderingen av at det går fremover for fem av seks, sier ikke noe om antall stabiliserte språktrekk. Deres opplevelse kan være riktig selv om de har mange stabiliserte trekk i mellomspråket. Informantenes egenvurdering ser i like stor grad til å si noe om

informantenes syn på seg selv som faktisk språkmestring, og den sier ingenting om hvorvidt de har få eller mange stabiliserte språktrekk. Dette sier noe om at opplevelsen av å utvikle seg, forstå, klare å uttrykke seg osv. ikke er avhengig av at alle språktrekk skal realiseres etter målspråksnormen. Å kommunisere handler om så mye mer.

Vi kan ikke peke på noen konkrete faktorer og være sikker på at årsaken til stabilisering ligger her. Det er ikke et enkelt én til én forhold mellom for eksempel grad av kontakt med nordmenn og antall stabiliserte språktrekk. Det er ikke nødvendigvis slik at den informanten som har mest kontakt med nordmenn har færrest stabiliserte trekk. Og det er heller ikke så enkelt at man kan si at hvis man er 100 % akkulturerert, så vil man ikke finne stabiliserte språktrekk i det hele tatt. Så mange forhold virker inn. Slik sett er min undersøkelse i tråd med andre undersøkelser og teorien forøvrig som tydelig får fram at det i forhold til fossiliseringsproblematikken ikke er mulig å si noe sikkert og enkelt om hva som kan være årsaken til at den enkelte har stabiliserte trekk og hvorfor akkurat disse stabiliserer på det nivået som de gjør. At årsaksforholdene er så sammensatte, forstår jeg veldig godt etter denne undersøkelsen. Denne undersøkelsen viser også at det ikke er så lett å skille mellom hva som kan forklares ut fra de generelle faktorene som påvirker andrespråkstilegnelsen (s. 15-16) og hva som kan tilskrives de mer spesifikke årsaksfaktorene til fossilisering.

I neste kapittel vil jeg foreta noen pedagogiske overveielser i forlengelsen av teorien og undersøkelsen. Hva har arbeidet med fossilisering og stabilisering lært meg som jeg kan ta med meg inn i klasserommet?

5 Pedagogiske overveielser

Flere ganger i denne oppgaven har jeg trukket fram skillet mellom fossilisering og stabilisering. Viktigheten av å skille mellom begrepene, kom tydelig fram i arbeidet med undersøkelsen min. Kanskje det også har noe for seg når vi nå skal se på hvordan man skal forholde seg til problematikken i en undervisningssammenheng?

Mange av elevene i voksenopplæringen er i en tidlig fase av språklæringen. De har ikke vært så lenge i Norge at man kan snakke om fossilisering. Men vi har også elever som har vært over lengre tid i Norge, og som kan synes å ha kommet kort i språktilegnelse i forhold til hvor lenge de har bodd i landet. Noen av disse er også gift med nordmenn, og man undrer seg på hva som gjør at de ikke har lært bedre norsk. De fleste av mine informanter hadde fullført det tilbudet de kunne få i norsk ved voksenopplæringen da min undersøkelse startet. Likevel kunne jeg ikke slå fast noe om fossilisering i deres språk. Til det hadde de blant annet vært for kort tid i Norge. Slik tenker jeg at det også kan være for mange av elevene jeg møter på norskkurs. Å snakke om permanent fossilisering, blir da vanskelig. Jeg tror at det kan være mer riktig å snakke om stabilisering hvis man opplever å finne sider ved språket som ikke ser ut til å nærme seg målspråksnormen. Det gjør ikke at det blir mindre viktig å fokusere på dette temaet, for stabiliserte språktrekk kan i framtiden bli fossiliserte. Men det gir likevel et litt annet fokus. For som vi skal se (5.1.), mener flere forskere at det er en forskjell mellom stabiliserte og fossiliserte språktrekk når det gjelder mulighetene man har til å påvirke disse.

I starten av denne oppgaven viste jeg til en liten undersøkelse blant mine kolleger hvor flere sa at de mente fossilisering var utbredt blant deres elever. De fleste mente også at lite så ut til å hjelpe mot fossilisering. Stemmer lærernes opplevelse med det forskerne sier?

5.1. Kan man gjøre noe?

Som vi har sett, er det stort sett enighet blant forskerne om at fossilisering er noe permanent (jf. 2.1.1.). Som en konsekvens av dette, er det for Selinker og Lamendella (1979) ikke mulig å defossilisere allerede fossiliserte språktrekk. Destabilisering, blant annet gjennom tilbakemelding fra andre, er derimot en vanlig og viktig måte å lære på (Selinker og Lamendella 1979: 374). Kuo (2003) sier at forsøk på å forandre fossiliserte former ikke ser ut til å føre fram, og man kan derfor ofte bli motløs. Men et vesentlig poeng er for ham er å være i forkant, det vil si å prøve å destabilisere språktrekk før avvikene fossiliseres og ikke lenger er påvirkelige. Dette er også i tråd med Valettes syn

fra 1991. Hun er tydelig på hva som er lærers oppgave i denne sammenhengen: å prøve å minimere alle muligheter for at fossilisering skjer hos elevene (Valette 1991: 328). Han og Selinker (2005) sier at selv om man ikke har mulighet til å forhindre fossilisering i absolutt forstand, så mener de at det er mulig å utsette tidspunktet for når fossilisering skjer (Han og Selinker 2005: 467).

Hvis forskerne har rett i at det ikke er mulig å defossilisere, men at det er mulig å hindre fossilisering på et tidlig tidspunkt, og det i tillegg er mulig å destabilisere, hva kan jeg da som lærer gjøre?

5.2. Hva kan man gjøre?

Mange generelle pedagogiske prinsipper kan ha verdi også i forhold til å hindre at elevene stanser opp i utvikling. En bevisstgjøring av elevene på at avvik over tid kan bli permanente, å sette klare mål for den enkelte ut fra vansker osv., kan være viktige aspekter også i forhold til fossiliseringsproblematikken. Og for lærerens del, å være en grundig observatør slik at man kan finne ut hvilke trekk hver elev særlig strever med og hva som ser ut til å være tilfeldige og systematiske feil for den enkelte, kan ha betydning. Men i fortsettelsen vil jeg fokusere på det som kan knyttes mer direkte opp mot undervisningens muligheter i forhold til fossiliseringsproblematikken. Jeg tar utgangspunkt i noen av de faktorene som er blitt ansett som mulige årsaker til fossilisering, og som jeg som lærer kan ha innvirkning på: kvaliteten på elevenes innputt, tilbakemeldingen man gir på elevenes språk og hva man fokuserer på i undervisningen. Fordi forskerne her bruker fossiliseringsbegrepet (og ikke stabiliseringsbegrepet) bruker jeg dette når jeg viser til det som er sagt om årsaksfaktorer.

5.2.1. Kvaliteten på innputt

Som vi har sett, trekkes kvaliteten på innputt frem som en faktor som kan påvirke tilegnelsen av et andrespråk (jf. 2.2.1.). Flere forskere, blant annet Z-H. Han (2004), trekker fram klasseromsinnputt som en mulig årsak til fossilisering. Med klasseromsinnputt mener hun innputt både fra lærer, medelever og fra undervisningsmaterieell, og dette trenger ikke alltid være den beste innputt (Han 2004: 151). Valette (1991) mener at det er viktig å strebe etter maksimal grad av nøyaktig og passende innputt i undervisningen helt fra starten av. I tillegg til lærerinnputt, mener hun at man blant annet må være særlig oppmerksom på innputt fra medelever (Valette 1991: 327-328).

Hvis det lingvistiske miljøet en innlærer er i, kan ha betydning for grad av og tidspunkt for fossilisering, er dette viktig for lærere fordi dette er noe vi faktisk kan påvirke.

Innputt fra læreren

Higgs og Clifford (1982) sier at kontakt med unøyaktige språkmodeller i en undervisningssituasjon, kan være en årsak til fossilisering (jf. s. 18). I den undersøkelsen de bygger sitt syn på, kunne man finne språklærere som ikke hadde det språket de underviste i som sitt førstespråk. Det kan ofte være tilfelle i fremmedspråksundervisningen i Norge, men ikke i forhold til å undervise utlendinger i norsk. Da finner man sjelden lærere som ikke har norsk som sitt førstespråk. Selv om jeg underviser på og i førstespråket, er ikke alltid egen uttryksmåte i fokus når jeg underviser.

Det er vanlig å tilpasse språket sitt til innlærers nivå. Utelatelser, utvidelse av bruksområder og omstruktureringer er typisk for det man kaller "foreignertalk" (Berggreen og Tenfjord 2003: 142). Hvilken utgave av språket bruker jeg i klasserommet? Et forenklet språk som faktisk kan føre til at elevene mine lærer feil? Jeg må ikke være årsak til mangelfull kunnskap og unøyaktigheter som kan føre til fossiliserte trekk ved at jeg ikke har en tydelig og gjennomtenkt måte å uttrykke meg på. Studier viser at avvik ikke er det vanlige blant de som underviser. Forskere beskriver en velformet, men modifisert utgave av målspråket. Korte setninger er typisk, og ofte bruker man en mer regulær standardvariant. Man unngår unntak, og holder seg mer til de generelle reglene. Umarkerte trekk brukes mest. Men dette kan jo føre til at innlæreren lærer disse trekkene bedre enn de markerte, og slik blir de umarkerte trekkene dominerende og markerte i innlærerens språk (Håkansson 1986, gjengitt i Berggreen og Tenfjord 2003: 143). Lightbown og Spada (2004) bruker betegnelsen "teacher talk" om en variant av "foreignertalk." Modifisert tale kan inneholde en mengde ulike strukturer, men man utelater komplekse former, og man tilpasser språket i større grad til den konkrete interaksjonen man er i. Man bruker ofte ord som man vet er kjent for innlæreren, og slik kan språket avvike noe fra vanlig innfødt språkbruk. Ifølge dem kan mange av de som har jevnlig kontakt med innlærere, se ut til å ha en intuitiv oppfatning av hvilke tilpasninger det er viktig å gjøre og når man kan øke kompleksiteten. En lærer vet at det ikke er nok å snakke høyere (Lightbown og Spada 2004: 34, 166, 174).

Innputt fra andre

Innputt fra medelever er en viktig del av det lingvistiske miljøet en språkinnlærer befinner seg i. Valette (1991) mener at elever i en språkklasser vil ha stor risiko for fossilisering på grunn av den store mengden med forståelig, men ufullkommen innputt man får fra medelever. Når innlæreren hører eget og medelevers kreative språk, kan dette bli internalisert, fullt av feil. Kommunikasjonsøvelser kan ifølge henne enten ha en positiv effekt hvis studentene bruker riktig språk, eller en negativ effekt hvis språket er unøyaktig. Og her må læreren legge til rette for nøyaktig språkbruk. Man kan introdusere nye

strukturer og basisvokabular trinn for trinn (Valette 1991: 327-328). Z-H. Han (2004) er inne på noe av det samme når hun sier at elever som snakker seg i mellom uten innblanding fra læreren, kan oppleve at det høres bedre ut enn det faktisk er. Man kan ha felles feil blant annet på grunn av samme førstespråk, og da kan det være vanskelig å oppdage feilene. Hvis man i undervisningen utelukkende fokuserer på det kommunikative aspektet, kan det i noen tilfeller gå på bekostning av grammatisk korrekthet. Da kan resultatet på sikt bli fossiliserte språktrekk (Han 2004: 155-156).

Medinnlæreres tale (ILT) er innputt som baserer seg på mellomspråkskompetansen til avsenderen, og er derfor mer eller mindre avvikende fra målspråksnormen. Det forskere har vært opptatt av i forhold til ILT, og som er interessant i forhold til fossilisering, er hvorvidt denne type innputt gir fullgod tilgang til målspråkets grammatikk. Det har vist seg at ILT er mindre grammatisk enn FT ("foreigner talk"), og særlig mindre grammatisk enn TT ("teacher talk"). Men det hevdes også at det er flere positive sider ved denne type innputt. At den inneholder så mye av elementene forhandlig, reparasjoner og andre former for gjensidig forsøk på å etablere felles forståelse, er fordelaktig (Berggreen og Tenfjord 2003: 144-145). Dette har blant annet vist seg som en styrke ved gruppearbeid i språkundervisningen. Når alle partene er innlærere, vil det ifølge Larsen-Freeman og Long (1993) oftere forekomme språklige sammenbrudd, noe som er mer åpenbart for partene. De må selv løse problemene på en annen måte enn hvis en innfødt/læreren styrer og oppklarer misforståelser (Larsen-Freeman og Long 1993: 129). De sier ikke her noe om at det språket som da læres, raskere får fossiliserte trekk, men det kan tyde på at deres syn er at man lærer mer når man må finne ut av ting selv. Det kan være viktig å tenke på hvem man setter sammen i par- og gruppesamtaler: de som gjør de samme feilene, vil ikke nødvendigvis kunne hjelpe hverandre videre.

Når det gjelder undervisningsmateriell, mener Han (2004) at tekstutvalget i bøkene man bruker i språkopplæringen kan gi en fordreid versjon av målspråket, overforbruk, eller til og med feil bruk av språkformer. Hun mener at undervisningsmateriell kan være begrenset i synsvidde og kompleksitet. Man presenterer bare noen former og disse kan være presentert uten at de er satt inn i en meningsfull sammenheng (Han 2004: 154). Med så mye godt undervisningsmateriell som finnes nå, er ikke dette min erfaring. Med tanke på å forebygge fossilisering, mener Valette (1991) at man må være bevisst på at også audiovisuell innputt er tilpasset elevenes nivå. Det må være autentisk tale, men på et lavt nok nivå til at man kan forstå det (Valette 1991: 327). At ulike typer undervisningsmateriell er tilpasset nivået elevene er på, er en selvfølge, men at undervisningsmateriellet skal trekkes fram som en potensiell årsak til fossilisering, stiller jeg meg mer spørrende til.

5.2.2. Tilbakemelding

I undersøkelsen av mellomspråket til informantene mine, uttalte alle at de i liten grad fikk tilbakemelding på språket sitt. Alle skulle ønske at de ble gjort oppmerksomme på avvikende språkbruk fordi de var sikker på at det kunne hjelpe dem til å utvikle språket videre i retning av målspråksnormen. For en av dem som enda gikk på norskkurs, ble læreren trukket fram som en av de få som i noen grad korrigerer språkbruken hennes. En annen ting som flere trakk fram, var at måten korrigeringen gis på, ville være avgjørende for virkningen av tilbakemeldingen. Om større grad av korrigerende tilbakemelding ville vist seg i færre stabiliserte språktrekk hos mine informanter, kan vi ikke være sikker på. I forskningslitteraturen er det uenighet om tilbakemeldings rolle i forhold til fossilisering (jf. 2.2.1.). Likevel er det vel ingen tvil om at vi som lærere gir viktige signaler til elevene gjennom måten vi gir respons på deres språk.

Hvis en innlærer ikke får passende tilbakemelding på feil, kan feilene ifølge Vigil og Oller fossiliseres (jf. s. 16-17). Det er også verdt å ta med seg deres syn på den affektive tilbakemeldingens rolle. Så lenge det affektive budskapet er positivt, vil ikke korrigerende være negativt, men tvert i mot essensielt for å kunne oppnå høyere kompetanse (jf. s. 17).

Også Higgs og Clifford trekker fram aksept av unøyaktig språkbruk som en mulig årsak til fossilisering (jf. s. 18). Læreres grad av korrigerende av elevenes språk, kan nok variere. Men noe som kanskje gjelder de fleste norsklærere, er at man ofte har en ekstremt stor velvilje og evne til å forstå elevenes språk. Ingen forstår vel innlærerspråket så godt som en lærer? Kan den holdningen faktisk gjøre elevene en bjørnetjeneste? Det viktigste er kanskje at man er bevisst hva man gjør og ikke gjør og tenker ut i fra de konkrete elevene man til en hver tid underviser.

Brown (2000) mener at tilbakemeldingen vi gir på elevenes språk må balansere perfekt mellom positiv og negativ for å ha størst virkning; man må gi mye positiv tilbakemelding slik at man oppmuntrer til videre forsøk og bruk av språket, men nok negativ til å luke bort viktige feil. Måten tilbakemeldingen blir gitt på, er essensiell. Med positiv affektiv tilbakemelding som utgangspunkt, kan man gi både positiv og negativ kognitiv tilbakemelding. Brown mener at lærerens oppgave er å verdsette innlæreren og deres forsøk på å kommunisere, for så å gi optimal tilbakemelding på språket slik at systemet kan utvikles helt til innlæreren kommuniserer meningsfullt og utvetydig på andrespråket (Brown 2000: 235-239).

Z-H. Han viser til Cohen (1997) som mener å finne empiriske bevis for at identifisering og korrigerende av innlærers feil ikke er så effektivt som lærere skulle ønske det var (Cohen 1997, gjengitt i Han 2004: 148). Man har blant annet funnet at korrigerende tilbakemelding kan ha positiv effekt på noen språktrekk, men ikke på andre, og at

korrigeringens virkning er avhengig av mange faktorer, blant annet måten den gis på. Også tidspunktet og ikke minst om korrigeringen bygger på en riktig forståelse av hvorfor innlæreren gjør akkurat denne feilen, har betydning. Det er heller ikke klart hvilken betydning tilbakemelding har for hvem. Det handler om en toveisrelasjon mellom sender og mottaker, og for å få resultat må det være harmoni mellom disse to, det vil si at mottaker må oppfatte budskapet slik sender har ment det. Det er ikke korrigering i seg selv, men innlærers forståelse av korrigeringen som avgjør om fossilisering oppstår eller ikke. Det kan være viktig å ha innlærerens perspektiv på dette. Innlærer har faktisk kontrollen, for det er dennes forståelse og respons som er avgjørende. Det er viktig å huske på at en innlærer ikke alltid oppfatter det man ønsker. Derfor er responsen deres avgjørende for meg som lærer for å kunne vite om de har oppfattet budskapet mitt eller ikke (Han 2004: 149-150). Når vi korrigerer elevenes språk, sier eleven det samme, eller rettes feilen opp? Hvis vi godtar feil, kan det føre til fossilisering over tid? Det er viktig å reflektere rundt korrigering og feilfokusering i undervisningen. Det er også viktig å reflektere rundt hvilken type tilbakemelding som kan være en faktor i forhold til videreutvikling av språket.

Lightbown og Spada (2004) trekker frem seks vanlige tilbakemeldingstyper som brukes i klasserommet: eksplisitt korrigering, lærers reformulering av elevens språk, man ber om oppklaring, metalingvistisk tilbakemelding, fremlokking av korrekt form og repetisjon av elevens feil med påfølgende oppklaring. Ulike typer tilbakemelding har vist seg å ha ulik grad av effekt på innlærerne. Det har for eksempel vist seg at bruk av reformulering av elevens feil ikke blir lagt merke til av elever i klasserom hvor man i stor grad er såkalt "innholdsbasert". Da tror man bare læreren gjentar for å få med seg innholdet i det som ble sagt (Lightbown og Spada 2004: 104-105, 167).

Mukkatash (1986) er en av dem som mener at korrigerende tilbakemelding i liten grad kan forhindre fossilisering av språktrekk. På bakgrunn av hans studie av jordanere som lærte engelsk (jf. 2.4.3.), mener han at det ikke har særlig verdi å drive eksplisitt og systematisk feilkorrigering overfor avanserte voksne språkinnlærere. Han mener at de på tross av gjentatte tilbakemeldinger på vansker, vil få fossiliserte språktrekk. Han påpeker likevel at dette er en konklusjon på gruppebasis og det sier ingenting om hvorvidt det for enkelte innlærere kan ha effekt. Hans konklusjon er at man istedenfor å bruke tid og krefter på å korrigere enkelte språktrekk, heller bør undervise i nye emner (Mukkatash 1986: 201). Hva bør vi da fokusere på?

5.2.3. Fokus i undervisningen

Flere av mine kolleger mente at det eneste som kanskje kunne hjelpe mot fossilisering, var å fokusere på spesielle problemområder i undervisningen. Hvis dette er riktig, hvilke

språktrekk skal man da fokusere på? Eller bør man fokusere på helt andre ting enn grammatiske trekk?

Her er det ulike syn på hva som har effekt; noen velger å fokusere på språklige aspekt, andre på kulturelle. Og hvis man fokuserer på det språklige, skal man da fokusere mest på innhold eller form?

Språklig aspekt

En av de årsaksfaktorene som ble trukket fram i forhold til fossilisering, var at en innlærer har et naturlig fokus på innhold, ikke på form (jf. s. 24). Er det da nødvendig med en motsatt fokusering i undervisningen, å fokusere eksplisitt på grammatikk for å få utført kommunikative oppgaver?

Som vi har sett, trekker Long fram noen språktrekk som han mener er særlig utsatt for fossilisering (jf. 2.5.1.). Det handler blant annet om markerte trekk i et språk som en lærer vet vil være utfordrende for en innlærer, og som man naturligvis har et ekstra fokus på i undervisningen. Og det handler om språktrekk som kan være særlig utsatt for fossilisering på bakgrunn av det førstespråket man har (jf. 2.2.2.). I en klasse har vi som regel elever med ulik språkbakgrunn. Selv om man som lærer vet noe om typiske vansker for elever med ulike morsmål, har man sjelden mulighet til å sette seg inn i alles morsmål på en slik måte at man kan vite hvilke trekk hver enkelt elev særlig kan trenge hjelp til og bør gjøres oppmerksom på.

Innlærere som har en tendens til å fossilisere, er ifølge Ellis (1988) ofte ikke i stand til å se mønstre og regler selv om de er utsatt for en mengde innputt. Ellis mener at en innlærer slutter å tilegne seg vanskelige regler så snart de har oppnådd kommunikativ kompetanse. Derfor trenger man formfokusert undervisning for å bli klar over grammatiske trekk som har liten kommunikativ verdi, men som konstituerer målspråksnorm (Ellis 1988, gjengitt i Han 2004: 125). Selv om dette synspunktet ikke er empirisk bevist, har det likevel fått mye oppmerksomhet av lærere. For her har jo Ellis et argument for at formell undervisning kan forhindre fossilisering.

Spørsmålet om i hvor stor grad språktrekk som har lav kommunikativ verdi, vil bli oppdaget og lært av en innlærer, har vært trukket fram av flere. Z-H. Han (2004) viser til VanPatten som sier at slike språktrekk ofte er fraværende i det han kaller pidgin og fossilisert tale, det vil si at dette ofte er språktrekk som ikke læres, eller læres feil (VanPatten 1996, gjengitt i Han 2004: 143).

Når det gjelder min undersøkelse, kan dette stemme. Her er det særlig de språktrekkene som har lav kommunikativ verdi, som ser ut til å være utsatt for stabilisering (jf. 4.3.). I en artikkel av Lund (1997) finner vi et interessant innspill i forhold til pedagogiske overveielser i forbindelse med ulike grammatiske kategorier. Hun mener at

hvor vanskelig et grammatisk trekk er for en innlærer, kan henge sammen med hvorvidt dette språktrekket har en betydningsbærende funksjon (jf. s. 45). For en innlærer er det ikke så viktig om et grammatisk trekk avviker fra målspråksnormen så lenge konsekvensen ikke blir misforståelser, det vil si innholdsmessige "feil". Hvis en innlærers språktilegnelse drives framover av innlærerens søken etter å finne de systemer som gjør det mulig å uttrykke innhold, bør dette få pedagogiske konsekvenser. Lund mener at vi må hjelpe innlærerne med å gi de grammatiske kategoriene et betydningsinnhold slik at de blir lettere å gripe (Lund 1997: 10). I forhold til de grammatiske kategoriene vi så på i min undersøkelse, synes jeg Lund får frem et interessant skille mellom inversjon i deklorative og spørrende setninger. At bestemthet i større grad ser ut til å være et trekk i utvikling hos mine informanter, kan ha med at det er et trekk de kan tilskrive innhold gjennom kategorien i eget morsmål. Men selv om Lunds tanker virker appellerende og har mye for seg, så ser jeg ikke helt hvordan man skal klare å gi et betydningsmessig innhold til kategorier som har lav kommunikativ verdi og som ikke har særlig betydning de kan tilskrives.

Går vi tilbake til Selinkers artikkel i 1972, trekker han der fram overføringer fra undervisning som en av de fem prosessene som man må forstå fossilisering ut i fra (jf. s. 7). Når man øver på spesielle strukturer i undervisningen, kan det føre til overforbruk eller upassende bruk og på sikt til at et trekk festner seg. Z-H. Han (2004) mener at det også ligger en fare i å bruke for mye oversettelse som metode i undervisningen. Hun viser til et eksempel hvor en innlærer av japansk opplevde at læreren i stor grad brukte elevenes førstespråk, engelsk, som hjelpemiddel og medium for å lære dem det nye språket. En konsekvens av en slik oversettelsesmetode kan være at morsmålstrekk fossiliseres i innlærerens mellomspråk fordi et slikt oversettelsesskemata kan bli automatisert, og det blir vanskelig å fri seg fra å bruke morsmålet som medium i tilegnelsen (Han 2004: 158).

Dette er ikke en strategi informantene mine har møtt på norskkurs, men flere av dem medgir at de i utstrakt grad selv har brukt metoden. Flere sier seg lei for at de bruker denne strategien, og at den egentlig ikke oppleves som hensiktsmessig.

Innledningsvis i dette kapitlet så vi at flere forskere mener det er fullt mulig å destabilisere stabiliserte språktrekk. Tarone (2006) er en av dem. Hennes utgangspunkt er at man ser på mellomspråket som et produkt av en balansering mellom stabilitet og kreativitet, og det fossiliserte mellomspråket er dominert av stabilitet. På bakgrunn av hennes syn på at det primært er sosio-kulturelle barrierer som hindrer en innlærer i å nå målspråksnormen (jf. 2.2.4.), er hun opptatt av hvordan disse barrierene kan overvinnes. Hvis disse barrierene ble formet på grunn av sosial interaksjon i en sosial kontekst, er kanskje den eneste måten å motvirke dem på å gå inn i den sosiale konteksten og

interaksjonen og forandre på den? Her kommer metoden "Language Play" inn som et sosio-psykologisk verktøy for å motvirke fossilisering ved å destabilisere språktrekk. Faktorer som stimulerer kreativitet i språkbruk kan motvirke/motarbeide stabiliteten og føre til fornyet utvikling av mellomspråket. Tarone tar utgangspunkt i Cook's definisjoner av to typer språklek:

play with language form, e.g. the sound of language, rhyme, rhythm, song, alliteration, puns, grammatical parallelism
semantic play, play with units of meaning, combining them in ways which create worlds which do not exist: fictions
(Cook 1997, gjengitt i Tarone 2006: 190)

Særlig barn og unge leker med lyder og former, og slik fokuserer de på form. De har oppdaget den korrekte formen, men utvider med nye former, og leker med ulike varianter. Kreativ lek kan utvide systemet. Poenget er ikke i første omgang å få bort de formene som er feil, men å utfordre stabiliteten. Tarone mener at språklek gjør nettopp dette; den utnytter og oppmuntrer variabiliteten i mellomspråksystemet. Slik kan kreativ frihet forhindre fossilisering. Tarone er klar over at det ikke er bevist at språklek forebygger fossilisering av former, men det kan se ut til at dette kan være en metode blant mange som kan ha positiv effekt (Tarone 2006: 158-171).

Z-H. Han (2004) mener at undervisning kan øke tempoet på innlæringen og sensitiviteten til formelle språktrekk. Den er derfor bra for noen i tilegnelsen av noen trekk, til rett tid. Og i slike tilfeller kan undervisning forebygge fossilisering (Han 2004: 162). Det er selvfølgelig ikke nok å fokusere på form i undervisningen for å unngå fossilisering. Men det kan ha betydning for noen innlærere. En av informantene trekker fram en faktor som hun mener har betydning for hennes utvikling av språket: egeninnsatsen. Hun sier at hva en lærer fokuserer på har liten betydning hvis ikke elevene selv gjør noe for å utvikle språket videre. Da hun gikk på norskurs mener hun at hun gjorde lite selv for å komme videre. Det er mye grammatikk hun ikke kan, og analysen av språket hennes viser mange trekk som ser ut til å være stabiliserte. Hun mener hun ikke har vært oppmerksom på sin egen rolle i læringsprosessen. "*Jeg vil ikke lære nåkka hvis jeg vil ikke lære sjøl*", er hennes konklusjon.

Kulturelt aspekt

Flere antatte årsaksfaktorer til fossilisering, har et kulturelt aspekt ved seg. Som nevnt i 2.2.4., har Brown en teori om at det finnes et tidspunkt i akkultureringsprosessen hvor sjansen for fossilisering er minst. Hvis det har noe å si hvor i akkultureringsprosessen elevene befinner seg når språklæringen er optimal, kan man da påvirke dette gjennom undervisning? Hvis en synkronisering mellom lingvistisk og kulturell utvikling kan minske

sjansen for fossilisering i en tidlig fase, kan det være viktig å trekke inn dette aspektet i undervisningen. Ved å fokusere på kulturelle forhold i undervisningen, kan man muligens gjøre overgangen fra en kultur til en annen noe lettere for enkelte elever. Det kan være viktig å bruke tid på holdninger og handlinger som karakteriserer vår kultur, diskutere dem og slik prøve å ta bort en del hindringer og barrierer som ligger der. Poenget må være å hjelpe eleven gjennom det Brown kaller trinn to (kultursjokk) inn i neste trinn slik at språklæringen kan skyte fart, og faren for fossilisering kan minke. Læreren må ikke forsere trinn 2, men heller hjelpe dem til å forstå hvorfor de har de følelsene de har. Uansett om man har tro på Browns teori eller ikke, kan det være et poeng å bruke undervisningsmaterieell som bidrar til å belyse kulturelle problemstillinger som eleven møter i hverdagen. Kanskje dette er en av flere måter å forebygge tidlig fossilisering på? Ut i fra min undersøkelse, kan vi ikke si noe om hvorvidt mine innformanter har hatt en synkronisert utvikling kulturelt og lingvistisk. Men at det ikke er noe entydig forhold mellom akkulturering og grad av språktilegnelse, viser både min og andre undersøkelser (jf. s. 132).

Jeg tror ikke at alle de momentene jeg nå har trukket fram, vil ha like mye for seg i møte med alle elever, men jeg tror noe kan være med å destabilisere noen språktrekk for enkelte og slik være relevant i forhold til for fossilisering. Og noe som er viktig overfor alle elever, er hvilket utgangspunkt man som lærer har til fossiliseringsproblematikken.

5.2.4. Å ha fokus på potensialet

Allerede etter første intervju i min undersøkelse, hadde jeg en umiddelbar oppfatning av informantenes språk og deres grad av utvikling siden jeg hadde undervist dem tidligere. Jeg var derfor spent på hva jeg ville finne ut etter andre intervjurunde og i analysen av språktrekkene. Som vi har sett, var det ikke et entydig sammenfall mellom det inntrykket informantene gav kommunikasjonsmessig og grad av stabiliserte språktrekk (jf. s. 132). I forhold til elever på norsk kurs sier det meg noe om at en elev som kommuniserer godt ikke nødvendigvis har et språk uten stabiliserte trekk, og en elev som har kommet kort i språktilegnelsen ut fra antall år i landet, ikke nødvendigvis har et språk som består av mange stabiliserte trekk. Noen utvikler seg så sakte at man nesten ikke merker framgang. Jeg tror man skal være forsiktig med å trekke slutninger om innlærerens språk i forhold til dette temaet. Man må på ingen måte begrense elevenes muligheter ved å tro at en permanent situasjon uten utviklingsmuligheter har inntruffet. Som Long sier: det er så lett å mene, tro og anta noe om en innlærers språk, uten at man faktisk har belegg for det (jf. s. 40).

Det var få av mine informanter som var oppmerksomme på at de kunne ha fossiliserte trekk i språket sitt. Bare én informant hadde en generell følelse av å ha stanset

opp i utvikling, og bare én av de andre nevner et spesielt trekk som hun mener hun har problemer med å mestre. Ellers synes de stadig det går fremover, og har ikke merket seg spesielle vansker som de har. Det sier noe om at det er mange faktorer som virker inn på kommunikasjonsevnen. Mange elever kommuniserer så godt at feil kan skjules bak mestring av kommunikasjonssituasjonen. Hvis man ikke går språket nærmere i sømmene, kan det være vanskelig å oppdage hvor utbredt enkelte vansker er fordi de ikke skygger for kommunikasjonen. Er man ikke bevisst, kan man unnlate å gripe fatt i språklige trekk som eleven strever med. Men dette sier meg også at selv om det kan virke mismodig at de fleste sannsynligvis en gang vil oppleve å ikke komme videre i språklæringen, så trenger ikke det bety at man ikke får et effektivt og godt andrespråk som kan brukes til det man har behov for.

Skal jeg kunne legge til rette for en best mulig språktilegnelse for den enkelte elev, tror jeg det er viktig å vite noe om fossilisering. For dette sier noe om muligheter og begrensninger. Hvis man fokuserer negativt på fossilisering som begrunnelse for at full språktilegnelse er uoppnåelig, kan man risikere å begrense elevene. Fokuserer man derimot på elevenes muligheter, kan man holde i live ønsket om å lære, og hjelpe elevene i tilegnelsen av stadig flere språktrekk. Ved å bygge en god plattform for læring, kan mulighetene for fossilisering minimeres. Når vi opplever å stå maktesløse overfor elever som ikke ser ut til å lære deler av språket, og vi ikke synes at våre bestrebelser fører fram, så glemmer vi kanskje å fokusere på de mulighetene vi faktisk har i møte med våre elever. Jeg tror mine kollegers syn på at lite ser ut til å hjelpe mot fossilisering stemmer, men på bakgrunn av arbeidet med denne oppgaven, tror jeg ikke de har rett i at fossilisering som en permanent tilstand, er utbredt hos elevene. Hvis vi fokuserer på stabilisering, noe jeg tror det i større grad handler om for våre elever, gir det kanskje en sterkere tro på at vår undervisning kan utgjøre en forskjell også for de elevene som ikke synes å utvikle seg videre.

6 Oppsummering og konklusjon

Målet med denne oppgaven var å få en større og dypere forståelse av fossilisering. I arbeidet med fossiliseringsteorien har jeg sett på ulike forskeres syn på hva fossilisering er og hvordan man prøver å forklare det. Empirien har belyst noe av denne teorien. Både teori og empiri har gitt meg innspill i forhold til hva man som lærer kan gjøre for elever som synes å ha stanset opp i sin språkutvikling.

Fra vi finner fossiliseringsbegrepet første gang i andrespråksforskningen og opp til i dag, er det blitt brukt både til å beskrive og forklare manglende læring i andrespråkstilegnelsen. Vi finner ulike definisjoner på begrepet, og årsaksforklaringene har vært mange. Selv om forskerne har uttrykt seg noe forskjellig, synes det som går igjen å være at fossilisering handler om stans i utvikling av andrespråket før man har nådd målspråksnormen, og at denne situasjonen oppstår til tross for optimale læringsforhold og bevisste anstrengelser fra innlærers side. Selinker og Han vektlegger at fossilisering både må ses på som en kognitiv mekanisme og samtidig noe som viser seg i konkret språkbruk. Hvorvidt fossilisering er permanent eller noe man kan forandre, er det ulike syn på. Forholdet mellom stabilisering og fossilisering er her viktig. Stabilisering er sett på som midlertidig stans i utvikling, mens fossilisering betegner en uforanderlig situasjon. Hvis en innlærer ikke prøver å bli bedre, ikke er motivert, eller ikke har muligheter til å bruke språket, kan man ifølge flere forskere ikke snakke om fossilisering. For da kan man ikke vite om innlæreren vil utvikle seg under optimale læringsforhold. I forhold til stabilisering er situasjonen derimot en annen. Da slår man ikke fast hva som vil skje i fremtiden, men man sier noe om språket til en innlærer slik det fremstår over en periode. Det er også ulike syn på om fossilisering viser seg i hele mellomspråket (globalt) eller i enkelte språktrekk (lokalt). Jeg mener at man må ha en lokal forståelse av fossilisering. Jeg så derfor på utvalgte sider ved mine informanternes mellomspråk i min undersøkelse.

Teorikapittelet viste også at ulike forskere har foreslått mange forskjellige årsaker til at fossilisering finner sted. Disse faktorene delte jeg inn i miljømessige, kognitive, nevrobiologiske og sosio-afektive. Der noen forskere vektlegger én årsaksfaktor, mener andre at man bare på bakgrunn av mange faktorer samlet kan si noe om årsakene til fossilisering. Alder og transfer er to av de faktorene som av mange er ansett som særlig avgjørende. Uansett hva man har vektlagt, så har man vært enig i at fossilisering er noe som på et eller annet tidspunkt vil skje for de aller fleste som lærer et nytt språk i voksen alder.

For å finne ut hvordan jeg selv kunne undersøke fossilisering, så jeg på fem metoder som er blitt brukt i ulike fossiliseringsstudier. Noen har sett på typiske feil hos en

gruppe innlærere, andre har tatt utgangspunkt i avanserte innlærere eller lengde på oppholdstid. Også korrigerende tilbakemelding er brukt som en metode for å se om enkelte sider ved en innlærers språk har sluttet å utvikle seg. Alle disse metodene er blitt kritisert, og ifølge sentrale forskere som Selinker, Han og Long, kan man bare slå fast fossilisering ved å gjennomføre longitudinelle studier. Jeg valgte derfor denne metoden da jeg selv skulle undersøke fossilisering. Videre tok jeg hensyn til faktorer som transfer, markerthet og kommunikativ verdi da jeg valgte hvilke språktrekk jeg ville undersøke hos mine informanter. Disse faktorene er trukket fram som relevante i forhold til hvilke språktrekk som særlig kan være utsatt for fossilisering.

I undersøkelsen av mine russiske informanter ønsket jeg å finne ut hva som skjedde med utvalgte sider av mellomspråket deres over en periode på to år, og jeg ønsket å finne ut om resultatene kunne forstås i lys av teorier om fossilisering. Resultatene av analysen viste at alle informantene så ut til å ha enkelte språktrekk som ikke utviklet seg mot målspråksnormen. Men fordi jeg ikke med sikkerhet kunne slå fast at disse språktrekkene ikke vil fortsette å utvikle seg i framtiden, mente jeg at det var mest sakssvarende å bruke stabiliseringsbegrepet i forhold til denne undersøkelsen. Jeg fant også at noen av språktrekkene var lært og andre utviklet seg fortsatt mot målspråksnormen. Undersøkelsen viste også at det ikke var noe enkelt forhold mellom stabilisering og årsaksfaktorer. Årsakene til stabilisering ser ut til å være mange og sammensatte, og heller ikke så lette å skille fra generelle faktorer som virker inn på andrespråkstilegnelsen. Selv om jeg mener at det i mitt tilfelle ikke var mulig å slå fast permanente språktrekk, mener jeg at undersøkelsen belyste viktige sider av den teoretiske tilnærmingen til fossilisering.

Vi har sett at forskerne også skiller mellom fossilisering og stabilisering når de omtaler hvilke påvirkningsmuligheter vi som pedagoger har. Et gjennomgående syn er at det ikke er mulig å defossilisere allerede fossiliserte språktrekk, men å destabilisere språktrekk ser ut til å være en viktig måte å lære på. For å konkretisere hva man som lærer kan gjøre, trakk jeg fram de mulighetene man har til å påvirke tre av de faktorene som er blitt sett på som viktige i forhold til fossilisering: innputt, tilbakemelding og fokus i undervisningen. En bevisstgjøring omkring hvilken innputt elevene får i klasserommet, både i form av lærerens språk, medelevers språk og i form av undervisningsmateriell, kan ha betydning for noen elever. Å bli gjort oppmerksom på avvikende språkbruk kan føre til videre utvikling av språket for noen. Og blant annet ved å prøve å fokusere på språktrekk som viser seg å være særlig utsatt for fossilisering, og prøve å gi disse språktrekkene et betydningsmessig innhold, kan vanskelige språktrekk bli lettere å gripe. Slik kan destabilisering finne sted, og man kan være med å utsette fossilisering for noen innlærere.

Et annet viktig poeng må være å ha fokus på potensialet elevene har, og prøve å holde i live et ønske om å lære.

Stemmer da mine kollegers opplevelse av at fossilisering er utbredt blant deres elever, og at det ser ut til at lite kan gjøres for å hjelpe dem videre? Både ja og nei: fossilisering ser ut til å være utbredt, men i forhold til våre elever, mener jeg det er mer sakssvarende å kalle manglende utvikling for stabilisering. At man kan gjøre lite med fossilisering, er i tråd med det forskerne sier, men mulighetene for å destabilisere er til stede, så da må man likevel kunne hjelpe elever som synes å ha stanset opp i utvikling av mellomspråket.

I boka "Rediscovering Interlanguage" som kom ut i 1992, gjør Selinker opp status når det gjelder fossilisering. Som vi så (s. 1) slår han fast at fossilisering eksisterer. Videre sier han at selv om definisjonene av fossilisering har variert mye siden 1972, så finnes det hundrevis av studier i litteraturen hvor man mener å vise fossiliserte fenomen, og hvor man foreslår ulike årsaker til fossilisering. Selv om forskerne ikke er enige, mener Selinker at denne generelle aksepten av at det eksisterer former som vil forbli i språket uavhengig av hva innlæreren gjør for å prøve å få disse bort, er viktig (Selinker 1992: 251-252). I avslutningen av boka sier han:

Let me make a final comment regarding fossilization. It is a puzzling phenomenon with varying definitions in the literature, but it is widely agreed to be central to IL concerns.
(Selinker 1992: 263)

Til tross for ulike oppfatninger blant forskerne, ser man ut til å være enige om en ting: fossilisering er et sentralt tema innen andrespråkstilegnelsen som det er viktig å prøve å finne mer ut av. Jeg håper at denne hovedfagsoppgaven kan være et lite bidrag til økt forståelse for dette viktige temaet.

Litteraturliste

- Berggreen, H. og K. Tenfjord 2003. *Andrespråklæring* (2. utg.) Oslo: Gyldendal
- Bjugn, E. 2001. "Jeg snakker det språket alle forstår." *Språkbruk, språkvalg og sosiale nettverk hos kvinner med russisk og filippinsk bakgrunn i Kirkenes*. Hovedfagsoppgave, Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo.
- Brautaset, A. 1996. *Inversjon i norsk mellomspråk*. Oslo: Novus forlag
- Brown, H.D. 1980. The optimal distance modell of second language acquisition. I: *TESOL QUARTERLY* 14 (2) (s. 157-164)
- Brown, H.D. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. (4. utg) Pearson Education, Longman
- Brown H.D. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. (5. utg) Pearson Education, Longman
- Ellis R. 2000: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- Farkas, G. 1976. Några svårigheter i svensk grammatik för rysktalande. *Studier i kontrastiv grammatik* 9
- Golden, A., K. Mac Donald og E. Ryen 1996. *Norsk som fremmedspråk Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønland, E. 1992. Hva er vanskelig for russisktalende studenter i norsk grammatikk. I: *NOA*, 15 (s. 39-55)
- Hagen, J. E. 1992. Feilinvertering, overinvertering og underinvertering. I: *NOA*, 15, (s. 27-38)
- Han, Z.H. 2004. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd
- Han, Z.H. & T. Odlin (red.) 2006. *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd
- Han, Z.H. & L. Selinker 1996. *Fossilization: What we think we know*. Paper presented at EUROSLA 6, Nijmegen, The Netherlands. Tilgjengelig på http://www.phbern.ch/fileadmin/CAMPUS/06_IS1/Englisch/PDF/ESL.fossilization.pdf
- Han, Z.H. & L. Selinker 2005. Fossilization in L2 learners. I: Hinkel, E (red.): *Handbook of Second Language Learning and Second Language Teaching* Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Higgs, T. & R. Clifford 1982. The push toward communication. I: T. Higgs (red.) *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher* ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood, IL: National Textbook Company. (s. 57-79)
- Holme, I.M. og B.K. Solvang 1998. *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hvenekilde, A. og E. Ryen (red.) 1995. *Kan jeg få ordene dine, lærer?* Oslo: LNU/Cappelen.
- Hyltenstam, K. 1988. Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. I: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 67-84
- Hyltenstam, K. og N. Abrahamsson 2003. Maturational constraints in SLA. I: Doughty, C. & H. Long (red.) 2003. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell publishing Ltd (s. 539-588)
- Høgberg, E. 2000. *Håndbok i grammatikk og språkbruk*. Oslo: Forlaget Fag og kultur.
- Kellerman, E. 1989. The imperfect conditional. I: Hyltenstam, K og L. K. Obler (red.) 2003. *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge University Press (s. 87-115)

- Kuo, H-R 2003. The Nature and Causes of Interlanguage Fossilization. *The Source – an Online Journal of Education* 4 (1) Tilgjengelig på <http://openj-gate.com/abstract.asp?articleid=3105845>
- Lardiere, D. 2006. Establishing Ultimate Attainment in a particular Second language grammar. I: Han, Z-H & T. Odlin (red.) 2006. *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters (s. 35-55)
- Larsen-Freeman, D. 2006. Second language Acquisition and the issue of fossilization: There is no end, and there is no state. I: Han, Z-H & T. Odlin (red.) 2006. *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters (s. 189-200)
- Larsen-Freeman D. & M.H. Long 1993. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Essex: Longman UK.
- Lightbown, P. & N. Spada 2004. *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Long, M. 2003. Stabilization and fossilization in interlanguage development. I: Doughty, C. & H. Long (red.) 2003. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell publishing Ltd (s. 487-535)
- Lund, K. 1997. Giv grammatikken indhold. I: *Sprogforum* nr 7, vol 3 (s. 6-11)
- MacWhinney, B. 2006. Emergent fossilization. I: Han, Z-H & T. Odlin (ed.) 2006: *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters (s. 134-156)
- Mukkatash, L. 1986. Persistence of fossilization. I: *IRAL* 24 (3), (s. 187-203)
- Nakuma, C. 1998. A new theoretical account of "fossilization": Implications for L2 attrition research. I: *IRAL* 36 (3), (s. 247-256)
- Nakuma, C. 2006. Researching fossilization and second language (L2) attrition: Easy questions, difficult answers. I: Han, Z-H & T. Odlin (ed.) 2006: *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters (s. 21-34)
- Nemser, W. 1974. Aproximative Systems of Foreign Language Learners. [1971] I: Richards, J. C. 1974: *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman (s. 55-63)
- Schumann, J.H. 1976. Social distance as a factor in second language acquisition. I: *Language Learning* 26 (1) (s. 135-143)
- Schumann, J.H. 1978. *The Pidginization Process: A Modell for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbery House
- Seliger, H.W. & E. Shohamy 2001. *Second Language Research Methods*. Oxford University Press
- Selinker, L. 1974. Interlanguage. [1972] I: Richards, J. C. 1974: *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman (s. 31-54)
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage* UK, Longman
- Selinker, L. 2006. Afterword: Fossilization "or" does your mind mind? I: Han, Z-H & T. Odlin (ed.) 2006: *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters (201-210)
- Selinker, L. & U. Lakshmanan (1992): Language transfer and fossilization: The "Multiple Effects Principle". I: Gass, S. & L. Selinker (red.) *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins (s. 197 – 216)
- Selinker, L. & J. Lamendella 1978. Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. I: *Interlanguage Studies Bulletin* 3 (2) (s. 143 – 191)
- Selinker, L. & J. Lamendella 1979. The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization: A discussion of "rule fossilization." I: *Language Learning* 29 (2), (s. 363 – 375)

- Tarone, E. 2006. Fossilization, social context and language play. I: Han, Z-H & T. Odlin (ed.) 2006: *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters
- Valette, R. M. 1991. Proficiency and the Prevention of Fossilization-An Editorial. I: *The Modern Language Journal* 75 (iii) (s. 325-328) Madison: University of Wisconsin Press
- Vigil, N. & J. Oller 1976: Rule Fossilization: A tentative modell. I: *Language Learning* 26 (2), (s. 281-295)

VEDLEGG 1: SPRÅKMATERIALE SOM DANNER GRUNNLAG FOR ANALYSEN

Navn i intervjuene er fiktive.

INFORMANT 1

MUNTLLIG 2004

(Snakker om positive og negative sider ved Norge og Russland)

- 1 (Mange)Ø veldig talentfull, **musikalsk talent, på grunn av jeg mye gang** høre.
- 2 **I kirka** jeg høre fra Alta.
- 3 Hva heter **dette...kor**?
Alta Motettkor
- 4 **I fjor for eksempel (...)** vi på besøk **kirke**.
- 5 Ø veldig fornøyd jeg, **min, mitt barnebarn** også.
- 6 Jeg ofte...**på grunn av jeg Ø musikalsk, jeg ofte høre musikalsk temaet**.
- 7 Jeg ser, høre at ikke Ø forskjellig.
- 8 Dette Ø **talent folk** Norge.
- 9 Russisk Ø også **talentfull folk**.
- 10 Men jeg huske at i Norge Ø **liten folk**, men Ø viktig hvis **liten folk** har **musikk, musikalsk talent, talent**.
- 11 Også **for eksempel det Nord-Norge folk Ø musikalsk**.
- 12 Dette Ø positiv **på grunn av det dårlig vær**, sitte hjemme **liten trening** ofte har syk.
- 13 Jeg vet dette.
- 14 **Når jeg høre.... Ø jeg** veldig fornøyd, veldig fornøyd.
- 15 Ah, negativ?
- 16 Jeg tenker bare ...**før jeg forstår** ikke hvorfor.
- 17 **Nå jeg også forstår** ikke hvorfor ofte **mennesker** bor alene.
- 18 Ikke bare vi sammen,
- 19 Nei, bor alene **for eksempel en persona** i også lage **hytte**, også alene.
- 20 Hvorfor? Jeg forstår ikke den.
- 21 **Hvis russisk alene, (...)** det nervøs, stress..
Tenker du at menneskene er sosiale?
- 22 Sosiale, kanskje.
- 23 **Muligens trenger (...)** ikke **kontakt** bare tilbake **menneske** bare alene ikke høre. Nei.
- 24 Russisk Ø akkurat motsatt, akkurat motsatt.
- 25 **Hvis (...)** Ø **alene, (...)(...)** dette crazy, crazy.. (blir man crazy..)sitte hjemme alene...hmm
- 26 Ja, **dette jeg tenke**.
Hva med klimaet?
- 27 Kanskje **klima**, ja, Ø **negativ** også, ja men.. Ø samme. Lik.
- 28 **Klima Ø lik**, men Ø **stor kultur forskjellig**, men også..hmm
- 29 **Hva heter det ord**?
- 30 Det Ø separat dette **kultur**, men Ø ikke negativ.
- 31 Dette Ø separat Norge også **kultur**, men Ø ikke negativ.
- 32 Det Ø selv **pluss** i dette Ø selv **pluss**.
- 33 Ah Ø negativ hvis ...jeg tenke **hvis jeg dårlig vær**, jeg sitte alene, jeg fø...**dårlig føle seg**, jeg sykdom.
- 34 Dette Ø negativ.
- 35 **Hvis sola skinner, natur gå**...snakke gå ut, gå ut spasere.
- 36 **Dette Ø pluss, ja, tenke (...)**.
- 37 Det Ø ikke **grunn** når jeg bor i Russland eller Norge.
- 38 Dette **grunn** bare inni **persona**.
Er det noe mer du vil fortelle, om språk eller andre ting?
- 39 Ja, vet ikke
- 40 Nei...ikke **språk** men...
- 41 No, **hvis vil jeg** prate litt om...no vi...
- 42 **Hva heter dette?**..
- 43 Jeg tenke...**I Norge, i alle europeisk land især i Tyskland, nå har (...)**vurdere på nytt alt det verdi, også andelige.
- 44 **Forstår (...)** hva jeg fortell?

- 45 Vurdere på nytt alt **for eksempel** det, **for eksempel kultur**.
 46 Nord Russland, "Kultur Nord" har ikke **penger**.
 47 Hvis for eksempel jeg jobber det, betale kultursentrum for eksempel nesten to rubel.
 48 Nå (...) (...) ikke.

- 49 Det \emptyset **kultursentrum** selv, bestemme selv hva gjør videre, hva utvikle, hva invitere **folk**, hva **musikalsk program** gjør, bare selv bestemme selv.
 50 Ikke hjelpe stats.. har ikke **statspenger**, bare bestemme selv.
 51 Norge har ikke den.
 52 Har **program** dette \emptyset veldig viktig.
 53 Men i Norge også nå vurdere på nytt alt **på grunn av** ikke \emptyset **steng grens**, ofte **kontakt andre land**.
 54 På **besøk andre folk**, ikke bare på **besøk**, (de) \emptyset **flyktning**, ja bor, bor i Norge.
 55 Dette fra **andre land menneske** har personal eller ikke personal, **nasjonalitetskultur, blandekultur** i Norge nå.
 56 Også vurdere på nytt **verdi**, også andelige.
Åndelige verdier?
 57 Åndelige. Forstår (...)? Åndelige. Forstår (...)?
 58 Ikke bare Russland, ikke bare en, **alle land, et period** lik **epoke renessans kultur**.
 59 Dette \emptyset også, bare litt vanskelig
 60 ...muligens **lang tid** dette, men nå (...) (...) på nytt, alt på nytt.

MUNTLLIG 2006

Hva liker du å gjøre når du har fri?

- 1 Jeg lage **tappe**.
Teppe?
 2 **På stolen...teppe...** eller forskjellig variant, forskjellig.
 3 Dette (...) jeg, dette \emptyset hobby.
 4 **Min mamma** studerte meg...lærte meg.
Men har du også noen organiserte fritidsaktiviteter?
 5 Har ikke, nei **på grunn av økonomi**.
 6 **Min mann** vil ikke betale.
 7 Jeg \emptyset **100 prosent** avhengig...økonomi. (økonomisk)
Så du går ikke så mye på konserter eller andre ting?
 8 Nei, **konsert (...) vi på besøk**.
 9 Ja, han \emptyset ikke fornøyd, men kjøre sammen **i kirka**.
 10 **I kirka** fra Alta kommer **kor**.
Koret mitt?
 11 Din, ja, akkurat.
 12 Dette (...) (...), men ikke så ofte.
Tror du at du kommer til å bli boende i Norge?
 13 Jeg tror hvis bor min familie sammen, jeg ikke trenger ofte kjøre i Russland **på grunn av den...**
 14 I Russland jeg...når jeg bor for eksempel 15 år siden, jeg ikke tenker jeg bor her.
 15 **Liten problem** jeg har. (jeg hadde få problemer)
 16 Men videre (...) (...) masse problem, i sær økonomi.
 17 Derfor vi treffes sammen jeg.
 18 Nå jeg har ikke **problem økonomi**.
 19 Jeg ikke tenker hva jeg lager **mat**.
 20 I Russland jeg må tenke hva videre jeg bor, jeg må betale **penger**.
 21 ...**veldig liten pensjon**.
 22 **Min pensjon** det \emptyset **500 kroner en måned**.
Så du har et bedre liv i Norge?
 23 Ja, ja, ja, **bedre liv**, men første **økonomi**.
 24 Etterpå det kommer...men...**an liv, and liv...hva heter (...)?
 25 Du forstår hva betyr den?
Åndelig?
 26 **Andre liv**. Dette andelig. Åndelig.
 27 Ja, nå \emptyset jeg fattig.
 28 Det...I Russland (...) jeg andelig...på grunn av..
Rik kultur?
 29 Ja, på besøk **masse kultursted dette lands**.
 30 Hvis for eksempel på besøk Alta, jeg må tenke hvor mye betale **ting**, hvem betale, jeg eller Jon.**

- 31 Jeg Ø avhengig.
 32 Dette, dette Ø vanskelig.
- 33 Men jeg planlegger kjøpte...kjøpe **computer...datamaskin**.
 34 Etterpå jeg må få..fikk..nei..må få **internett**.
 35 Overalt (...)(...) se, leste **russisk avisen** eller **norsk tekst** eller **nyheter**
 36 Dette Ø viktig for meg.
 37 Nå Ø jeg isolert.
 38 Føle seg isolert
 39 Især ikke Ø **kultur**.
 40 For meg Ø dette viktig.
 Så noe er negativt?
 41 Ja, litt negativt
 Var det kulturelle bedre i Russland?
 42 Ja Ø bedre, dette Ø bedre.
 Nå er det to år siden sist vi snakket sammen, synes du at du er blitt bedre i norsk siden sist?
 43 Jeg tror...nei synes Ø bedre...jeg synes Ø bedre bor her...bedre føler jeg...bedre føler seg her.
 44 Også hvis **to år siden (...)** jeg veldig sterk savne.
 45 Nå Ø (...)ikke så sterk.
 46 **På grunn av min mann** hjelper **penger, jeg kan** invitert **min, mitt barnebarn** i **mere kontakt**.
 46b Dette Ø bedre, nå Ø (...) bedre.
 Men hva synes du om norskkunnskapene dine?
 47 Ja snakker bedre, derfor **mere kontakt**.
 48 Også mere....
 49 Nå Ø jeg isolert bare jeg **grunn**.
 50 Hvis for eksempel jeg sa Jon jeg vil på **besøk dette konsert** eller **teater**, han sa: O.K.
 51 Men jeg må tenke.
 52 Han Ø også **pensjonist**.
 53 Derfor, ja, men jeg bruk **dager** som jeg Ø på **besøk** Russland, da Ø (...) obligatorisk jeg på **besøk teater, konsert**.
 54 I ofte kommer (...) fra Norge i Murmansk også kommer.
 55 **Siste gang...nei mere et år siden...A-ha jeg se konsert**, men ikke direkte...skrive på **CD**.
 56 Men bor i Norge, jeg ser ikke A-ha, **gruppe** A-ha...men bare i Russland.
 57 Ja, det Ø veldig fornøyd jeg forstår hva synger **den gruppe**, veldig fornøyd.
 Men synes du at du har blitt bedre i norsk de siste to årene?
 58 Nå Ø (...) bedre, ja, akkurat bedre.
 Både lese og skrive?
 59 I lese og skrive og snakke.
 60 Mere forstår, mere jeg forstår.

SKRIFTLIG 2004

- 1 Når jeg reise første gang i Stavanger, jeg var veldig fornøyd besøkte **museum olje**.
 2 Det var **grandiose (gigant)** by fra **sement**.
 3 Da jeg tenket at **mennesker er veldig sterk**, som kan bygger **stor monumenter**.
 4 Vi bor **21. epoke**, som er **epoke utviklig industrie** og **epoke kosmos**.
 5 Nå mange lander har egen menner, som besøkte i **kosmos**, på grunn av at mellom **flere land er union**.
 6 Det er viktig at vi alle har **mulighet** jobber på **kultur programmer**.
 7 F.ek: i Stavanger museum er monster at **alle folk vil normalt liv** og vil utviklig **akonomijer sine**.
 8 Vi alle må snakke – nei **krigen**, vi vil har **normalt liv!**
 9 Jeg har **en drømmeferie**.
 10 Jeg vil oppbesøke **mange lander**.
 11 Men jeg skal første ha **mange penger**, som jeg har ikke.
 12 Jeg hører, at Gud hører meg og å gjøre eller sener vinner til meg (lotto).
 13 Jeg obligatorisk besøkt **gammelt sted**, som har **interessant historie**.
 14 F.ek; Egypt, eller Rim, også Palestina.
 15 **På grunn av jeg er lærer historie**, men ser ikke aldri, bare på **foto**.
 16 Også, jeg vil fortelle **andre menner** om hva jeg ha se.
 17 Det er viktig på grunn av i **russisk artakk** sier at: bedre **100 gang** å se, at **100 gang** å høre.
 18 Når jeg reiser til foreldreland (i Murmansk og Arkangelsk) pleier (...) å besøke jeg kjent folk.

- 19 Isj *ar* gammel, på grunn av, de har ikke **andre** visitjorer.
 20 De hadde **lang liv** og **nå liv er kort**.
 21 De forteller meg om at husker og hva *er* for meg viktig.
 22 Det *er* fint at jeg forteller dem **faring** videre til **yngdomer**.

- 1 **For to år siden** *var* (ble) jeg og **mannen min** i Grann-Kanarie.
 2 Da var min ubileum, i 16 september fikk jeg 60 år.
 3 Det *var* **fantastikk tur!**
 4 Vi tok **fli** fra Oslo til Lanzarote.
 5 Det *var* **6 timer**.
 6 Jeg fikk **spennende reise**.
 7 Vi som har sittet i **fli** sett **TV programmer** og satt ned på **jord**.
 8 Det *var* Stor Britania og **Fransk territorier**.
 9 **Kaptein på fli** forklarte kort om **landet**.
 10 Grann-Kanarie *er* **5 øyer** som *er* **spansk territorier**.
 11 I Lanzarote *er* **veldig interessant øy**.
 12 Jeg fikk **mye sola** og **massa svømming**.
 13 **Om kvelden** jeg og **min mann** *spaserte på stranda*; satt i **kaffen**, besøkte **butikk**.
 14 Iblant jeg hadde å spille på **aftomat** og iblant vunnet (...) men ikke så mye.
 15 **Nauuren** i Grann.Kanarie *er* **stor forskjellig**.
 16 **Alle palmer og blomster** har **spesielt slang** som kommer **vann**.
 17 Atlantik osean *var* varmt og still, derfor fikk jeg svømming **hver dag**.
 18 Når kom jeg til Langfjordboten, da skrev jeg en dikt.

INFORMANT 2

MUNTLLIG 2004

- 1 Ja, på **siste tiden**.
 2 Jeg liker ikke **telefon** så mye.
 3 Jeg liker...prate
 Hvilket språk drømmer du på?
 4 Nei, jeg...men jeg husker ikke (om) var det en gang på norsk.
 5 Og hva jeg husker det *var* bare...**bevegelse, bilde**.
 6 Men det Ø så artig.
 7 Nå jeg begynner å prøve å se hva jeg bruker i **drømmer**..
 8 Og kanskje gjør det spesiell dagen...
 Er det noe du synes er spesielt vanskelig med norsk?
 9 Det kan være alt mulig Ø vanskelig: **grammatikk** og **uttrykk**...
 ...noe du ikke klarer å lære?
 10 Jeg vet ikke.
 Hva har du lært omnorsk ordstilling?
 11 **Verbet** på **andreplass**.
 Hva med fortid av verb, er det vanskelig å skille formene?
 12 Ja det *er*...det *er* det.
 Hvorfor?
 13 Ja, vi har ikke sånn.
 Husker du noen regler?
 14 Når, når du kjenner tid når det skjedde, da du bruker..
 15 Når du kan si generell: jeg har aldri vært...eller: jeg har alltid..
 Hva liker du å gjøre når du har fri?
 16 Å lese og gå **tur** med **hund** til **elva** og sykle.
 Er du med på noen organiserte fritidsaktiviteter?
 17 Jeg liker ikke **organisering**.
 18 Jeg liker fri.
 Treffer du mye folk, eller liker du best å være hjemme?
 19 Når du jobber og lever din hverdag som livet i høy aktivitet, da liker jeg mest å bli hjemme med familie og slappe av.
 20 Men når det *på lange ferier* eller **sånn sommerferie**, da Ø selvfølgelig med **venner**.
 21 Da liker jeg å bli med folk.
 Er du engasjert i Alta-samfunnet?
 22 Men det skjer oftest på...

23 Hvor du jobber du får sånn beskjed, eller hvor du studerer..

24 Selvfølgelig. Da det...da kommuniserer jeg.

25 Da liker jeg det.

Tenker du å bli boende i Alta, eller har dere flytteplaner?

26 Nei hvorfor vi bor her i Alta, vi liker.

Kan du si noe om hvorfor du flyttet til Norge?

27 Nei det var...det var bare **på grunn av** jeg traff **mann**.

28 Men nå jeg tenker hvis jeg hadde **mulighet** sånn å velge...

29 Jeg gjør det akkurat til Norge.

Kan du si noe om hva du mener er positivt ved å bo i Norge og i Russland?

30 Jeg har tenkt om det egentlig mye.

31 Positivt. Det er...det er min følelse.

32 Det er mer åpent og mer...

33 Men jeg snakker generelt.

34 Selvfølgelig... I Russland har jeg mye, mine... -Hvordan jeg kan si? -

...**sånn nærmeste folk: mine, min familie, min venner, min...**ja, men...

35 Og jeg Ø ganske glad i dem, og jeg setter **høy pris** på dem og tenker **hver dag** om dem.

36 Men generell Ø i **samfunn** i Norge mye mer åpent, (..) Ø mer snill til hverandre, (...) Ø mer sånn uten så **stress**.

37 I Russland Ø **folk** ganske spent inni og ofte Ø de så sliten gjennom **hele livet**.

38 Og da de har ikke kraft å..

Overskudd?

39 Ja, det er det.

40 Og det Ø **stort problem** i Russland det var mye ødelagt på...**tid**.

(...) Ø min mening på **kommunistisk tid**.

41 **Min bror** er ikke enig med meg.

42 Han tenker litt annerledes.

43 Men jeg ser på **eksempel** på eller på hele...**foreldrene min og min bestemor**.

44 Og bestefar har jeg aldri sett.

45 Han, han dør etter **krig**.

46 Han fikk..., han var skutt, og ikke lenge døde etter det.

47 Og det er forferdelig, **min mening**.

48 Og jeg husker når jeg var **ungdom**, når jeg ville lese **litteratur** hva jeg...

49 Det var ikke mulig.

50 Det var bare sånn kommunistisk..

Ikke frihet til å tenke?

51 Nei. Jeg mener det var forferdelig.

52 Selvfølgelig, når jeg hører **folk** snakke: "Da var (...) bedre,"

53 jeg forstår da var de yngre...

54 da de hadde mer... hvordan det...ikke **kraft**, men sånn..

Overskudd og energi?

55 Ja, **overskudd**, ja...og **tro** på **livet**.

56 Da de var bare mer glad og...

57 Det var ikke det.

58 Jeg vil heller si det Ø **kø**.

59 Det var ganske...

60 Men det Ø litt, det Ø litt ondt inni...

MUNTLLIG 2006

Hva er positivt ved å bo i Norge sammenlignet med i Russland?

1 Og **folk** Ø litt, litt lei og sliten ofte.

2 I Norge Ø **mer folk** glad, mer åpen, mer fri.

3 Og det du føler.

4 Og **samtidig Ø natur**...

5 Dere er så flink, og jeg vil si at ikke...hvis det er riktig at **mange takk, million takk** at dere Ø så flink med **natur**.

6 Fordi det merker du som du **lever**, og jeg merker det.

7 Det gjør meg også mer glad.

Har du engasjert deg noe i samfunnet her?

- 8 Jeg er ikke **aktiv person**.
9 Jeg er nok stengt, lukket.
- 10 Jeg er mest glad med **tett krets** rundt meg.
Ja, den nære familie?
- 11 Ja, **familie** og...**litt venner**, men det har jeg alltid.
- 12 Det har vært akkurat sånn, i Russland, i Ukraina, i Norge det samme.
Så det er ikke noe spesielt som gjør at du ikke er aktiv her?
- 13 Nei, ikke mer eller mindre.
Du liker ikke så godt organiserte fritidsaktiviteter?
- 14 Nei. Kanskje det kommer også mye etter **kommunist tid**..
- 15 Det var alt for mye **organisasjon**, og jeg bare...ja...likte ikke fra **barndom** når jeg gikk sånn...og overalt bare...
- 16 Og etter det liker jeg ikke.
Synes du at du kan mer norsk nå enn for to år siden?
- 17 Ja, jeg synes at jeg kan litt bedre.
- 18 Men ikke så bra.
Er det forståelsen du er mest fornøyd med?
- 19 Ja, **daglig forståelse**.
- 20 Hvis det gjelder nåkka **sånn spesielle ting**, som å lære, som jeg sagt: på **kurs** og på **skole**, da nesten jeg husker ikke..
- 21 Jeg hadde ikke, jeg husker ikke eneste at jeg hadde **problemer** å forstå når vi Ø på **undervisning**, eller..
- 22 Da forstår jeg kjempebra.
- 23 Men oftere det kan bli litt verre å forstå hvis vi snakker på **jobb**..
- 24 Vi sitter og plutselig hvis det Ø nåkka sånn, jeg vet ikke...fort eller..
- 25 Men det skjer av og til.
- 26 Da Ø det litt verre å forstå.
- 27 Men på **skole** og på **kurs**... **ingen problem**
Det er flere år siden du var ferdig på norskkurs. Hvordan blir du bedre nå?
- 28 Det Ø viktigst av alt.
- 29 Det Ø viktig å snakke med **folk**.
- 30 Det Ø viktig å lese.
- 31 Det Ø viktig å høre.
- 32 Det Ø vanskelig å si hva er viktigste.
- 33 Men alt Ø veldig viktig.
- 34 Ja, men jeg håper det går nat..**sånn naturlig måte**.
- 35 Jeg bare tenkte ka...hva jeg kan gjøre egentlig for det.
- 36 Det eneste jeg fant ut Ø å lese litt mer, men å snakke også.
- 37 Som jeg sa...som det ble sagt...som ble sagt....som det ble sagt: det er viktig for meg å høre... ja, mest på..
For å få uttale?
- 38 Ja. Jeg har lest om...Hvor det var, i **blad**?... har lest om **en kurs**.
- 39 Og det du kan kjøpe, men **min mann** har vært skeptisk.
- 40 Det er ikke bare norsk, og dem sender gjennom int..sendes gjen...kan sendes gjennom...på **telefon**, for eksempel mobil du kan bruke og på **data**.
- 41 Jeg har **interesse** for det.
Og det går på uttale?
- 42 Ja, og det er utviklet **nåkka ny metode**...
- 43 Og det fungerer på sånn måte at **for eksempel** når **barn**...
- 44 **Barna** lærer seg naturlig.
- 45 Ja, når dem bare klarer å forstå og begynner å prate...
- 46 På **sånn måte**.
- 47 Og da Ø (...) mest viktig å si riktig og høre riktig **hver bokstav**...**hver lyden** eller...
- 48 Og jeg har...men **mann** Ø skeptisk til det.
Ja, og det koster mye?
- 49 Ja det koster mye.
- 50 Og det bare sendes **for eksempel hundre ord**.
- 51 Men jeg synes jeg må bli akkurat sånn..
Det lille der...?
- 52 Ja det lille som kunne hjelpe meg til å bli bra
Du får tenke på det.
- 53 Ja. Kanskje gjennom **data**.

54 Men **telefon** hvorfor jeg...

55 Ja, jeg tenkte det \emptyset så lett.

56 Plutselig du må sitte og vente litt, hvis du har **pause**..

Tok det lang tid å lære norsk?

57 Jeg synes det tok **lang tid**.

58 Når jeg kom hit, jeg husker vi snakket på **kurs**..

59 Blir vi ferdig neste år?

60 Jeg tenker om det og flirer.

SKRIFTLIG 2004

1 Jeg har gått **andre år** på **Finnmarks Høyeskole**.

2 Dette *var* etter **første år læring** på **skole**.

3 Vi planlagte å besøke **mora min** i Ukraina først, og etterpå å kjøre **bil** gjennom Europa til Valencia (Spania).

4 Vi har gjort det.

5 Først kjøret vi til Krim.

6 Der bodde vi i Ialta.

7 Det *var* **mye bading**.

8 Vi besøkt **gammel vinfabrikk, turistattraksjon** som ligger i nærheten av Ialta.

9 Besøkende inviteres til å utforske **vinlagingens historie** og til å lære om **vinenes mange kulturer, druesorter og vingårder**.

10 Vi besøkte **tre palasser** og opplevd **kongelig historie**.

11 I Krim var hytte sted vår siste **kong**.

12 Etterpå kjørte vi gjennom Polen, Tyskland og Sveits til Italia.

13 Der bor og arbeider min bror med **familien hans**.

14 Vi besøkt Venezia.

15 Til slutt kom vi til Valencia.

16 Det *var* **vanvittig fint tur**.

17 **Eneste minus**, *var* det \emptyset forferdelig varmt overalt.

18 I Frankrike ~~dø~~ **mange tusen** spesiell **gamle folk**.

19 Jeg kan si at jeg fikk **drømmeferie** da.

20 Men vil gjerne drømme om **tur** til Japan eller Kina.

21 Det *er* så artig å oppleve nytt.

SKRIFTLIG 2006

1 I fjor sommer brukte vi ferien til å besøke **familie** og **venner**, som bor i Ukraina.

2 De bor i Nikolaev langt sør, da reiste vi dit for "å sikre oss" **varme** og **sol** også.

3 Vi lånte **bobilen** til **mans bror** som bor i Alta.

4 Vi kjørte gjennom Norge, Sverige, Tyskland og ned til Poland og Ukraina, ~~hvor ble vi i to uker~~.

5 Først besøkte vi familie i Nikolaev og kjørte sammen med **mama** og **søskenbarn** videre til Svarte have i Krim.

6 Der bodde vi i ti dager på **pensjonat** i **hundre meter** fra **sjø**.

7 Det *var* helt topp, **nydelig vær**, nesten bare **sol** og vi fikk både badet og solte oss.

8 Vi har vært i **dyreparken** og **vinslott**.

9 Vi besøkte også **noen venner** i Odessa og fikk **to herlige dager**.

10 På hjemveien kjørte vi innom Kiev, og der ruslet vi rundt og så på **kunst** og **gamle, nydelige kirker**.

11 Det blir nok igjen **en tur** til **neste sommer**, men da skal vi ta fly til Kiev.

INFORMANT 3

MUNTLLIG 2004

Hva husker du av norsk grammatikk?

1 Jeg huske litt.

Hva synes du om å snakke norsk i telefonen?

2 Det \emptyset O.K.

3 Ja. Det \emptyset også **forskjellig folk** ringe, sør, fra Sør-Norge.

4 Norsk språk Ø litt spesiell på grunn av dialekt.

Hva liker du å gjøre når du har fri?

5 Jeg, har fri?

6 Gjør lite.

Du har ikke fri?

7 Men likevel jeg like å rydde i **huset**, vaske, og jeg har **masse blomster, mange blomster og rose forskjellig** og jeg...

8 No... jeg like å ordne i **hus**.

Er du med på noen organiserte aktiviteter på fritiden?

9 Nei jeg ikke jeg vært enda, men jeg Ø bestandig jeg det jeg som har **organisator** som alle hjemme og **alle selskap**.

10 Jeg ringe først **venninner mine**, jeg høre "hva tenker dåkker på?"

11 "Kanskje skal vi treffes?"

12 Ja, ja, ja jeg vil gjerne.

13 Selvfølgelig (...)(...) veldig fornøyd.

Tenker du å bli boende i Norge, eller er det aktuelt for deg å bo i Russland?

14 Nei, jeg tror ikke det.

15 Jeg blir **eldre og eldre dame**..

Så du blir i Norge?

16 Ja, ja jeg vil i Norge fordi jeg **venner, venner og familie...mennesker**.

Hvorfor flyttet du til Norge?

17 Ja, jeg forstår.

18 Det kanskje **skjebne** fordi jeg aldri har drøm...drømme som jeg flytte fra Russland.

19 Elin, (...) Ø **45 år gammel**, jeg kanskje, nei, aldri tenkt om det.

20 No... men det skjedde.

Kan du si litt om hva du mener er positive og negative sider ved livet i R og N?

21 No...men kanskje det som jeg flytte i Norge ...og den påvirket også **økonomiske situasjon** som skjedde.

22 Som... da ødelegges økonomi i hele samfunnet det ødelegges i familie.

23 Før hadde jeg veldig, ganske god familie, mann som jeg elske høyt, som vi hadde Tanja som det og det.

24 Plutselig...jeg vet ikke.

25 Etter hvert alt ødelegges, mann, jeg, familie.

26 Jeg miste **familie**.

På grunn av utviklingen i samfunnet?

27 Det som ikke på den...som...jeg hadde ganske...

28 Likavel, jeg hadde ganske bra økonomisk...hm bra, klare økonomisk.

29 Men **på grunn av** at jeg ble skilt med **mannen min** som...

30 Jeg vil bare si at det urolig, **uro i verden** det påvirkes på **mennesket** også som vi alle...i **familie** sånn også.

31 Jeg fikk **veldig stor sjokk** av det.

32 Jeg aldri tenkt at jeg...jeg kan ikke bo sammen med mann, min mann som var perfekt for meg, trodde jeg det...

33 Nå vi er bare **venner**.

34 **Følelser, alle følelser** forsvinne.

35 Og det Ø veldig tilfeldig hvis jeg kom i Norge og traff **den norsk mann**.

36 Jeg hadde **ingen mann**.

37 Jeg bodde alene med Tanja, og jeg begynne å tenke: "kanskje skal jeg prøve?"

38 Det Ø vanskelig å treffe **en gang menneske** som du forelske deg veldig dypt.

39 Det skjer bare veldig sjelden kanskje, ikke alle.

Men er det noe du tenker er veldig bra med Norge/Russland?

40 Men jeg se på Norge nå, på **hvilken måte**...

41 Selvfølgelig Ø Norge veldig fin land og veldig vel...velstående og **folk**...

42 Men likevel...mangle **menneskelig forhold, menneskelig forhold**.

43 **Menneske** ikke bare treng **penger**, ikke bare **mang...nye klær og bil, fin bil**.

44 Jeg tror det er kjedelig...**hyggelig forhold** mellom **mennesker**.

45 Som vi hadde det samme i Russland før.

46 Nå Ø (...) selvfølgelig **vanskelig situasjon, veldig vanskelig situasjon**, ikke for alle, for **noen klass** som **for eksempel pensj...**

47 **Pensjonister** har **veldig dårlig råd** å leve, å klare seg.

48 Men...ja, selvfølgelig kanskje hvis det bli... ja stabil økonomi, økonomisk stabil, hver menneske vil få ro, rolig og...ja, sikkerhet.

- 49 Jeg vet ikke...
- 50 Da begynne den stabilitet i Russland.
- 51 Selvfølgelig det folk blir redd...redd av det.
- 52 Som vi alle har bare **et liv**.
- 54 Det Ø typisk for **alle mennesker** som...
- 55 Jeg vil, jeg vil være **rolig liv** og **ingen forstyrrelse** fordi som jeg ikke Ø **ung jente**.
- 56 Nå Ø jeg veldig fornøyd at jeg kom i Norge og jeg har det veldig bra.
- 57 Og jeg har **jobb**, har **familie**, har...
- Godt humør...*
- 58 Ja, ja jeg bestandig har **godt humør**.
- 59 Jeg *bli..bli..bli* veldig redd å miste den.
- 60 Da slutte jeg.

MUNTLLIG 2006

Vi snakker om norske uttrykksmåter: "Jeg skal ta bussen"...

- 1 På russisk...hvis jeg oversette den setning på russisk, (...) det veldig rart.
- 2 Jeg bruke, jeg sier på russisk: ...
- 3 Tar...det...jeg kan ikke ta.
- 4 Jeg kan ta **veska**, men ikke..
- ...ta en buss?*
- 5 Jeg skal kjøre med bussen for eksempel, vi sier, ikke ta.
- 6 Nei, det Ø bare norsk, det Ø typisk norsk.
- 7 Det Ø som **for eksempel** ..
- 8 No jeg...ikke så leng siden jeg bestilte en tur som i...**en tur** til **sanatorium** i Russland.
- 9 Og prate med **den dame** som ...
- 10 Jeg sa på russisk at "jeg vil gjerne ha.."
- 11 Vi sier ikke på **den måte** russisk.
- 12 Da, ja, jeg sa den på...på **norsk måte**.
- 13 Ja, på **norsk måte**.
- 14 Ja. Og etterpå (...) jeg...
- 15 Ho forstår kanskje det ikke Ø **russisk dame** som prate.
- 16 Det Ø som utlandisk.
- Som en utlending?*
- 17 Ja, det **utlending**, ja fordi jeg sa:
- 18 " Jeg vil gjerne bestille **en tur**.."
- 19 Det *var* veldig smart...jeg prate med **venninne**, jeg sa det automatisk...jeg sa.
- 20 Ho kanskje mener (...) Ø **gal dame**...
- Er det noen spesielle ting du synes er vanskelig med norsk? Grammatikk, lære nye ord...?*
- 21 Ja. Nei, det Ø kanskje **grammatikken**, kanskje.
- 22 Ellers... **Grammatikken** Ø egentlig, Elin, det ingen vanskelig, det bare tar **litt tid**.
- 23 Må sitte selv forstå, og bli tålmodig og ta **den grammatikk** og begynne å lese ordentlig og jobbe med den.
- 24 Det ordne seg etter hvert.
- Tenker du å bli boende i Norge?*
- 25 Ja, jeg trives.
- 26 Jeg vil ikke flytte til **noen annen plass**..
- Så du trives i Alta?*
- 27 Ja **på grunn av da jeg studerte i Hønefoss,....den..** akkurat **den samme venninne, norsk**, ho sa:
- 28 "Vi kan finne **jobb** til deg og du kan...
- 29 Jeg har **leilighet** som jeg leie ut, du kan bo i **den leiligheten**."
- 30 Nei, og så **mannen min** han ringte **hver dag**.
- 31 Og jeg blir mer følsom **med årene**..
- Hva synes du er positivt her sammenlignet med Russland?*
- 32 Åh, Elin, nå da jeg bor i Norge, jeg forstå folk Ø forskjellig samme som Russland.
- 33 **Min jobb**, jeg har **veldig bra miljø** på **jobben**, det Ø (...) som Ø viktig.
- 34 I Russland også som jeg har også...
- 35 Før perestrojka jeg hadde det veldig fin også.
- 36 Men nå jeg bli eldre.
- 37 Jeg vet ikke...hvis jeg **for eksempel...for eksempel** hvis jeg flytte i Russland...nei jeg vet ikke.
- 38 Jeg har **leilighet** i Murmansk, men det Ø vanskelig å få **jobb** også.
- 39 Det første jeg har ingen lyst og så den andre at jeg...det jeg må begynne **livet** på nytt.

- 40 Det Ø så vanskelig i **mitt, mitt alder**.
- 41 Nei jeg har **ingen lyst**.
- 42 Jeg Ø som **menneske** som ikke Ø så...ikke Ø så...
- 43 Jeg Ø konservativ.
- 44 Jeg liker sånn rolig også ikke så **stor forandring**, nei, nei.
- 45 Det, det finnes mange som russiske og norske som bare reise fram og tilbake.
- 46 Og det jeg vet ikke...ikke så...passer ikke for meg.
Har du noen organiserte fritidsaktiviteter i Alta?
- 47 Men i Alta Ø (...) ikke så..
Du har ikke så mye tid?
- 48 Nei, (etter) arbeid Ø jeg trøtt.
- 49 Jeg mener, gå kanskje melde meg til **kor** og synge.
Ja, du er flink til å synge.
- 50 Ja, kanskje litt senere
- 51 Det skal jeg.
- 52 Ellers, jeg sa til deg at jeg kanskj...det Ø sikkert jeg skal jobbe..
I Røde Kors?
- 53 Ja, nåka...nå jeg bare...reise på ferie, tjene **penger**..
Synes du at du er blitt bedre i norsk siden sist vi snakket sammen?
- 54 Jeg synes det.
Både å snakke og skrive?
- 55 Ja, jeg synes det.
- 56 **Min første oppgave i livet mitt Ø** å blir bedre med norsk...fordi jeg bor i **dette landet**.
- 57 Derfor jeg må...føle meg som **et ordentlig menneske**.
Også bedre å skrive, eller bare snakke og forstå?
- 58 Jeg synes...egentlig jeg nå jeg etter jeg blir ferdig på skole jeg to...et år siden, jeg skriver nesten ingenting, skriver lite.
- 59 Men likavel.
- 60 Nå jeg begynne på nytt.

SKRIFTLIG 2004

- 1 **I før sommeren var jeg** på ferien i Italia som *var min en drømm plass*.
- 2 Jeg fikk **veldig fin opplevelsen**.
- 3 Det *var* virkelig **en drømme område**.
- 4 **Der bor veldig pene og hyggelige mennesker**, *er flott været og umulig vakker naturen*.
- 5 **I det året planlegger jeg** å ta **en tur** til Hellas.
- 6 Jeg gjerne liker å reise, men det *er* også ganske penger-krevende.
- 7 **Vanlig er i sommeren i Alta** også **bra temperaturen**.
- 8 Jeg har **egen bil**, (og) ~~kan~~ jeg med **familien min** dra **en gang** f.eks. til i Sør, Norge, eller Finland.
- 9 **Denne turene er mye billigere** men også **er veldig interessant**.
- 10 Egentlig selv jeg er russisk.
- 11 Selfølgelig kan jeg ikke glemme **min Faderland**.
- 12 Jeg vokste opp i Moskva.
- 13 Der har jeg **mange slektninger**.
- 14 **Mora mi** bor også i Moskva nå.
- 15 Hun *er* **75 år gammel**.
- 16 Jeg og **datter min** Tanja brukker å besøke til **mora mi**.
- 17 Det gleder hun at vi kommer på besøk.

SKRIFTLIG 2006

- 1 Da var jeg på ferie i Paris, opplevd eg **massa fine ting**.
- 2 Paris er en vakreste by i hele verden, synes jeg.
- 3 Jeg traff **veldig hyggelig folk**.
- 4 Det *var* **juni monaden** og været *var* **flot**.
- 5 Vi reiste to, jeg og **min vennine**.
- 6 **En gang** tok vi **båttur**.
- 7 Det finnes **mange vakreste ting** å se i Paris.
- 8 **For eksempel** Lovre.
- 9 Du kan befinne deg der **flere dager** men det Ø ikke nok.
- 10 Du kan overraske deg **hver sekund**, da du ser på **de fine bildene**.

INFORMANT 4

MUNTLLIG 2004

- 1 Nei, automatisk.
Tenker du på russisk for så å oversett til norsk?
- 2 Jeg gjorde det i **begynnelsen**.
Hvor lenge gjorde du det?
- 3 Det tok kanskje **to år**.
- 4 Men med meg Ø (...) litt spesiell **på grunn av** jeg hadde **jobb** med **min ektemann**.
- 5 Han åpnet **firma, salgsfirma** og jeg *var* med som **ekspeditør**.
- 6 Så jeg måtte snakke med **folk** og **da kom det** fort.
Hva med russisk grammatikk, tenker du på det? Har du det i bakhodet?
- 7 Jeg hadde det lenge.
- 8 Men nå jeg begynner å få **problem** i blant tenker hvordan det skrives.
Du sa at du av og til blander norsk ord i russiken din, men skjer det motsatte?
- 9 Når jeg prater norsk? Nei
Er det noe spesielt du synes er vanskelig med norsk?
- 10 **Noen uttrykker** som i blant jeg vet hvert ord men kan ikke forstå hva det, hva det betyr.
- 11 Må bare sitte og lære.
Hva synes du om å snakke norsk i telefonen?
- 12 Nå Ø det ikke så **stort problem**, men også hvem prater med.
- 13 Hvis (...) Ø noen fra Alta, da forstår jeg.
- 14 Men hvis (...) Ø noen reklame, da forstår jeg ikke.
Husker du noen regler du har lært om norsk setninger?
- 15 Ja, jeg husker noe...**for eksempel** at **verb** trenger **andre plass**.
- 16 Og... hva mer?
- 17 Jo, hvis det begynner med **tid** da..
Når du sitter og skriver, tenker du på grammatikk da?
- 18 Da tenker jeg.
Hva med verb? Kan du noen regler for tidsbruk i verb?
- 19 Nei det...akkurat **den fortid** det Ø litt vanskelig.
- 20 Ja når jeg bruker den har og hadde...
- 21 Men jeg tror det, det jeg gjør **mye, mye feil**.
- 22 Men det som jeg hører ofte, noe som kommer automatisk, det som jeg husker.
- 23 Men kanskje mest **feil**.
- 24 Men jeg husker det at når vi bruker **for eksempel tid** og **i dag** og...
Du tenker mer når du skriver?
- 25 Da tenker jeg mer.
Hva liker du å gjøre når du har fri? Har du fri?
- 26 Ja i blant.
- 27 Jeg like å lese.
- 28 Jeg leser **blader** og hører på **musikk**.
- 29 Og veldig liker å kjøre eller gå i **naturen**, liker å spasere, liker å sykle, liker å gå på **ski**.
Er du med på noen aktiviteter i samfunnet?
- 30 Nei det liker jeg, dessverre nei.
Var du mer aktiv i Russland?
- 31 I Russland Ø det ikke ...**aktiviteter**.
- 32 **Det russisk folk** Ø kanskje mindre opptatt med dette, dessverre.
- 33 Men kanskje var (...) **mere selskaper**.
Tror du at du kommer ti lå bli boende i Norge?
- 34 Ja, det tror jeg.
Kan du si noe om hvorfor du flyttet til Norge?
- 35 Nei, vet du?...Jeg akkurat tenkte ikke å flytte til Norge, og til meg det var helt fremmede land.
- 36 Og jeg aldri vært i **noen land**, så det *var* nokså vanskelig.
- 37 Men jeg traff her **det menneske** som...
- 38 Og jeg *var* enslig.
- 39 Og jeg lenge ventet før jeg sa ja.
Hva mener du er positive og negative sider ved livet i N og R?

- 40 Først og fremst: I Norge har jeg jobb, og jeg får **penger** som jeg kan leve og hjelpe til **mine nærmeste slektninger**.
- 41 I Russland jeg hadde jobb, men jeg hadde **veldig liten lønn** som lærer.
- 42 Det *var* ikke nok.
- 43 Og **luft** i Norge også *er*...
- 44 Og jeg liker **naturen** i Norge.
- 45 Det \emptyset rent, **mye renere vann, mye renere luft**.
- 46 Og jeg liker **hus** som i Norge \emptyset **av tre**, og ikke **store blokk**.
- 47 Og jeg også liker hvordan...**hvilken opplæringssystema** (...) \emptyset på **skolen** i Norge.
- 48 Ikke alt, ikke med alt \emptyset jeg enig.
- 49 Men jeg liker at **lærer er veldig snill** og, og **veldig grei** med **barna**, og ikke veldig bestemmer så mye, eller...
- 50 Ja, ja. Og i **barnehage** også.
- 51 Hvis jeg for eksempel hadde barnebarn, jeg vil ha dem bare i Norge.
- 52 Det *er* veldig bra i Norge, men...
- 53 Og jeg føler meg i Norge mere trygg enn i Russland når jeg kjører over **grens**...
Er det noe negativt, synes du?
- 54 Ikke negativ, men kanskje \emptyset (...) vanskelig til meg det, det...det akkurat **forhold** mellom meg og **folk**...
på grunn av språk.
- 55 Kanskje **på grunn av**... jeg *er* russisk, og **norsk folk \emptyset litt**.
- 56 Jeg vet ikke...
Er nordmenn for opptatt av seg selv?
- 57 Men kanskje ikke om seg sjøl.
- 58 Men dere \emptyset veldig flink med hverandre også, ser jeg.
- 59 Men jeg vet ikke.
- 60 (...) \emptyset kanskje **på grunn av språk** også at **folk** ikke, vil ikke prate.

MUNTLLIG 2006

(Snakker om at hun synes hun har lite kontakt med nordmenn...)

- 1 Men for å få **den kontakt**...Kanskje jeg sjøl må gjøre nåkka for å få den.
- 2 Men jeg gjør ikke nåkka.
- 3 Jeg prater med **folk** når vi sitter i **kafeen** og slapper av og sånn.
- 4 Men (...) \emptyset **sånn kort prat**.
Liker du å lære språk?
- 5 Det *var* interessant fra **begynnelsen**, ja.
- 6 Men akkurat nå...ja.
- 7 Jeg kan ikke si at jeg liker ikke, men jeg gjør for lite.
- 8 Men det \emptyset interessant å lære **språk**.
Har du planer om å studere mer?
- 9 Nei, tror ikke det.
- 10 Begynner å bli for gammel.
Forrige gang sa du at du synes russisk er det fineste språket du vet...
- 11 Bare **på grunn av** det jeg kan den.
Du sa også at russisk er et veldig rikt språk.
- 12 Ja det mener jeg.
Rikere enn norsk?
- 13 **Mere fine uttrykker** og **mere kanskje ord** for å beskrive nåkka.
- 14 Det syns jeg og..
Har du lært andre språk enn russisk og norsk?
- 15 Litt tysk... på **skolen**.
Kan du kommunisere på tysk?
- 16 Nei det *var* så lenge siden.
- 17 Jeg husker ikke.
Egenvurdering: Lese?
- 18 Jeg kan lese, men ikke alt jeg forstår.
- 19 Jeg kan lese, men jeg kan ikke.
- 20 Jeg forstår.
- 21 Men vet du? ...når jeg er ferdig å lese, da forstår jeg egentlig ka det handle om.
- 22 Men jeg forstår ikke **hver, hver...hver setning**.
Og skrive?
- 23 Jeg kan skrive **brev** til **venner**, men det blir **masse feil grammatikk**.

Bruker du norsk skriftlig?

- 24 Nei, det Ø veldig sjelden.
- 25 Når jeg trenger **nåkka papir** eller nåkka på **kontor** eller..
- 26 **Min jobb** den Ø helt...trenger ikke.
Blander du inn russiske ord når du snakker norsk?
- 27 Ka du mener?
Hvis du skal si noe på norsk, hender det at det kommer noen russiske ord da?
- 28 Ja. Og det samme på russisk...Når jeg prater på russisk, (...) det masse norske ord.
Er det flere norsk ord i russisk enn motsatt?
- 29 Ja. I blant jeg snakker med **mine slektninger** i Russland, og jeg vet ikke hva det heter på russisk.
- 30 Jeg vet bare norsk.
- 31 Så det...Jeg begynner å glemme russisk, men kan ikke norsk enda.
- 32 Det blir nåkka i mellom.
Tenker du på norsk grammatikk når du bruker norsk?
- 33 Jeg veldig sjelden tenker på det.
- 34 Jeg...Egentlig jeg husker, kanskje ikke alt, men nåkka, men bruker ikke.
- 35 Når jeg snakker, da tenker jeg ikke.
Hva med verbtidene, forrige gang sa du at du hadde problemer med fortid...
- 36 Ja, det...Jeg har **den problema** enda.
Er det noe spesielt med norsk som du synes er vanskelig?
- 37 Det **pronomen** Ø det som Ø vanskelig og akkurat den **riktig plass** til **ordene**...og **tid**, ja...har hatt...med den har..
Hva med å lære ord?
- 38 Vet du? Noen ord det sitter fast med **en gang**.
- 39 Men **noen ord** og vanl...Vanligvis Ø det veldig enkelt ord som må lære, lære, lære...og huske.
- 40 Så det Ø **forskjellig ord**.
- 41 Ja, den, den...det stoppet å lære den.
- 42 Så jeg får **litt kanskje ny ord**, men veldig lite.
- 43 Bare det som...
- 44 Og hvis jeg forstod ikke nåkka for eksempel, jeg så på ordbok.
- 45 Jeg lærer ikke den.
- 46 Jeg bare så hva det betyr og...glemte igjen.
Når du har fri, er du med på noen fritidsaktiviteter?
- 47 Ja i blant her på **skole**.
Og i samfunnet ellers?
- 48 17.mai jeg var i toget og...
- 49 Jeg ryddet på **gata, for eksempel**.
Hva synes du er bra med å bo i Alta?
- 50 Først og fremst **trygghet**.
- 51 Og så jeg har jobb her og jeg har **lønn** som jeg kan klare meg å leve.
- 52 Jeg kjøpte **leilighet** og har det bra her.
Er det noe negativt ved å bo her?
- 53 Ja litt **det forhold** med **norsk folk**.
- 54 Jeg føler at jeg blir fremmend uansett hvor **mange år** jeg bor her.
To år er gått, synes du at språket har utviklet seg?
- 55 Nei, nesten det samme.
Nesten det samme?
- 56 Ja jeg føler at jeg står på **samme plass**.
Men du sa at du forstår litt mer?
- 57 Ja, litt mer, men ikke så mye.
- 58 **To år** det Ø **nokså mye tid**.
- 59 Jeg forstår at...for å forstå mere og kunne mere norsk, da må jeg lære...ikke bare sånn prate.
- 60 Det Ø ikke nok bare å prate.

SKRIFTLIG 2004

- 1 Det var **en kort ferietur** til Bergen, men den var viktig for meg.
- 2 Det var **vinter**, og jeg var sliten av **lange mørke vinterdager** og av **for mye ekstra arbeid**.
- 3 Jeg kom til Bergen **om kvelden** og det var **regn** og mørkt.
- 4 Men neste dag om morgenen jeg voknet og var overrasket.
- 5 **Sola** skinner og **trærne** var **grønne** og Ø **innen snø**.
- 6 Det var fantastisk.

- 7 Ute på gata var (...) ikke **mye folk**.
 8 Det *var* stille.
 9 Jeg spaserte og så på **de spesielle bygninger, husene, som har jeg sett før bare på TV og bilder**.
 10 Jeg kunne sitte ute på **kafeen** som varmet meg med **gass** og drikke **kaffe**, og jeg hadde det veldig gått.
 11 Jeg drømmer å komme til Bergen **om sommer**.
 12 Noen som fortalte meg at **om sommeren er det veldig mye blomster** i Bergen.
 13 Og det *er* varmt og pent.
 14 Jeg tror jeg skal reise ditt i **juli måneden**.

INFORMANT 5

MUNTLLIG 2004

- 1 Nå jeg elsker som...han Ø veldig snill og veldig snill til **min, mine familie, mine barna**.
 2 Og jeg arbeide ikke **to år** og jeg hadde alltid **penger**.
 3 Og jeg reise i Russland ofte og oftere enn nå på **grunn av** som jeg nå jeg arbeide, jeg har ikke **fritid**.
 4 Jeg har ikke **mulighet**.
 5 Ah, jeg...Før jeg reise ofte og jeg hadde alltid **penger** og han gir **penger** til meg og...hjelp meg og ja i **mine familie, mine slektninger** også..
 6 Jeg bare sa: hvorfor vi bare traff hverandre litt tidligere..?
 7 Jeg vil få **barna**...
 8 Og det *er* veldig..
 Men du hadde ikke planer om å flytte til Norge? Plutselig traff du...?
 9 Ja jeg plutselig..
 10 Jeg reiste ikke hit..
 11 **Noen kvinner** reiser etter **mann**.
 12 Nei, jeg reiste...jeg ikke reise på **torget**.
 13 Jeg bare kommer på **besøk** første gang til Lars...
 14 Forskjellig er vanlig.
 15 **Mange kvinner** kommer og selge **vare** og prate med **mennesker**.
 16 Jeg bare...
 Det er en fin historie
 17 Ja, **fin historie**...jeg...*Det er veldig fin historie*.
 18 **Alle mennesker** sier: Oj, du veldig lenge vært, snakker ikke **språk, norsk språk**.
 19 Hva gjør du?
 20 Vi ikke kjedelig hverandre.
 21 Vi Ø veldig glad for hverandre.
 22 Jeg *vært tre uker* først, før.
 23 Jeg veldig glad for hverandre, og vi veldig...veldig gode..
 24 Og vi masse, mye reise og mye spasere og mye sitte og prate og fortalt han...
 25 Jeg forstår ikke ingenting.
 26 Og han også forstår ikke.
 27 Vi sitter med **ordbok** og snakker...snakker, jeg på russisk, han på norsk
 28 Olga bare smiler og....
 29 No...han spør, jeg svare på russisk...riktig
 30 Eller jeg spør, han svare på norsk riktig.
 31 Ho bare: Dere forstår hverandre, **hverandre språk?**
 32 Jeg sa: Ja, vi forstår hverandre.
 33 Jeg snakker russisk, han norsk.
 34 Vi forstår.
 Kan du si litt om hva som er bra med å bo i N og R?
 35 Nå jeg bor i...i Alta...
 36 No...I Russland jeg bodde tidligere, nå Ø også ikke så..
 37 Jeg *vært gift* og jeg hadde **barna**, jeg hadde **mor** og **familie**.
 38 Jeg også ikke så veldig dårlig bodde.
 39 Nå jeg bor bedre enn i Russland...jeg bodde hele livet.
 40 No...det Ø vanskelig som jeg had...hadde ikke **mine barna** her.
 Det var vanskelig?
 41 Ja, jeg tenker bare på **barna** og selvfølgelig Ø (...) kjedelig for **barna**..
 Ellers er det bra? Hva med forskjeller?
 42 Ja, ja. I Norge Ø (...) også vanskelig å bo **for eksempel hvis arbeide en menneske for eksempel...**(...) Ø vanskelig.

- 43 Jeg, jeg arbeide.
 44 Jeg ikke så betaler..
 45 Jeg bare betaler for **telefon**.
 46 Lars betaler i **liv utgifter alle**.
Alle utgifter?
 47 Ja **alle utgifter**.
 48 Ikke Ø bra? (Noe som ikke er bra?)
 49 Jeg tenker ikke negativ.
 50 Til meg Ø veldig bra alt...på grunn av jeg har **bra mann**, og **mann** har **bra familie** og **slektingen** de Ø **veldig bra** og ...kak...til meg.
 51 Ja. Ja. Og ikke så negativ på meg, og de Ø alle **slektinger**..
 52 Ja, ja, ja. Og de Ø veldig glad for meg og invitere på **besøk**.
 53 Og sjøl kommer (...) på **besøk** ofte.
 54 Jeg tenker som den hvis de liker ikke meg, de kommer ikke hit...
 ..og ikke invitere meg til seg.
 55 Nei, invitere ofte.
 56 Ikke bare **søster og bror, nevø** og kommer hit også.
 57 Og jeg tenker som **Lars familie** også Ø glad på meg...ikke så bare..
Så det har ikke vært vanskelig å flytte hit?
 58 Nei, nei. Jeg ikke så tenker mye som jeg flytte.
 59 Jeg plutselig å flytte.
 60 Og (...) Ø (...) lettere å flytte...ikke så **problem**.

MUNTLLIG 2006

Så du har problemer med å forstå av og til?

- 1 **For eksempel spesiell tekst Ø det** vanskelig å forstå.
Hva med å skrive formelle brev?
 2 No...Jeg prøvde ikke å skrever...**formelle brev**.
Hva med jobbsøknader?
 3 No...jobbsøknad Ø det bare skrever **dato** og **signatur egen** og det *er* ikke så mye.
Så det er greit?
 4 Ja. Og det *er* **noen ord** jeg vil og **arbeid** har.
 5 Jeg ikke **hver måned** eller **hver år** skrever den.
 6 Jeg skrev **fire år siden**, og skrev etterpå kanskje **to år siden** om den eller over.
 7 Og det, ja, jeg kan å skrever **brev**.
 8 Jeg vet ikke den hvis Ø rett **alle den ord**...
 9 Nå jeg kan det.
Men det siste kan være litt vanskelig?
 10 Ja til **kontorer** spesiell.
 11 Hvis jeg har bare **spørsmål**, og jeg må skrever det..
 12 Det *er* greit.
 13 Som skrever sjøl, det *er* vanskelig til meg.
 14 Jeg prøvde ikke.
Hva synes du er lettest, snakke norsk eller skrive norsk?
 15 (...) Ø lettere snakke selvfølgelig.
Hvorfor det?
 16 No...Jeg **på grunn av** som jeg snakker mye, skrever det veldig sjelden **på grunn av** som jeg trenger ikke å skrever **ord**.
 17 Da jeg gikk på kurs, jeg skrev mer og det Ø mer normal, og **lærer** sa det bra skrev.
 18 Og Lars sa: Du skrever bedre enn snakke.
 19 Og nå: Jeg glemte...no...ikke så glemte...no...jeg...
Tenker du p russisk og så oversetter du til norsk?
 20 Nei, jeg merker allerede som jeg hvis jeg snakker, jeg tenker ikke russisk.
 21 Jeg snakker...direkte norsk, ja.
 22 Noen det er veldig vanskelig ord, jeg tenker på russisk og hva betyr på norsk.
Ja, men ikke grammatikk?
 23 Nei det jeg, nei
 24 Det jeg automatisk prate, eller...ja.
Hender det at du blander inn russiske ord når du snakker norsk?
 25 Nei...no...av og t...Veldig sjelden (...) det ord...nei, mindre og mindre.

- 26 Det (...) jeg bare som skrevet det...Jeg skriver **noen russisk ord** det samme som norsk **for eksempel** i norsk **g bokstaver** og russisk **d bokstaver**.
- 27 Og jeg skriver ikke **d** jeg skriver **g** på russisk.
Men når du snakker russisk, kan det komme norske ord?
- 28 Ja, og jeg kommer i Russland og **på butikken for eksempel kommer venninner mine**.
- 29 Jeg begynner å prate, og jeg prate norsk, å herremin.
- 30 De forstår ikke meg og de *er* overrasket på **butikken**.
- 31 Men jeg begynne høre det, eller...
- 32 De sa åh, hva forstår ikke jeg, og jeg å, herremin... (*kuttet ut*)
Så du bruker flere norske ord i russisk enn motsatt?
- 33 Ja, i Russland ja norske ord kommer oftere enn russisk her, ja.
- 34 Ja, det tror jeg, ja.
Tenker du på norsk grammatikk når du bruker norsk?
- 35 Ja, jeg tenker...hvis jeg må skriver jeg, eller jeg må snakke, jeg tenker som jeg må **verb...nummer** to bestandig. Jeg tenker.
- 36 Av og til jeg leser, leser **bøker**...repeterer.
Repeterer?
- 37 Ja. Litt **på grunn av**...hva heter (...)?...glemt.
Og noen ganger retter du deg selv?
- 38 Ja, ja jeg også...jeg gjør det på grunn av som jeg tenker ah, og jeg riktig ikke snakke.
- 39 Jeg får begynner å snakke normal...no, prøve.
For to år siden syntes du det var vanskelig å skille preteritum og presens perfektum. Er det slik enda?
- 40 Jeg nå også...Nå også (...) jeg det Ø veldig...
Du blander litt?
- 41 Ja, det har **problemer litt** med den.
Er det noe du synes er spesielt vanskelig i norsk?
- 42 Ja det Ø vanskelig **hvilken ord**, norsken?
Hva er vanskeligst, å huske ord eller grammatikk?
- 43 Vanskelig?...no...**grammatikk** det Ø veldig...jeg...
- 44 Hvis jeg begynne å snakke...nå bare ikke, jeg forstår som jeg riktig ikke snakke...
- 45 Men jeg snakke det...
- 46 Til meg Ø det også det litt problema.
- 47 Og **problema** med huske også
Synes du uttalen er vanskelig?
- 48 Åh, det vet jeg ikke.
- 49 Det jeg...som jeg hører, jeg sier det samme.
- 50 **Noen ord** snakker på andre, og jeg hører det Ø riktig ikke snakke det.
Hva liker du å gjøre når du har fri?
- 51 No...se på **TV**, fiske...på **fisketur**, om **sommer** på **kjøkkenhage**, på, i **hage**, og **sopp**...på **bærtur**, på **sopptur**, bare spasere.
- 52 Vi mye spasere.
Tenker dere å bli boende i Alta, eller er det aktuelt å flytte til Russland?
- 53 Nei, tenker ikke flytte.
Du vil bli gammel i Alta?
- 54 Ja, ja. Nei, jeg tenker ikke flytte.
Synes du at du har blitt bedre i norsk på de to årene som er gått?
- 55 Ja, du sjøl forstår...
Er livet ditt ganske likt nå som for to år siden?
- 56 Ja jeg bare jobber litt mer, ja.
- 57 Ikke **kontakt** med **andre folk**.
- 58 Det Ø samme, jeg kjent **den folk** før.
- 59 Det *var* **den folk** særlig **Lars slektninger, Lars venner** og ikke så mye.
Hva synes du er positivt med livet her?
- Nå...jeg...
Du trivdes i Russland og du trives her?
- 60 Ja jeg trives, det Ø samme.

SKRIFTLIG 2004

- 1 I mai måneder 2003 år jeg og mann min var på ferie.
- 2 Vi reiste i Spania.
- 3 Vi fliet fra Alta til Oslo.

- 4 I Oslo har vært overnatt vi på **hotell**.
- 5 På **neste dag** fliet vi til Kopenhav og direkte til Malaga.
- 6 Fra Malaga kjørte bil vi på **kysten** Kosta der Sol.
- 7 Det var **veldig langt kysten** mad **mange liten byen**.
- 8 Vi bodde i **liten byen** heter Fenserolla.
- 9 Det er ca. **50 km.** fra Malaga.
- 10 Vi har vært på besøk hos **min kusinne** Natalia.
- 11 Hun og **mann** bor i Spania **hele vinter mange år**, men sommeren de reiste i Norge.
- 12 De bor i Grimstad.
- 13 Vi reiste på **mange plasit**, og har sett på **natur og tradisjonen**.
- 14 Vi har sett **mange kirke og museum**.
- 15 Veldi mye svømme seg og sole seg.
- 16 I Spania Ø (...) **veldi bra natur, mye eksotisk trar og busk, mye blomster, frukt og grønnsaker**.
- 17 **Maten** der Ø **ganske billig**.
- 18 Vi har gått på **restaurant** og spiste **nasional mat**.
- 19 Det er **kjempe bra mat**.
- 20 Også har drukket vi vin.
- 21 Det er også bra.
- 22 Vi har vært på **ferie to uker**, har sett og spiste veldi mye.
- 23 Jeg og **mann min** Ø veldig fornøud **ferien**.
- 24 På neste uke jeg skal reise på **påskeferie**.
- 25 Jeg skal reise med **veninna mine** til Hellas.
- 26 Vi er drømmer skal reise til Sallonniki, det er **gammel bien**.
- 27 Jeg drømmer om **museum og butikken** og **bra været** og **mye sol**.
- 28 Jeg vil å se **tradisuon og natur**.
- 29 I den land Ø (...) **veldi uliken tradisuon og natur** med Norge og Rossia.
- 30 Jeg liker å reise.

SKRIFTLIG 2006

- 1 I fjor har vært vi på **ferien** siden.
- 2 Jeg og **ektemann min** reiste på Kypros i **høsten**.
- 3 Vi starte fra Alta 6 oktober på **fli**.
- 4 **Overnating** på **hotell** i Oslo og reiste videre til Kypros.
- 5 Det er **fantastisk land**.
- 6 **Veldig fin natur** og **mye sola** og **vann på sjøen Ø varme**.
- 7 Vi spaserte mye og bade seg, og sole seg på **mange time**.
- 8 Det har vart **fantastisk tur**.
- 9 **I sommer** skal jeg reise jeg og **datter min** på **ferien** på sørrussland.
- 10 Vi skal trefe med **familie mine** og **slektninger**.
- 11 Jeg Ø veldig glag som jeg skal reise og trefe **mine familie**.
- 12 Jeg hoper sånn blid **bra været** og **mye sola** og **frukt og grønnsaker**.

INFORMANT 6

MUNTLLIG 2004

Og du kommer fra sør?

- 1 Jeg k, kak...fra sør.
- 2 Og den Ø kanskje vanskelig.
- 3 Jeg ikke kan nå snakke om Russland fordi jeg...

Men jeg tenker på ditt liv i Russland...

- 4 Men jeg...før jeg bor bra, som **alle mennesker** bor bra.

- 5 Etterpå...det siste år jeg kan ikke bor mer..

- 6 Men den som jeg før, Ø bra.

Hva synes du om livet i Norge?

- 7 I **livet** i Norge?
- 8 Jeg syns (...)Ø bra som den...
- 9 **Jeg tenker som andre mennesker for eksempel Spania jeg ikke sier om Norge fordi jeg ikke politikk**.
- 10 Men for eksempel kongebryllup og den fest som konge uten kong.
- 11 Og jeg tenker hvis mennesker som i Norge bor bra.
- 12 Har konge, de bor bra.

- 13 Konge kanskje dem har penger mer.
 14 Men de, vi også har penger og vi har råd.
 15 Kanskje det er konge, men du også bra.
 16 Men hvorfor gjør som konge eller nede bor og bor og tenker om kunnskap kanskje alle ting som mennesker bor bra.
 17 Men jeg vet...jeg tenker så ikke trenger politikk stor.
 18 Jeg liker hvis **politikk** å gjør som **helsesenter**.
 19 **Alle mennesker** Ø kanskje ikke fornøyd som den røyker ikke.
 20 Jeg tenker den Ø bra han som gjør fordi **unge mennesker** den sier ja dreper **den helseminister**.
 21 Men jeg tenker de ikke forstår som den for deg Ø veldig bra....
 22 Etterpå kanskje gammel, sier (...): Å det helseminister Ø veldig fin, flink... som gjør jeg lever lenge...**mer år**.
 23 Og **andre ting**..alle..
 24 Jeg tenker som mange bra i Norge.
 Hva er forskjell på russisk og norsk kultur? Nordmenn vs russere?
 25 Alle den (kak) som i **dag** forteller om **familie** den vanskelig kanskje...**familie** som Ø sterk og kjærighet som tenker om **sin kone** og **sin mann** og **barna** som den.
 26 Og den som snakker, **min venninner**, hun forteller vi Ø veldig heldig som vi har **bra familie** og bor i **bra tid**.
 27 Vi ikke tenker som den **mamma og pappa** går **andre sted**.
 28 Og det Ø veldig vanskelig tenker kanskje om den.
 29 Ingen tenker, ingen.
 30 Det *er*...det *er* all fornøyd.
 31 **Min venninne** har ikke **mann**.
 32 Men hun tenker hvis hun gifter seg, der...
 33 Jeg kan ikke se **min barna** uten **pappa**.
 34 Den nå den...for fordi hun har **fire søsken** og de bor veldig veldig...() Ø **ærlig familie** og veldig...
 35 Ho har jobber kanskje, men alle hjelper hverandre.
 36 Ikke alle Ø glade som **den bursdag**...**for eksempel**
 37 De har, hun har **tre, tre bror** og de har før kommer **tre damer, tre koner** forskjellig sted.
 38 Og de krangle.
 39 **Før min venninner sier bror** vet ikke, snakker med, sammen med.
 40 Han snakker ingen og tenker, tenker og sier jenter, hvis forskjellig sted kommer på en hus, vi ka... vi kan krangle, vær så god.
 41 Men vi kan ikke.
 42 Men vi hjelper hverandre.
 43 I de har la...**Barna** kan gå på **forskjellig familie**.
 44 **I den gutt**...**jente** kunne ikke snakke med hverandre, men **barna** går.
 45 De ingenting den familie barna, den og den bror hjelper.
 46 Trenger hjelper og går, bare koner og...
 47 Men hun har **flink mamma**, og **mamma** Ø og **lærer**, og hun som den **fred** for alle.
 48 Hun reiser **andre sted** fra **den tre bror**.
 49 **En sønn** kommer: **mamma**, hvis du reise fra oss, vi krangle hverandre.
 50 Hun sier: Nei, vi krangle ikke fordi vi Ø voksne.
 51 Nå Ø det ferdig...
 52 Men det *er* bra.
 53 Jeg, jeg Ø ingen **slektning** for henne, bare vi Ø **veldig bra friend**.
 54 Men jeg vet som **den bror**, ing, **ingen bror** som jeg vet som jeg trenger..(tak)...stor eller mindre, det hjelper.
 55 Det ikke problem som den andre mennesker, og den i min familie...
 56 (...) Ø veldig fattig **hennes familie** og vi Ø veldig hel...
 57 Og jeg tenker det Ø bra i **hele verden** som **familie**.
 58 Etterpå nabo ikke tenker om andre kone fordi han vet som den familie i Ø den bare venner...skap.
 59 Ikke, ikke, den for **gammel år** den kanskje i Norge gjør...oj, oj mange.
 60 Ja, jeg vet ikke.

MUNTLLIG 2006

(Snakker om hennes opplevelse av språket etter to år...)

1 Etterpå jeg gikk rett til **lærer** skriver fordi først jeg tenker åh det kanskje ikke Ø bra.

2 Men det går bra.

Og din datter hjelper deg?

- 3 Hun hjelper meg.
Du sier at det nå er lettere å skrive norsk, er det også lettere å snakke med folk og forstå?
- 4 Ja fordi jeg på **jobben**. før jeg ikke forstår, men nå jeg forstår bedre.
- 5 Og jeg kommer også på **skolen** sammen med.
- 6 Først jeg forstår bare litt **lærer** og ingenting jeg forstår **elever** som jeg går i **klassen**.
- 7 Og men andre nå jeg forstår bedre.
- 8 Jeg ikke sier så...
- 9 Ja, lettere.
- 10 Men jeg... **For eksempel**, "Nytt på nytt" jeg vil gjerne alt forstår.
- 11 Men det er litt vanskelig.
Reiser du noen gang til Russland på ferie?
- 12 Nei, det gjør jeg ikke.
Har du vært i Russland etter at du flyttet hit?
- 13 Nei, ikke **en gang**.
Hva gjør du hvis du ikke forstår hva nordmenn sier?
- 14 Jeg kan spørre.
Du later ikke som om du forstår?
- 15 Nei jeg spør så hun forteller til an... med **andre ord**... hva han vil gjerne.
Hva synes du er bra med å bo i Norge nå?
- 16 Jeg synes det er bra som jeg har... kan få **jobb** fordi det også kan få **betaling** på **jobb** fordi de betaler.
- 17 Og jeg kan kjøpte for **den penger** det som jeg vil gjerne.
- 18 Ikke alle, men det som mest trengte.
- 19 Og det jeg synes det Ø veldig bra.
- 20 Og jeg synes det Ø bra som **min barna** også føler seg i Norge veldig bra.
- 21 Men **barna** har muligheter kjører i **leir** og det Ø bra og veldig bra.
- 22 Og **siste dag** som... siste år som jeg bor i Norge, jeg sier så det er:
Å den mennesker har sykkel, min barna ikke sykkel har.
- 23 Jeg ser ikke på den måte så Åh det ikke Ø bra.
- 24 Men jeg sier, tenker så: Beklager, jeg kan ikke kjøpte til **min barn ny sykkel**.
- 25 Og når jeg kommer i Norge... første jeg det kommer til Ø **sykkel**.
- 26 Og andre jeg... Når jeg har oppholdstillatelse, første, andre dag, jeg kjøpte ski.
- 27 Og den slalåmski (...) (...) også til **datter for ikke veldig mye forstår (...)** med **denne ski**.
- 28 Men jeg ser **barna** kjører med **den ski**.
- 29 Men det jeg alt mulig kjøpte til **min datter** som den hun kan bruke.
- 30 Kanskje det er **min vei, min drøm**.
- 31 Og det **for eksempel, før jeg oppholdstillatelse, jeg også går** på **veien**.
- 32 Den var elleve og det sit... står unge som sitter på **båt, seilebåt**.
- 33 Unge det ser ut som de kan seile.
- 34 Og jeg tenker også ikke ser på den så:
- 35 Åh det norske, dem holder hverandre og de har **båt** og kan **mulighet** den gå på seile.
- 36 Jeg også tenker ikke på den måte.
- 37 Jeg bare tenker: Kan ikke min datter gå på den seile?
- 38 Men når det kommer **en mulighet**... det hun fyller år, kan 13 år, hun har mulighet på **den redningskap seiletur** til **ungdom**.
- 39 Og hun sa: Det jeg gjør..
- 40 Hun var veldig pen.
- 41 Hun var i **hele uke** den Harstad-Tromsø med **seilingbåt, gammel båt brødre** og har **veldig pen den opplevelse** det akkurat fordi hun sover **hele natten** åpen..
Under åpen himmel?
- 42 **Åpen himmel** og hun... og det Ø sterk...
- Så det er lettere å gi dattera di et godt liv i Norge?*
- 43 Ja, det... Jeg tenker kanskje mer om **datter** fordi jeg ikke tenker mere seg selv..
- 44 Jeg tenker som mulig... studerer og jobber.
Hun har mange muligheter her?
- 45 Ja, bare tenker det Ø vanskelig som du trenger **mann** som hun hører og studerer bra.
- 46 Men jeg håper på Gud som hjelper studerer bra.
Hva synes du er negativt ved å bo her?
- 47 Jeg kan ikke sier negativ fordi jeg kan sier bare om seg selv.
- 48 Hvis jeg går på **skolen** det **mennesker er mennesker**, (...) Ø forskjellen.
- 49 På **jobben** også, og vi har ikke så **stor kontakt**.
- 50 Men jeg hadde, har, hadde **mennesker**, som jeg **venninner** mer ofte **kontakt** Bærum i Oslo.

- 51 Men jeg har ikke nå **kontakt** den, og jeg kan ikke sier som den ikke Ø bra.
- 52 Vi har veldig mye bra med **den mennesker** fordi vi går **for eksempel den kirken dame**.
- 53 En gang i måneder vi går på tur... forskjellige sted.
- 54 **En dame** har **bøker den vei**.
- 55 Vi går **for eksempel** Lysaker-elva, rundt den Lysaker-elva.
- 56 Det ikke så **mye timer**.
- 57 Eller **på skogen for eksempel** langt.
- 58 Og vi **en gang i måneder** men vi drikker **te** eller **kaffe termos** sitter...tenker, ja.
Så livet i Norge er bedre enn livet i Russland?
- 59 Ja jeg synes...ja, det Ø bedre.
- 60 **Mange muligheter**, bare trenger jobber og studere har **den alder**.

SKRIFTLIG 2004

- 1 Det *var* **for 2 år siden**.
- 2 Før den ferien hadde jeg jobbet mye.
- 3 Det forsette i **en og halv år**, som jobber jeg uten **helga og ferie**.
- 4 Da begynner jeg å tenke om **ferie**.
- 5 Men **den** akkurat **sted** som jeg bor og jobber kan jeg ikke slappe av.
- 6 Jeg føler at **må** jeg gå borte.
- 7 Etterpå ser jeg **reise program** på TV.
- 8 Men det *var* **dyr billett** til Syden.
- 9 Deretter det var **en gang** så jeg **billig billett** til Hellas.
- 10 Jeg gikk til **min sjef** og spurte ham om **ferie min**.
- 11 Det *var* plutselig, men **min sjef** svar positiv.
- 12 Forde de 1,5 år som jeg jobber sammen han, ingen gang svar ikke jeg nei til ham.
- 13 **Sjef var fornøyd min jobb**.
- 14 Litt senere bestilte jeg **billett**.
- 15 Jeg reiser med **fly** sammen **min datter**.
- 16 Vi gleder oss til **tur**.
- 17 Når vi kommer i **Hellas**.
- 18 Det var **kveld** og mørk.
- 19 Vi reiste med **buss** fra **flyplass** til **pensjonat**.
- 20 Men ingen så vi **natur**.
- 21 Vi kommer i **pensjonat** i Parge og bor i **sentrum**.
- 22 Det *var* **rent og pent rom**, med **djus og terrasa**.
- 23 Neste dag står vi opp tidlig og går på **stranden**.
- 24 Det *var* **fint var**.
- 25 **Sola** skinner.
- 26 (...) Ø **Pen natur**.
- 27 Første dagen ligger vi oss ved **vann**.
- 28 Det *var* umulig for oss legge seg i **værme sand** litt fra **vann**.
- 29 Vi bader og sola oss **hele dagen** og bare send på kvelden hadde vi gått **hjem**.
- 30 På vein kjøpte vi **vannmelon og forsellige frukt**.
- 31 Men etter noen dager føller vi litt bedre, og ~~kan vi~~ gå å se **alle strandene** i Parge.
- 32 **Min datter** nyter seg med **is, brus**.
- 33 Hun liker å leke med **venninner** og det blitt ikke vanskelig.
- 34 ~~Forde mange nordmenn~~ ~~møter vi~~ der.
- 35 Vi *var* i **2 uke** og det *var* nok.
- 36 Vi gleder seg å reise tilbake i Norge.
- 37 Vi drok til **buss på flyplass på dagen** og så **natur** i Hellas.
- 38 Det *var* ikke så pen.
- 39 Vi tenkte om **norske fjell**, som har **mange bær og pen natur**.
(Min drømmeferie?)
- 40 Det *er* **ferie** sammen med **datter min** og **venninnen min**.
- 41 Først vi skal reise med **fly** til Nordkapp – Trondheim – og syd i Norge.
- 42 Og prøver går på **tur fjell** med **turforening**.
- 43 Etterpå vi seile rund Norge og gleder seg.

SKRIFTLIG 2006

- 1 **Min beste ferie** som har vært på det *er* **reise** til Helas.

- 2 Det var **to uker**.
- 3 Vi flyet med **min datter**.
- 4 Første som var bra, Ø at det jeg fikk **ferie** etter **to år min jobb** i Norge.
- 5 Jeg kunne slappe av.
- 6 Det andre som var bra Ø at det vi kunne badet **hver dag** og sola oss.
- 7 Det tredje som Ø bra Ø da jeg følte etter **2 uker ferie** at jeg savnet Norge.
- 8 Det er bra fordi jeg har ikke **ferie**.
- 9 Hvis jeg sluttet gikk på skolen, da måtte (...) gikk på **jobben**.
- 10 Men nå er jeg forstå at det kan bli **ferie bra** i Norge.
- 11 **To år iden jeg hadde** muligheter å bade **hele uka** på Elsafjere i Russeluft.
- 12 Det var **fint vær**.
- 13 Jeg solte meg fra **klokka 8:00 til 20:00**.
- 14 Jeg hadde leste mye, **teoriprøve førekort**.
- 15 Jeg følte meg veldig fornøyd.
- 16 **Mitt datter** var på **leier**.
- 17 Det betyr trengte ikke bekymret om hennes.
- 18 **Min drømmeferie** det er kjører til Helas med **datter** og **min beste veninner**.
- 19 Jeg ønsker ikke så mye bader som **første gang**.
- 20 Jeg vil se **historisk interessant sted**.

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE

Informantnummer sies ved starten av opptaket

1) PERSONLIG BAKGRUNN

Hvor gammel er du?

Hva er din sivilstand?

Hvor lenge har du vært gift/samboer/skilt..?

Har du barn?

Ev. alder, bosted

Når flyttet du til Norge?

Hadde du vært i Norge før du flyttet hit?

Kan du kort si noe om din skolegang/ utdanning i Russland?

Hadde du jobb i Russland?

Hvilke ?

Hva gjør du til daglig nå?

Jobb, studier?

2) MOTIVASJON TIL Å LÆRE NORSK/BLI BEDRE I NORSK

Liker du å lese?

Ev. hva liker du å lese?

Bøker/aviser/ukeblader?

På hvilket språk?

Hvordan får du tak i litteraturen?

Ser du mye på TV?

Hva liker du å se?

Hører du på radio?

Hva?

Bruker du russisk-norsk ordbok?

Hvor ofte?

I hvilke situasjoner?

Hva synes du om å lære norsk?

Spennende, tungt, vanskelig, morsomt, en plikt...?

Hva synes du om mulighetene du har til å lære norsk?

Er det viktig for deg å bli bedre i norsk? Hvorfor/hvorfor ikke?

Har du behov for å bli bedre? Hvorfor/hvorfor ikke?

Ev. gjør du noe for å bli bedre?

Hva trenger du norsk til? (dagligtale, off. brev, på jobben, eksamener på norsk..)

Har du satt deg noen mål for hvor mye norsk du vil prøve å lære/hvor god du ønsker å bli?

Har du noen tanker om hvordan du kan nå de målene?

Har du noen spesielle framtidsplaner?

Hvilke?

3) HOLDNINGER TIL/FRA NORDMENN OG TIL NORSK SPRÅK

Hvorfor har du lært norsk?

Hva synes du om det norske språket? lett/vanskelig/fint/hardt...?

Hvordan synes du det er å kommunisere på norsk? (Har du en god følelse, eller vil du helst snakke minst mulig?)

Får du sagt det du ønsker?

Får nordmenn et riktig bilde av hvem du er gjennom språket ditt?

Hender det at du kommer i situasjoner hvor du må prøve å snakke om ting som du synes du ikke kan nok norsk til å snakke om?

Har du fått kommentarer fra nordmenn på språket ditt?

Ev. hva sier nordmenn om språket ditt?

Er det noen som retter på deg?

Hvem?

Er det noen som sier at de ikke forstår?

Hvem?

Hva gjør du hvis folk ikke forstår det du sier?

Hvis du ikke forstår hva som sies på norsk, spør du om forklaring eller later du som om du forstår?

Er du redd for å si feil, at folk ikke skal forstå?

Hva synes du generelt om nordmenn: lette å snakke med/åpne/vennlige/interesserte/lukket/usosiale..?

Til de med barn i Norge: Hvilket språk vil du at barnet skal snakke til deg?

Hvilket språk er det viktigst at barnet kan godt?

Hva synes ektefellen/samboeren din om norskkunnskapene dine?

Gjør han noe for at du skal bli bedre?

Hva gjør du hvis du i en samtale eller i en skriftlig tekst trenger et ord som du ikke kan på norsk? (unngår, forklarer med andre ord, spør, finner et ord som betyr nesten det samme..?)

4) SPRÅKBRUK

Bor du alene eller sammen med noen?

Ev. med hvem? (ikke navn, men antall medlemmer i husholdningen, relasjoner, alder, nasjonalitet)

Hvilke(t) språk bruker du når du kommuniserer med :

- ektefelle/samboer
- dine barn
- barn til ektefelle
- ektefelles familie
- venner du har fått gjennom ektefellen
- dine venner i Alta

Hvis du snakker med ditt barn og din ektefelle i samme samtale, hvilket språk bruker du/dere?

Hvis det i en samtale er både russere og nordmenn til stede, hvilket språk bruker dere russere til hverandre?

Har du mest kontakt med nordmenn eller russere?

Hvor ofte er du i Russland på ferie?

Har du nær familie i Russland?

Har du mye kontakt med folk i Russland? (tlf, brev, besøk fra..)

Til de med barn: Hvilke(t) språk bruker barnet ditt til daglig?

Kan barnet mye norsk?

Hvilket språk liker barnet best å snakke?

Er du fornøyd med de mulighetene du har til å bruke norsk? (eller skulle du ønske du hadde mer kontakt med nordmenn?)

5) SPRÅKFERDIGHETER

Liker du å lære språk?

Har du gått på norskkurs?

Når?

Hvor lenge?

Hvilket nivå?

Hvordan var det å gå på norskkurs? (likte du det?)

Kan du tenke deg å fortsette på kurs?

Har du planer om å lære mer?

Hva er det fineste språket du vet om?

Hva synes du er finest, russisk eller norsk? (hvorfor?)

Hvilket språk passer best i et dikt?

I en vits? I en avisartikkel?

Kan du andre språk enn russisk og norsk?

Hvilke?

Nå vil jeg du skal prøve å si noe om hvor godt du synes du kan norsk (og ev andre språk) ut i fra denne rangeringsskalaen: (gis på norsk og ev russisk)

RANGERINGSSKALA:

SNAKKE:

1. Kan bare snakke litt, f.eks. i butikker og på markeder
2. Kan snakke om hverdagslige emner, men strever en del og har problemer med å gjennomføre en lengre samtale
3. Kan snakke om de fleste emner, men må anstrenge meg litt
4. Kan snakke lett om de fleste emner

FORSTÅ DET SOM BLIR SAGT:

1. Kan forstå korte, enkle beskjeder som blir gitt med ekstra tydelig uttale
2. Kan oftest forstå svaret når jeg har stilt et spørsmål, f.eks. spurt om å finne fram
3. Kan oftest forstå når noen snakker norsk (ev. andre aktuelle språk) til meg i telefonen
4. Kan oftest følge med i samtaler om vanlige emner der det er flere som har norsk (ev. andre aktuelle språk) som morsmål

LESE:

1. Forstår en del overskrifter og skilt og korte, enkle skriftlige beskjeder, men greier ikke å lese sammenhengende tekster
2. Kan lese korte tekster, men gir opp overfor lange og litt vanskelige tekster og leser ikke hele bøker
3. Kan lese tekster om vanlige emner, men må bruke litt tid
4. Kan lese de fleste tekster uten problemer

SKRIVE:

1. Kan skrive enkelte ord
2. Kan skrive korte beskjeder
3. Kan skrive brev til venner

4. Kan skrive formelle brev til offentlige kontorer o.l.

Kunne du noe norsk før du flyttet til Norge?

Hvordan er det lettest å uttrykke seg på norsk, skrive eller snakke?
Hvorfor tror du det er slik for deg?

Tenker du på russisk for så å oversette til norsk?
Hva med russisk grammatikk?

Blander du inn ord fra russisk i norsken din?

Hva synes du om å snakke norsk i telefonen?
Hvor lang tid tok det å bli komfortabel med det?

Er det noe du synes er spesielt vanskelig i norsk språk?

Hva har du lært om norsk ordstilling? (husker du noe??)
Og om hvordan vi bruker verbtidene?

6) PERSONLIG BAKGRUNN

Hva liker du å gjøre når du har fri?
Er du med på aktiviteter utenfor familielivet? (engasjert i samfunnet?)

Tenker du å bli boende i Norge, eller er det aktuelt for deg/dere å bosette dere i Russland i framtida?

Kan du si noe om hvorfor du flyttet til Norge?

Kan du til slutt si litt om hva du mener er positive og negative sider ved livet i
Russland og livet i Norge?

Tillegg i 2006: To år er gått siden sist vi snakket sammen:

Synes du selv at du kan bedre norsk nå, at du har lært mer?
...at språket ditt har utviklet seg videre, eller er det omtrent som sist?
I forhold til de fire ferdighetene: snakke, forstå, lese skrive?
Hva er vanskeligst nå, snakke eller skrive? Noen forandring fra sist?

Hvordan er familiesituasjonen din sammenlignet med sist?

Er det noen forandring i forhold til jobb, studier, sosialt nettverk, engasjement i samfunnet...?

VEDLEGG 3: EKSEMPEL PÅ ET INTERVJU: INFORMANT 1

Navn i intervjuet er fiktive.

Søndag 6. juni 2004

1) PERSONLIG BAKGRUNN

Hvor gammel er du?

Jeg snart feire 60 år.

Hva er din sivile status? Gift?

Er gift, norsk mann

Hvor lenge har du vært gift?

9. juni skal være fire år.

Når flyttet du til Norge?

Første gang? Det er snart fire år.

Når du giftet deg?

Ja, ja akkurat

Hadde du vært i Norge før du flyttet hit? Hadde du vært på besøk?

Ja, på besøk før gift, jeg på besøk to år.

To ganger?

Nei, to år, flere gang.

Til forskjellige personer i Norge?

Ja, min mann også på besøk meg i Russland.

Kan du fortelle litt om hvilken utdanning du hadde i Russland, hvilke skoler du gikk på?

I Russland? Først jeg går skolen åtte år lik grunnskolen i Norge, så to år i spesiell skolen. Det heter...lik gymnas. Og så fire år jeg går musikalsk skolen, spesielt sted. Musikalsk pedagog jeg. Og så seks år jeg studere universitet i Karelia. Jeg historielærer, jeg har to utdannelser.

Musikk og historie?

Historielærer.

Hadde du jobb i Russland?

Jeg jobber 16 år, nesten 16 år jobber i skolen med barna. Etterpå jeg åtte år jobber direktør, spesiell kultursted, senter, kultursenter. Siste år

Ja, hva gjør du til daglig nå? Jobb, skole?

Nei, jeg to gang i uke jeg går i norskkurs, studere bare tre timer i uken. Det liten, det mangle til meg. Og så litt hjemme, sette plante, forskjellig hjemmejobb.

Men ikke fast jobb ute?

Fast jeg har, men nå jeg har sykemelding og sitte hjemme. Også arbeide jeg jobbe i skolen, vaske, verdensskolen heter det. To gang i uken vaske golv.

Ja

2) MOTIVASJON TIL Å LÆRE NORSK/ BLI BEDRE I NORSK

Liker du å lese?

Ja liker

Hva liker du å lese?

Ikke så mye norsk språk jeg. I blant bare hvis interessant artikkel det avisen, jeg lese. Ikke alt. Russisk jeg lese. Litt historie kong Russland kong, på russisk det heterJeg har boka kjøpt siste gang på besøk Russland jeg kjøpte den.

Ja, og det er neste spørsmål; pleier du å kjøpe litteratur, eller pleier du å låne på bibliotek?

Ja, ofte jeg kjøpte, ofte kjøpte. På bibliotek jeg har ikke tid. Ja.

Er det bibliotek her?

Her? Siste gang jeg på besøk museum Alta. Alta har i museum bibliotek. De har russisk boka. Men sist gang jeg bare historie, lang historie mellom, selskap mellom, vennskap, vennskap mellom norsk og russisk historie. Dette jeg lest, leste.

Ja, ser du mye på TV?

Ja se på TV bare en kanal, første kanal.

Hva liker du å se, hvilken type program?

Jeg liker siste program...Beat for beat programmet. For meg veldig interessant på grunn av jeg også musikalsk. Musikalsk program. Også liker jeg, glemte navn, lage bygg, to naboer lager, også morsomt program. Også liker programmet når heter seks yrker, seks personer, vet ikke navn, for eksempel seks personer sitte. Alle, to personer må vet hvilken typ jobb personer

Ja, ja, Hodejegerne, om lørdagen

Veldig morsomt program det. Utvikling.

Hører du mye på radio?

Ikke ofte, bare vi spise frokost

Litt nyheter, eller?

Nyheter? Ja. Også jeg liker, jeg vet når...i Norge halv ni, nesten halv ni, jeg prøve studere, jeg vet på russisk dette..., du vet hva jeg forklare?

Nei

Fader vår

Å ja, andakt

Ja, andakt. Dette jeg liker. Jeg prøve studere på norsk

Før halv ni, ja, hver morgen.

Ja

Bruker du mye russisk-norsk ordbok?

Ja, ja

I hvilke situasjoner?

Især jeg norskkurs det hjelper ordbok. 50% norsk og 50% russisk språk. Hvor mye? Ja..

Når, i hvilke situasjoner? Sitter du hjemme og tenker på et ord: hva heter det?.. og så bruker du..

Dette også. Sitte hjemme. Plutselig jeg glemte navn, glemte ord, jeg lete. Også obligatorisk skrive bedre huske den. Ja..

Hva synes du om å lære norsk? Er det spennende, er det vanskelig, er det tungt...

Dels vanskelig, dels spennende. For meg dette er første språk som vanskelig. Vanskelig grammatikk. Før jeg studere, ikke studere, bare kort period jeg seks år jobber hotell. I nesten to år i Murmansk hotell bor fra finsk gruppa som jobber i Murmansk. Jeg prøve studere finsk språk. Dette ikke så vanskelig, men norsk til meg, for meg vanskelig på grunn av jeg...men jeg liker. Jeg må vet norsk språk. Hvis jeg bor i Norge jeg må.

Har du gode muligheter til å lære norsk? Er det norskkurs her? Du går på norskkurs?

Ja

Har du god mulighet til å snakke med nordmenn? Har du mulighet til å praktisere, til å bruke norsk?

Ja. ja, jeg bruk dette veldig gjerne. Gjerne jeg prate.

Er det viktig for deg å bli bedre i norsk?

Ja, det viktig. Dette viktig.

Hvorfor?

Hvis jeg bor i andre land jeg må respektere dette. På grunn av jeg har kontakt med hver gang, hver dag, ikke bare min mann. Det for meg viktig, viktig. Ikke bare for meg. Andre folk tenke: å bor i Norge jeg må vet ikke bare språk, jeg må kultur vet, jeg må ordtak vet på grunn av dette respektere hverandre.

Gjør du noe for å bli bedre i norsk?

Gjør?

Gjør du noe, hva gjør du for å bli bedre?

Mye. For meg det alt mye, alt mye. På grunn av jeg ikke ung jeg...

Kanskje du ikke forstod spørsmålet? Hva gjør du for at du skal bli bedre i norsk?

Jeg forstår dette.

Du går på norskkurs..

Hva gjør nå?

Hva gjør du for at du skal bli god i norsk?

Hva jeg gjør nå?

Hva gjør du, hvordan kan du bli bedre i norsk?

Bedre i Norge gjøre?

Hva gjør du? Gjør du noe hver dag for å lære norsk? Prøver du å lære norsk hver dag?

Ja

Hva gjør du? Går på norskkurs, bruker ordbok..

Ikke bare hver dag, ah hva jeg gjøre studere norsk språk?

Hvordan kan du bli bedre?

Ja, hvilken bedre? Jeg tenke alt bedre, i også skrive, også lese, også høre dette, i sammen dette veldig resultat, bedre resultat.

Og du øver, praktiserer hver dag?

Ja, ja. Øving det øving heter.

Ja å gjøre, øve, øve...

Ja, øve, øve, øve hver dag.

Du øver hver dag? Du skriver ord i boka di?

Ja, ikke hver dag, men ofte. Ofte, veldig ofte.

Hva trenger du norsk til?

Trenger?

Hva bruker du norsk til?

Jeg ofte for eksempel se på Tv film, på nett, hva heter? Tekst. For meg ofte problema, på grunn av dette ny språk. Jeg spørre Jon. Jon, nei dette ny språk

Nynorsk?

..nynorsk, men jeg prøve lese den. Til meg det bedre hvis jeg...før jeg vet ikke dette ord, nå jeg vet. Jeg skrive, jeg prøve. Også prøve jeg spørre lærer i norskkurs.

Så du trenger norsk hver dag, fordi du er gift med en nordmann, du møter mennesker. Trenger du norsk til å skrive offentlige papirer og sånne andre ting?

Ja, skrive offentlig. Offentlig?

Brev til kontorer..

Nei, nei, nei

Mannen din hjelper deg?

Bare mann skrive, men i går jeg spørre, han forklare hva han skrive. Ja...

Har du tenkt på hvor mye norsk du vil lære?

Hvor mye norsk..

..vil du lære? Hvor flink, vil du lære..

Hm?

Vil du snakke så bra som en nordmann..? Hvor mye norsk trenger du?

Du spørre om personer?

Nei, jeg tenker på deg. Hvor mye norsk er det viktig for deg å lære? Du sier du vil lære mer.

Ja.

Vil du lære litt mer, eller vil du lære mye?

Mye! Det bedre, mye. Men i blant jeg opptatt, i blant jeg trett, jeg prøve, til meg viktig dette. Jeg vet jeg må bli bedre.

Ja, og hvordan kan du bli bedre? Hva kan du gjøre for å bli bedre?

Bli bedre. Jeg tenker sitte hver dag studere, skrive, lese, høre. Det mange varianter.

Har du noen spesielle framtidsplaner?

Spesielle? Bare eget plan, men jeg håper at Gud hjelper meg.

Ja.

3) HOLDNINGER TIL/FRA NORDMENN OG TIL NORSK SPRÅK

Hvorfor har du lært norsk?

Hvorfor jeg lært norsk?

Ja

Hvorfor jeg bor dette. På grunn av jeg lært norsk. Men jeg har veldig fornøyd, jeg fornøyd at jeg resultat. Til meg viktig.

Hva synes du om det norske språket?

Å, ja tenker det vanskelig språk, især grammatikk, grammatikk på grunn av stor forskjell mellom russisk språk og norsk språk. Jeg ikke flink prate på engelsk, men hvis før jeg studere engelsk grammatikk, lik Norge hjelpe meg. Nå jeg ikke prate på engelsk. Bare norsk.

Hvordan synes du det er å kommunisere på norsk? Liker du å kommunisere og prate på norsk?

Ja, ja, ja. Dette viktig.

Trives du med å snakke norsk?

Trives, ja, trives, ja, især hvis hjelpe, rette på meg mennesker som prate sammen de rette på meg. Det viktig for meg.

Får du sagt det du ønsker å si? Forstår du hva jeg mener?

Nei.

Kan du si hva du tenker?

Ja

Eller er det vanskelig?

I blant ikke vanskelig, i blant vanskelig. Især hvis forskjellig temaer, temaet. Hvis prate om politikk, det en språk. Hvis prate om sykdom for eksempel, også forskjellig. Forskjellig tema forskjellig..

Noe er lett, noe er vanskelig...?

Ja. Ja.

Tror du at nordmenn forstår hvem du er når du snakker norsk? Klarer jeg å bli kjent med deg når du snakker norsk? Eller tenker du at nordmenn ikke kjenner deg på grunn av språket?

Ja i blant har problem, misforståelse.

Hvis jeg for eksempel snakker engelsk og jeg ikke er så flink i engelsk, da føler jeg kanskje at jeg snakker som ei jente...

Ja, men jeg ikke føle seg at jeg jente, liten jente, men ja tenker jeg må studere dette. Til meg dette viktig. Hvis jeg., men jeg ikke føler seg at jeg lille jente. Andre språk, andre variant.

Må du noen ganger snakke om ting som du synes det er vanskelig å snakke om fordi du ikke kan nok språk? Du snakket om politikk, sykdom..

Ja. Ja. Ja. Jeg har, i blant jeg vil prate forskjellig temaet, men hvis mangle ord norsk, dette vanskelig på grunn av kan ikke jeg... ikke mye prate, hva heter den...ord, setning. Setning vanskelig. Men separat ord jeg prate.

Ja

Ja, det er bra.

Har du fått kommentar fra nordmenn om språket ditt? Sier nordmenn noe til deg når du snakker norsk "Å, du er flink i norsk.." eller sånne ting?

Ja, jeg høre dette ofte, men jeg tenker snill mennesker i Norge snill...I blant jeg dårlig prate jeg vet, men ofte jeg høre " å, du flink prate på norsk.."

Er det noen som retter på deg?

Rette?

...sier til deg når du snakker feil.

Ja, jeg vet.

Er det noen personer som gjør det?

Personer?

...som sier til deg, " nei nå...

Ja, i blant snakke at jeg gjør, snakke feil, i blant rette på meg. Jeg veldig fornøyd. Men i blant ikke rette på meg..

Ikke så mange?

Nei, ikke så mange.

Er det noen som sier til deg at de ikke forstår når du snakker?

Ja, men nå ikke ofte. Ja, på grunn av vi har ..sentrum.. i blant prate rett, rett i blant prate for eksempel snakke hvis jeg misforstår snakke dette, "den for eksempel, den..." jeg forstår.

Bruker kroppsspråk?

Ja. Ja bruke

Hva gjør du hvis folk ikke forstår?

Jeg prøve forklare andre ord, andre variant. Hvis rette på meg jeg prøve huske den.

Hvis du ikke forstår hva nordmenn sier, spør du? Hva gjør du hvis du ikke forstår?

En gang til spør.

Du spør en gang til?

Vær så god, eller jeg eller han eller henne spørre meg en gang til. For eksempel "hva sa du.."

Ja, du spør, du tenker...

Unnskyld

Ja, du spør en gang til. Du later ikke som du forstår?

Nei aldri. Ja, ja spørre.

Er du redd for å si feil?

Ja..?

Er du redd for..?

Nei, jeg ikke redd, jeg ikke komplisere, nei jeg er glad hvis rette på meg prøve på nytt studere. Ja

Hva synes du om nordmenn? Jeg tenker på i kommunikasjon. Er det lett å snakke med nordmenn, er nordmenn..

Men person..

Er nordmenn lukket, er nordmenn åpne? Hva synes du?

Jeg synes flere variant på grunn av hvis jeg prate bare en person dette person litt lur?? (lukket?) jeg føler dette, i blant ikke lur, ny person prate, prate, andr, tredje variant for eksempel, tredje persona vil ikke prate sammen. Ja. Forstår, ja, respektere jeg. Også. Ikke prate. Ok.

Det er ikke noe som er typisk norsk? Tenker du at det er noe som er typisk norsk kultur?

Ja, tror ikke spesielt ord typisk norsk. Det.. Alle folk lik, alle folk likt, forskjellig bare karakter eller forskjellig stemning. Stemning, ja, ja.

Hva synes ektefellen din, mannen din om norsken din?

Er mannen din fornøyd, vil han at du skal bli bedre..? Hva sier han?

Han før, først tre år siden jeg går i Alta norskkurs. Ikke ferdig norskkurs. Jeg må andre år, men min mann snakke: "Jeg forstår deg. Nok studere norsk språk." I nesten tre år jeg sitte hjemme ikke studere bare selv prøve på boka.

Så han gjør ikke noe for at du skal bli bedre? Hjelper han deg til å bli bedre i norsk?

Nei, han ikke hjelpe meg.

Nei, han er fornøyd

Ja han selv nødvendig hjelpe...på grunn av ikke mye prate. Skogen mann.

Hva gjør du hvis du snakker eller skriver og du husker ikke et ord? Hva gjør du?

Prøver flere gang skrive også høre også lese.

Ordbok?

Ja, ordbok. Det hjelper meg.

4) SPRÅKBRUK

Bor du alene eller sammen med noen?

Nå?

Ja

Sammen, jeg er gift.

Kan du si nasjonalitet og alder?

Min?

Nei, din mann

Han norsk, er norsk.

Ja, hvor gammel er han?

Snart 70 år...han er.

Hvilket språk bruker du når du snakker med din mann?

Bare norsk.

Ja, og du har også barn. Du har barn.

Jeg har barn i Russland, ja.

Og da bruker du selvfølgelig russisk.

Vi prate på russisk, ja på telefon.

Snakker du med barna til din mann?

Ja, snakke, men bare på norsk.

Og din manns familie snakker bare norsk?

Bare norsk.

Med venner, har du både norske og russiske venner?

Ikke venner, men...bekjente. Ja, jeg har i område.

Noen fra Norge. Har du også noen venner, bekjente fra Russland som du har kontakt med?

Ja jeg kontakt ofte især i sommeren ofte på besøk i Norge...Ja, treffe.

Hvis du snakker med to personer fra Russland og to personer fra Norge i samme samtale, hvilket språk bruker du?

Før, for eksempel før, vi, jeg prate for eksempel bare på russisk, andre svare, veldig ikke fornøyd, snakke: "stopp russisk språk, prøv på norsk" Vi prøv 50%, fifty-fifty.

Har du mest kontakt med nordmenn eller russere?

Hva?

Har du mest kontakt med, hvem snakker du mest med, folk fra Norge eller folk fra Russland? Altså, hvilket språk bruker du mest?

Jeg tror ikke mest. Hvis situasjon trenger bruk bare russisk språk jeg prate på russisk. Hvis personer som jeg prate med vet ikke russisk språk, jeg prate på norsk, svare på norsk.

Men hvilket språk tror du at du bruker mest?

Jeg tror mest bruk bare norsk. For bor i Norge

Ja, men du bruker også mye russisk?

Ja

Hvor ofte er du i Russland?

Veldig ofte. Veldig ofte jeg..

Hvor ofte?

Jeg tror hver månede jeg tror.

En gang hver måned?

En gang hver måned.

Og hvor mange dager?

En uke.

En uke hver måned?

Ja.

Har du familie i Russland?

Ja, jeg har familie, barnebarn.

Har du også kontakt med folk i Russland på telefon?

Ja

Brev?

Ikke ofte brev, mer jeg bruk telefon.

Er du fornøyd med kontakt med nordmenn, synes du at du har nok muligheter til å bruke norsk?

Ja, ja veldig fornøyd kontakt norsk.

Ja.

5) SPRÅKFERDIGHETER

Liker du å lære språk?

Jeg liker. Jeg veldig trives norsk språk.

Du har gått på norskkurs. Til sammen, hvor lenge har du gått på norskkurs? Du gikk et år først?

Ja

Og så hadde du pause i tre år..?

Og så et år, ei uke tre timer jeg studere norsk.

Hvilket nivå er det på norskkurset? Hva heter boka som du bruker?

Klar for Norge

Nummer?

Lik..

Nummer to?

Nummer to. Ah nå.. Nå nummer to, ja, ja, ja..

Likte du å gå på norskkurs, eller liker du å gå på norskkurs?

Liker?

Liker du, trives du?

Ja, ja trives, veldig trives.

Tenker du å fortsette på norskkurs?

Ja, det hjelpe meg dette norskkurs. Jeg forstår bedre.

Hva er det peneste språket du vet, det fineste språket? Har du et språk som du liker veldig godt?

Hm, jeg kan, jeg tenke, russisk språk det min ...

...førstespråk.

Førstespråk. Jeg mere vet vakker ord. Men nå jeg vet også norsk språk jeg vet at norsk språk også like. Især bib...om natur prate om natur. Det veldig pen språk

Er det andre språk du kan litt...som du tenker: "Å, det er et vakkert språk.." Kjenner du andre språk?

Jeg ikke bruk. Jeg bruk bare to språk. Jeg prate bare det.

Hvilke språk passer best til et dikt? Forstår du, poesi?

Jeg tenker russisk, russisk, på grunn av jeg også skrive litt dikt.

Hvis du kan tenke på en vits, humor.

Ah, humor, stor forskjell. For eksempel jeg hører historie russisk, forklare på norsk, misforståelse. Ja, eller motsatt også misforstår russisk. Det...hva heter det? Viktig hvis jeg vet bedre norsk hvis jeg bor i Norge norsk språk bedre jeg forklare humorhistorie. Hvis jeg på besøk Russland, også bedre på russisk prate, forklare historie, også humor. Stor forskjell. Stor forskjell.

Ja. Men tror du at russisk passer bedre til vits, eller norsk. Hvilket språk tror du er best til å ..?

Jeg tror begge

Det er det samme

Det samme.

Hva med avisreportasje, avisartikkel? Er det forskjell på norsk og russisk, eller passer begge like godt?

Ja, tenker lik, lik

Kan du andre språk enn russisk og norsk?

Nei

Litt finsk?

Litt finsk, litt, litt engelsk, men jeg ikke prate.

Nei

Nå skal du få et papir her. Kan du si.. Her er det samme på norsk og på russisk.

Aha, jeg må lese?

Kan du si noe om hvor mye norsk du synes du kan? Forstår du, her får du poeng...

Aha..

Hvilken passer best for deg? Du kan lese her.

Jeg må.. Jeg må bare en?

Du skal svare en, hvilken passer best?

Aha

Du kan godt lese på russisk

Ja, tredje: Jeg kan snakke om de fleste emner, men må anstrenge meg litt.

Ja det passer på norsk?

Ja, dette.

Og russisk? Da kan du alt...?

Ja

Men norsk er nummer tre.

Nummer tre jeg tenke.

Hva med forstå? Hvilken passer for deg?

Vanskelig tredje, i blant ...fortsetter å lese på russisk.

Ja tenke det første også det fjerde: kan forstå korte, enkle beskjeder som blir gitt med ekstra tydelig uttale. Ja, Du kan forstå hva jeg sier. Ja. Også fjerde. Den nummer først..

Ja, men nummer en, og så nummer to er litt mer, nummer tre er litt mer, og nummer fire er...

Ja...da er det nummer fire. Jeg må først eller den..?

Nei, en, eller kan du litt mer så passer den, kan du litt mer så passer den. Og hvis du kan snakke om alle ting, så passer fire.

Ja

Synes du nummer fire passer?

Ja

Og lese?

Nei, dette jeg kan. Tredje: kan lese tekster om vanlige emner, men må bruke litt tid.

Ja

Og så på skrive?

Tredje.

Nummer tre?

Kan skrive brev til venner.

Men ikke nummer fire?

Nei, dette, nei

Nei.

Fint. Takk

Ja, vær så god. Det slutt?

Da kan vi gå videre.

Kunne du norsk før du flyttet til Norge?

Nei

Ingenting?

Nei, ingenting.

Nei. Hva er lettest for deg: skrive eller snakke?

Ikke vanskelig, ikke lettere. Det 50% skrive 50% snakke

Ja.

Tenker du på russisk og så oversetter du til norsk?

Ja

Eller tenker du direkte på norsk?

Nei. Bare først jeg på russisk, etterpå jeg prøve forklare på norsk.

Tenker du på russisk grammatikk?

Ja, tenke

Og så prøver du å oversette..

Ja, i blant gjøre feil...

Ja, fordi du tenker russisk grammatikk og ikke norsk grammatikk?

Ja, ja, ja..

Bruker du russiske ord når du snakker norsk?

Ikke ofte.

Nei

Hvis jeg prate norsk persona jeg ikke ofte feil gjøre. Men ...ofte, på russisk, ukrainsk språk blande, ja, blande.

Er det noen spesielle ting i norsk grammatikk som du synes er vanskelig?

Ikke så spesiell, jeg tenker vanskelig bare hvis mye huske. Dette. I ofte jeg forstår ikke. Hvis skrive, hvorfor ikke uttale? For eksempel...hvis slutt -ing, slutt -ing, hvorfor det ikke uttale? Forstår ikke den.. Ja. Dette vanskelig.

Ja. Norsk er ikke lydrett. Vi skriver en ting, vi sier en ting.

Ja. Også bokstaven å. I blant å, i blant uttale o. Også må huske. Det vanskelig.

Når du har gått på norskkurs så har du lært litt om norsk grammatikk. Husker du noe om en norsk setning, ordstilling?

Ja

Hva er viktig? Hva husker du?

Jeg tror alt viktig huske.

Men med ord i en setning, hva skal komme først, hva skal komme..

Ja, i blant hvis jeg prate snart, jeg glemte grammatikk. Hvis jeg først tenke hva jeg må grammatikk prate eller skrive, jeg sakte, sakte, sakte.. I blant jeg gjøre feil. Tilbake rette på feil.

Ja. Hva er riktig i en norsk setning? Hvilket ord skal komme først?

Først? Først hvis setning spørsmål, først spørsmål *når* for eksempel, etterpå subjekt, etterpå verbal, og så videre. Vanlig, hvis ikke spørsmål setning, først subjekt, etterpå verbal og så videre. Ikke eller aldri det jeg huske. Studere mer.

Husker du noe om verb? Grammatikk om verb? Jeg tenker på, spesielt på når du skal snakke om fortid, i går..

Ja?

Hva må du tenke på da?

Hvis, hva jeg bruk tid?

Ja

Hvis i går dette framtid jeg bruk. Jeg må...for eksempel prate? For eksempel: I går sette jeg plante...

Har du lært noe om preteritum og presens perfektum?

Ja

Husker du noe?

Ja, hvis vi prate som gjøre i går, dette preteritum i presens perfektum. Hvis... to variant dette. Vanskelig også, vanskelig. Hvis for eksempel slutt hva jeg jobber, slutt for eksempel jeg gjøre, jeg bruk preteritum. Hvis ikke slutt, videre også jeg presens perfektum. Før har, også videre nå.

Mm, ja.

6) PERSONLIG BAKGRUNN

Hva liker du å gjøre når du har fri?

Jeg ikke spesielt, har ..ikke planlegge spesielt. For eksempel, hvis jeg planlegge kjøre Russland, først jeg lage reserve kok, jeg bake, bake til mann brød, etterpå lage mat. Og så jeg bagasje lage, og så tenke på hva ja må gjøre hvis ikke hjemme. Så kjøre.

Er du aktiv i samfunnet?

Nei ikke i sær på grunn av jeg har sykdom. Før jeg mye, mye jobber på traktor, hjelpe Jon.

Ofte jeg spasere, ofte jeg bruk sykkel, kjøre på sykle. Også på, om vinteren jeg ofte gå på ski. Nå jeg ikke.

Nesten et år syk. Sykdom.

Ja. Er du med i organiserte fritidsaktiviteter?

Her ikke.

Ingenting?

Ingenting.

Ikke musikk, ikke..?

Nei, her ikke sted.

Tenker du å bli boende i Norge, eller er det aktuelt for deg og din mann å bo andre steder?

Jeg håper. Jeg håper vi bor andre steder på grunn av vi to persona gammel, alt alene, ikke naboen, ikke folk, ikke interessant, for meg ikke interessant.

Men er det en drøm å bo i Norge, eller i Russland, eller i et annet land?

Nei jeg drømme Norge, Sør-Norge, men Sør-Norge vis mangle penger kjøpte leilighet, Sør-Sverige mindre koster leilighet. Planlegge, bare tenke min mann også.

Hvorfor flyttet du til Norge?

Fra Russland?

Ja

Det vanskelig spørsmål men prøve svare. Jeg ikke ung. Siste femten år i Russland masse problem økonomi. Spesielt jeg planlegge ikke gjøre, men bare eks... vi treffes med min mann. Vi...han også bo alene mye år,

savne, mangle kontakt med persona. Vi avtale at hvis to persona alene bor sammen det bedre hvis ikke Romeo og Juliette... Vi forstår hvis viktig vi respektere hverandre også forstår hverandre. Ja, dette flytte.

Til slutt, kan du si litt om hva du mener er positivt og negativt i Norge og i Russland? Hva er bra, hva er ikke bra i de to kulturene?

Kultur?

Ja, i det hele tatt, å leve i Norge og å leve i Russland.

Leve det er stor negativ i Russland nå, men hvis kultur ja tenke også Norge kultur i sær mye folk, mange gang jeg høre veldig bra stemning, stemning. Veldig talentfull musikalsk talent, på grunn av jeg mye gang høre, i kirka jeg høre fra Alta. Hva heter dette...kor?

Motettkor?

Motettkor. I fjor for eksempel vi på besøk kirke. Veldig fornøyd jeg, min, mitt barnebarn også. Jeg ofte...på grunn av jeg musikalsk, jeg ofte hører musikalsk temaet. Jeg ser, høre at ikke forskjellig. Dette talent folk Norge. Russisk folk også talentfull folk. Men jeg huske at i Norge liten folk, men viktig hvis liten folk har musikk, musikalsk talent. Også for eksempel det Nord-Norge folk musikalsk. Dette positiv på grunn av det dårlig vær, sitte hjemme liten trening ofte har syk. Jeg vet dette. Når jeg høre, jeg veldig fornøyd, veldig fornøyd. Ah, negativ? Jeg tenke bare...før jeg forstår ikke hvorfor. I nå jeg også forstår ikke hvorfor ofte mennesker bor alene. Ikke bare vi sammen. Nei, bor alene for eksempel en persona i også lage hytte, også alene. Hvorfor? Jeg forstår ikke den. Hvis russisk alene, det nervøs, stress..

Tenker du at menneskene er sosiale?

Sosiale, kanskje. Muligens trenger ikke kontakt bare tilbake menneske bare alene ikke høre, nei. Russisk akkurat motsatt, akkurat motsatt. Hvis alene dette crazy, crazy.. Sitte hjemme alene...hmm. Ja, dette jeg tenke.

Hva med klimaet?

Kanskje klima, ja, negativ også, ja men...samme, lik. Klima lik, men stor kultur forskjellig, men også...hmm. Hva heter det ord? Det separat dette kultur, men ikke negativ. Dette separat Norge også kultur, men ikke negativ. Det selv pluss i dette selv pluss. Ah negativ hvis...jeg tenke hvis jeg dårlig vær, jeg sitte alene, jeg fø...dårlig føle seg, jeg sykdom. Dette negativ. Hvis sola skinner, natur gå...snakke gå ut, gå ut spasere. Dette pluss, ja...tenke. Det ikke grunn når jeg bor i Russland eller Norge. Dette grunn bare inne persona.

Er det noe mer du vil fortelle, om språk eller andre ting?

Ja, vet ikke

Nei...ikke språk, men...Nå, hvis vil jeg prate litt om, nå vi...Hva heter dette?...Jeg tenke...I Norge, i alle europeisk land især Tyskland, nå har vurdere på nytt alt det verdi, også andelige. Forstår hva jeg fortell? Vurdere på nytt alt, for eksempel det, for eksempel kultur. Nord Russland, "Kultur Nord" har ikke penger. Hvis for eksempel jeg jobber, det betale kultursentrum for eksempel nesten to rubel. Nå ikke. Det kultursentrum selv, bestemme selv hva gjør videre, hva utvikle, hva invitere folk, hva musikalsk program gjør, bare selv bestemme selv. Ikke hjelpe stats.. har ikke statspenger, bare bestemme selv. Norge har ikke den. Har program dette veldig viktig. Men i Norge også nå vurdere på nytt alt på grunn av ikke steng grens, ofte kontakt andre land. På besøk andre folk, ikke bare på besøk, flyktning, ja bor, bor i Norge. Dette fra andre land menneske har personal- eller ikke personal,- nasjonalitetskultur, blandekultur i Norge nå. Også vurdere på nytt verdi, Også andelige.

Åndelige verdier?

Åndelige, forstår? Åndelige, forstår? Ikke bare Russland, ikke bare en, alle land, et period. Lik epoke renessans kultur. Dette også, bare litt vanskelig. Muligens lang tid dette, men nå på nytt, alt på nytt.

Da er vi ferdige. Takk skal du ha.