

Flerspråklighet i Norge

Rapport

Mila Vulchanova, Maria F. Asbjørnsen, Tor A. Åfarli, Brita Ramsevik Riksem, Juhani Järvikivi, Valentin Vulchanov

Innholdsfortegnelse:

1	Globalisering	s. 2
2	Hvordan definerer vi flerspråklighet?	s. 2
3	Den norske situasjonen	s. 3
4	Kognitiv utvikling	s. 4
4.1	Mental fleksibilitet	s. 4
4.2	Kreativitet og metaspråklig bevissthet	s. 5
4.3	Kognitiv kontroll	s. 5
5	Språkutvikling	s. 6
5.1	Taleoppfatning	s. 6
5.2	Vokabular	s. 7
5.3	Grammatikk	s. 7
5.4	Kodeveksling	s. 8
5.5	Språkprosessering	s. 8
6	Implikasjoner for skole og undervisning	s. 9
7	Forskningsresultater	s. 10
8	Flerspråklighet i undervisningen	s. 15
8.1	Det grammatiske delprosjektet	s. 15
8.2	Konsekvenser for språkplanlegging og språkundervisning	s. 16
8.3	Masterprosjektet til Brita Ramsevik Riksem	s. 16
9	Oppsummering og konklusjoner	s. 17

Takk

Kildehenvisninger

1 Globalisering

I dagens samfunn er det mange som vokser opp med to eller flere språk. To tredjedeler av verdens befolkning har flerspråklig kompetanse og kan kommunisere på mer enn ett språk (Shin, 2004). Parallelt med globaliseringen har antall flerspråklige steget betraktelig i løpet av det siste tiåret, og majoriteten av verdens befolkning kan i dag karakteriseres som flerspråklig (Shin, 2004).

Globaliseringen har skapt et krav om flerspråklig kompetanse og har økt interessen for flerspråklighet som fenomen. Flerspråklig kompetanse er en forutsetning for kommunikasjon i en verden med økende mobilitet og samhandling. Globaliseringen har gjort resten av verden lett tilgjengelig og satt mennesker med forskjellig språkbakgrunn i kontakt med hverandre, slik at behovet for kompetanse på flerspråklighet har blitt større.

Vi opplever i dag at flerspråklighet som ressurs får stadig mer oppmerksomhet, da globaliseringen har fremmet bevisstheten om verdien av å kunne bruke og forstå flere ulike språk eller språkvarianter. Dette kravet om fremmedspråklig kompetanse har satt flerspråklighet i søkelyset. Flerspråklighet er et viktig område for dagens språkforskning, siden det er et fenomen som øker i omfang hver eneste dag. Det er viktig å kartlegge den flerspråklige situasjonen og studere på hvilken måte den påvirker oss, for å kunne vurdere fenomenets aktualitet og egentlige verdi.

2 Hvordan definerer vi flerspråklighet?

Det finnes mange varianter av flerspråklighet. Dette fenomenet har blitt beskrevet på mange forskjellige måter gjennom tidene, og forskerne er fremdeles uenige om hva som karakteriserer et flerspråklig individ; de er uenige om hvilket kompetansenivå definisjonen «flerspråklig» krever.

Til tross for at flerspråklighet ofte blir beskrevet som jevnbyrdig kompetanse i to (eller flere) språk, er denne definisjonen problematisk (Shin, 2004). I og med at språkene har forskjellige bruksområder, vil en flerspråklig person sjelden oppleve å beherske begge språk like godt (Shin, 2004). Språktilegnelsen foregår i ulike situasjoner og under forskjellige forhold, noe som innebærer at den flerspråklige utvikler ujevn kompetanse i de to språkene.

Kunnskapsnivået hos den enkelte avhenger av faktorer som språklig kontekst, sosial bakgrunn og utdanningsnivå, i tillegg til alder (Bialystok, 2001). Moderne forskning viser at mennesker

best tilegner seg språklig kunnskap i det vi kaller den kritiske perioden: Vi lærer språk bedre og raskere i barndommen (Bialystok, 2001). I denne perioden av utviklingen påvirkes hjernen spesielt sterkt av opplevelser som språkeksponering. Når denne perioden er over, er hjernens kapasitet til å tilpasse seg svekket, noe som betyr at det er vanskeligere å tilegne seg språk i etterkant av den sensitive perioden.

Den enkeltes kompetansenivå og grad av flerspråklighet er altså farget av mange ulike faktorer. Flerspråklige individer er svært forskjellige og kan karakteriseres på mange ulike måter, noe som gjør det vanskelig å finne frem til én enkelt definisjon som kan beskrive dem alle sammen. For å kunne trekke riktige slutninger fra forskning om flerspråklighet er det derfor viktig å kartlegge deltakernes bakgrunnsinformasjon og ta denne informasjonen til etterretning. Det er viktig at forskningen foregår i en bestemt kontekst og med bestemte mål (Hakuta & Diaz, 1985).

3 Den norske situasjonen

Med to offisielle skriftspråk og en rekke ulike dialekter omfatter den norske språksituasjonen flerspråklighet på to nivåer: skriftlig og muntlig. Det er vanlig for nordmenn å tilegne seg både nynorsk og bokmål som skriftspråk i tillegg til én eller flere dialekter, noe som gjør språksituasjonen i Norge helt unik. Norske barn blir eksponert for forskjellige språkformer i hverdagen og tilegner seg på denne måten flerspråklig kompetanse.

Fordi de får undervisning i både nynorsk og bokmål, oppøver elevene flerspråklig forståelse. Det norske samfunnet fremmer flerspråklighet ved at begge målformer er representert i skolen, samtidig som dialektbruk og valgfrihet vektlegges i offentlige medier som radio og tv. Det store mangfoldet av norske språkformer blir dermed godt synlig både i det offentlige og i det private rom.

Selv om dialektlojaliteten kanskje ikke er like tydelig som før, blir vi nordmenn, blant annet via mediene og som følge av økende mobilitet, eksponert for mange ulike dialekter hver eneste dag. På denne måten kan vi si at globaliseringen påvirker eksponeringen for de norske dialektene på samme måte som den påvirker flerspråklighet generelt. Det er blitt vanlig å vokse opp med flere ulike dialekter rundt seg, noe som innebærer at man tilegner seg flere forskjellige språkvarianter i hjemmet. Med en mor som er trønder og en far som er sørlending, vil barnet bli eksponert for en variant av flerspråklighet i oppveksten, og dermed vil det utvikle flerspråklig forståelse.

Nordmenn er privilegerte fordi denne flerspråklige situasjonen gir en rekke fordeler innenfor ulike utviklingsområder. Forskning viser at flerspråklighet er en ressurs, og de ulike norske språkformene bør derfor ivaretas og fremmes.

4 Kognitiv utvikling

På begynnelsen av 1900-tallet var det en vanlig oppfatning at tospråklig opplæring forstyrret barnets normale utvikling (Bialystok, 2008). Foreldre og lærere hevdet at flerspråklig oppdragelse hemmet barnas kognitive utvikling og at denne typen skoloring derfor burde unngås. Barna burde heller få konsentrere seg om utviklingen av ett språk (Bialystok, 2008).

Slike forestillinger eksisterer fremdeles, men moderne forskning viser at det er både kulturelle og kognitive fordeler ved det å utvikle flerspråklig kompetanse i barndommen. Nyere forskning har påvist kognitive fortrinn hos flerspråklige sammenlignet med enspråklige på samme alder (Bialystok, 2001). Flerspråklige viser større mental fleksibilitet, kognitiv kontroll, metaspråklig bevissthet og kreativitet.

4.1 Mental fleksibilitet

Moderne forskning har satt spørsmålsteget ved den negative innstillingen som preget 1900-tallets oppfatning av tospråklighet og har samlet bevis som avkrefter disse forestillingene. I 1962 fant Peal & Lambert (1962) bevis for at flerspråklige viser større kognitiv fleksibilitet enn enspråklige. Moderne forskning viser at flerspråklige viser et mer divergerende sett av ferdigheter enn enspråklige på samme alder (Hakuta & Diaz, 1985).

Flerspråklig utvikling gjør det lettere for barna å ta avgjørelser, forstå sammenhenger og reflektere over språk generelt. Denne flerspråklige kompetansen tilsvarer en perspektivutvidelse (Lehrer, 2012). Ettersom flerspråklige har to (eller flere) språk tilgjengelige og aktive til enhver tid, oppøver de en evne til å akseptere at ett spørsmål kan ha flere svar (Bialystok, 2001). De opplever og godtar at det finnes mer enn én term som kan beskrive det samme objektet.

Flerspråklige har ved flere anledninger vist en større evne til å reflektere omkring språkbruk og analysere sammenhenger enn enspråklige på samme alder. Den flerspråklige kompetansen gjør barna mer fleksible, både med tanke på språk, og når det gjelder generell refleksjon. Med evnen til å kommunisere og reflektere på to (eller flere) forskjellige språk er det lettere å være objektiv i avgjørelsesprosesser; det er lettere å forbli upåvirket av normer som er tilknyttet

førstespråket, da andrespråket tjener som motvekt (Lehrer, 2012). Evnen til å se situasjoner i forskjellige perspektiv gjør flerspråklige individer mer fleksible, slik at det blir enklere for dem å fatte beslutninger.

4.2 Kreativitet og metaspråklig bevissthet

Det fremgår av moderne forskningslitteratur at flerspråklighet øker kreativiteten og den metaspråklige bevisstheten (Bialystok, 2001). På samme måte som tospråklig kompetanse styrker den kognitive fleksibiliteten, styrker flerspråklighet evnen til nytenkning. Forskere har påvist at flerspråklige har en egen evne til å finne kreative løsninger og unngå den enspråkliges tendens til å se kun én side av saken (Hakuta & Diaz, 1985). Den tospråklige kompetansen styrker deres evne til divergerende tenkning.

I et prosjekt der barns kreative evner og metaspråklige bevissthet ble evaluert, fant Ianco-Worral (som sitert i Hakuta & Diaz, 1985) bevis for at flerspråklige hadde lettere for å godta at det finnes mer enn ett språkssystem. På spørsmålet om navnene på ting kan byttes om og forandres, svarte de flerspråklige barna ja, mens de enspråklige barna svarte nei. Nyere forskning viser at flerspråklige tenker i mer komplekse strukturer og kan se sammenhenger som er ukjente for enspråklige på samme alder. Flerspråklighet øker kreativiteten og bevisstheten omkring språk generelt (Hakuta & Diaz, 1985).

4.3 Kognitiv kontroll

Tospråklighet endrer måten individer strukturerer informasjon på og hvordan de prosesserer språk (Bialystok, 2001). Evnen til å styre oppmerksomheten og ignorere irrelevant informasjon utvikles tidligere hos flerspråklige enn hos enspråklige (Bialystok, 2001). Dette bidrar til å gjøre det lettere for flerspråklige å løse problemer som krever høy grad av konsentrasjon. Forskning har vist at flerspråklige individer i mindre grad lar seg påvirke av misvisende informasjon enn enspråklige på samme alder. Flerspråklige øver opp denne evnen til å ignorere irrelevant informasjon tidligere, da de hele tiden har to språk tilgjengelig og aktivt må skille mellom dem. De må lære seg å ignorere det ene språket i en sammenheng hvor det andre språket blir benyttet.

Moderne forskning har vist at tospråklighet styrker den kognitive kontrollen. Flerspråklige demonstrerer en unik konsentrasjonsevne og kan løse komplekse problemer på kort tid (Costa et al., 2007). Dette er et av de største fortrinnene flerspråklighet fører med seg.

Nyere forskning motbeviser tidligere hypoteser om at en tospråklig oppdragelse forstyrrer den kognitive utviklingen. Tvert imot har forskerne funnet bevis for at flerspråklighet gir fortrinn innenfor ulike områder for kognitiv utvikling. For å undersøke om disse kognitive fordelene gjelder for voksne så vel som barn, har også voksenpersoner blitt evaluert og testet når det gjelder evnen til å utøve denne typen kognitiv kontroll. Resultatene viser at det er rimelig å anta at disse fortrinnene varer livet ut (Bialystok et al., 2004).

5 Språkutvikling

Redselen for at flerspråklighet kan virke forstyrrende på den normale språkutviklingen og gjøre barna språklig forvirret, har ført til at foreldre og lærere har advart mot å la barn utvikle flerspråklige ferdigheter. Det har blitt hevdet at flerspråklighet virker hemmende på den normale språkutviklingen da forskningsresultater har vist at flerspråklige har et mindre vokabular enn enspråklige, at flerspråklige bruker lengre tid på å prosessere ord enn enspråklige og at det forekommer tilfeller av kodeveksling blant flerspråklige (Bialystok, 2001). Dette er et kontroversielt tema.

Stikk i strid med oppfatningene om at tospråklige barn ikke klarer å skille de to språkene fra hverandre, viser moderne forskning at flerspråklige barn utvikler evnen til å skille ulike språk allerede som spedbarn og at de opptrer svært reflekterte når det gjelder språkbruk i forskjellige sosiale omgivelser (Genesee, 2002). Moderne forskning støtter ikke forestillingen om at flerspråklige barn blir forvirret og forsinket i den normale språkutviklingen som følge av eksponeringen for mer enn ett språk i barndommen.

5.1 Taleoppfatning

Barnets språkutvikling starter lenge før barnet sier sitt første ord (Werker & Byers-Heinlein, 2008). Det er velkjent at spedbarn er sensitive for ansiktsbevegelser som følger tale og fonologiske forskjeller som skiller ulike språk fra hverandre (Weikum et al., 2007). Det har likevel blitt hevdet at flerspråklige er forsinket i utviklingen av evnen til å oppfatte forskjeller mellom språk, at de lider av språkforvirring. Moderne forskning støtter ikke denne hypotesen og påviser at flerspråklighet faktisk forlenger den fonologisk-sensitive perioden, slik at flerspråklige barn har lettere for å skille mellom ulike språk enn det enspråklige barn har.

Forskning har påvist at fire måneder gamle spedbarn, både enspråklige og flerspråklige, har utviklet evnen til å skille mellom språk i forskjellige rytmeklasser (Weikum et al., 2007). Likevel viser det seg at flerspråklige barn har lettere for å legge merke til små detaljer og

merke seg sammenhenger og forskjeller mellom språk generelt. Mens enspråklige barn ikke lenger klarer å skille språk fra forskjellige rytmeklasser fra hverandre når de er åtte måneder gamle, viser nyere forskning at flerspråklige barn forblir sensitive for forskjeller mellom språk, og de klarer å skille dem ved å lytte til fonologiske aspekter og tolke visuelle hint, som for eksempel ansiktsbevegelser (Weikum et al., 2007). Flerspråklighet hindrer ikke barna i å utvikle evnen til å skille mellom forskjellige språk: Ved slutten av sitt første leveår har de utviklet denne evnen på samme måte som enspråklige barn, og de har dessuten bedre lyd- og rytmebevissthet enn enspråklige barn.

5.2 Vokabular

Ved å sammenligne flerspråklige og enspråklige på bakgrunn av vokabular har tidligere forskning vist at flerspråklige kan færre ord i hvert språk enn enspråklige (Pearson et al., 1993). Det gjennomsnittlige vokabularet deres i hvert språk er altså mindre, men moderne forskning har satt spørsmålstegn ved metodene som har blitt anvendt i disse forskningsprosjektene (Vulchanova et al., 2012).

Her blir det hevdet at det er urettferdig å evaluere flerspråklige basert på tester som er tilpasset enspråklige individer (se også Pearson et al., 1993). Flerspråklige ferdigheter kan ikke rettmessig evalueres ut fra målinger av kunnskap i hvert enkelt språk. Som nevnt innledningsvis har de forskjellige språkene ulike bruksområder, noe som medfører at noen ord blir spesifikt knyttet til et spesielt område (Grosjean, 2008). Det har mye å si for utviklingen av vokabularet hvor ofte man blir eksponert for de forskjellige ordene og uttrykkene. Forskjellene mellom flerspråklige og enspråklige er derfor ikke nødvendigvis et resultat av språkforvirring eller forsinkelser i språkutviklingen, men et resultat av at ulike språk tilhører forskjellige domener (Bialystok, 2008; Grosjean, 2008). I tilfeller der flerspråklige har blitt evaluert og sammenlignet med enspråklige på bakgrunn av deres opptreden i tester som tar hensyn til deres sammenlagte vokabular, har flerspråklige kommet bedre ut enn enspråklige.

5.3 Grammatikk

Forskere har noen ganger hevdet at flerspråklige kan være forsinket i utviklingen av forståelsen for grammatiske regler og former (Bialystok, 2001). Likevel viser moderne forskning at disse forskjellene ikke er så store som først antatt. Forskere hevder at disse avvikene kan knyttes til individuelle forskjeller, og at slike ulikheter eksisterer blant enspråklige på samme måte som flerspråklige (Meisel, 2004). Meisel (2004) hevder at det

ikke er noen grunn til å tro at utviklingen hos flerspråklige på noen måte er forsinket eller forhindret av deres flerspråklige kompetanse. Selv om det finnes bevis for at enkelte flerspråklige individer er forsinket i utviklingen av noen aspekter ved grammatisk kompetanse, vedvarer ikke denne negative effekten inn i voksenlivet. Forskjellene jevner seg ut. Moderne forskning har vist at flerspråklige og enspråklige deler den samme språkutviklingen, at flerspråklige utvikler den samme grammatiske kompetansen som enspråklige (Meisel, 2004).

5.4 Kodeveksling

Tilfeller av kodeveksling blant flerspråklige har blitt brukt som et argument i diskusjonen om hvorvidt flerspråklige individer lider av språklig forvirring. Det har blitt hevdet at denne kodevekslingen er et resultat av at de ikke klarer å skille språkene fra hverandre og dermed blander dem sammen fra tid til annen. Selv om kodeveksling blant voksne er ansett som en ressurs med bakgrunn i metaspråklig bevissthet, blir dette fenomenet ansett som et svakhetstegn hos flerspråklige barn (Genesee, 2002).

Nyere forskning har likevel vist at også denne formen for kodeveksling er et resultat av metaspråklig bevissthet og sensitivitet for de sosialspråklige omgivelsene (Meisel, 2004). Av Köppe & Meisels studie fremgår det at flerspråklige barn skiller språkene fra hverandre og bruker kodeveksling bevisst allerede ved toårsalderen (som sitert i Meisel, 2004). Det har blitt påvist at flerspråklige barn bevisst skifter mellom språkene og tilpasser seg de sosiale omgivelsene.

Ved å studere flerspråklige barn i samtale med ulike voksenpersoner fant Genesee og hans kolleger bevis som bekreftet at barna kunne skille mellom de to språkene og tilpasse seg personen de var i samtale med (som sitert i Genesee, 2002). Barna tilpasset seg de sosiale omgivelsene og skiftet mellom språkene alt etter hvem de snakket med. Disse barna viste en evne til å skille de ulike språkene og bruke dem hensiktsmessig; de viste en metaspråklig bevissthet som er unik for flerspråklige.

5.5 Språkprosessering

Gjentatte studier har dokumentert at flerspråklige bruker lengre tid på ordprosessering enn enspråklige; flerspråklige bruker lengre tid på å navngi objekter og å lete frem ulike ord (Bialystok et al., 2007). Det har blitt bevist at flerspråklige har en dårligere evne til å lete fram leksikalsk informasjon enn det enspråklige har. Dette blir ofte beskrevet som et resultat av den

flerspråklige situasjonen der to språk er aktive til enhver tid, men nyere forskning har likevel vist at disse resultatene ikke nødvendigvis skyldes språklig forvirring. Det ser ut til at disse resultatene i stedet kan relateres til diskusjonen om vokabular (Bialystok et al., 2007).

Til tross for at flerspråklige har et større vokabular enn enspråklige totalt sett, har de mindre erfaring med hvert enkelt språk. Bindeleddene som kreves for å hente frem leksikalsk informasjon som tilhører de forskjellige språkene blir dermed svekket, og det tar lengre tid å hente frem den nødvendige informasjonen (Bialystok et al., 2007). Denne forsinkelsen er ikke et resultat av at barna ikke klarer å skille språkene fra hverandre, men av forskjeller når det gjelder eksponering og de ulike språkenes bruksområder.

6 Implikasjoner for skole og undervisning

Trenger flerspråklige spesiell tilrettelegging i skolen? Svaret er nei. De er smarte nok! Det eneste de trenger, er mulighet til å kunne holde ved like og praktisere sine språklige ferdigheter (*immersion*).

Flerspråklighet er et viktig område innenfor språkvitenskapen, og området har stor betydning for skole og undervisning. Det viktigste spørsmålet her, er hvordan vi best kan utnytte fordelene ved flerspråklighet. Det er viktig å øke elevenes bevissthet rundt fordelene ved å kunne snakke og forstå flere språkvarianter. Ved å ta utgangspunkt i denne forskningen kan lærere vise til konkrete fakta og på den måten forklare elevene fordelene med en slik situasjon. Ved å peke på de kognitive og kulturelle fordelene ved å beherske både nynorsk og bokmål, kan lærerne engasjere sine elever i nynorskundervisningen.

Dialektbruk er en type flerspråklighet og kan knyttes til variasjonen mellom bokmål og nynorsk. Elevenes dialektale variasjon er derfor et argument for relevansen til både bokmål og nynorsk, og for å beholde begge målformene i skolen. Ved å gjøre elevene bevisst på hvordan dialektene er like/ulike, på samme måte som de to målformene er like/ulike, kan lærerne øke elevenes bevissthet om hvordan språk fungerer og på denne måten gjøre det lettere for elevene både å forstå og utvikle forståelse for begge målformene.

Det er viktig å sørge for at elevene er kjent med terminologien innenfor grammatikk, slik at de lettere skal kunne forstå språklig variasjon og reflektere over forskjellene mellom bokmål og nynorsk og anse kunnskapen som relevant og relatert til noe de kan fra før. Med disse verktøyene kan elevene snakke om og beskrive forskjeller mellom språk, og på denne måten kan de forstå hvordan de ulike norske språkvariantene er relatert til hverandre. Det er viktig å

oppmuntre elevene til å bruke disse verktøyene og for eksempel beskrive sin egen dialekt. På denne måten oppnår lærerne en bevissthet om hvordan strukturen i språket fungerer som et område for sammenligning. Ved å introdusere andre skandinaviske språk som ligner norsk, kan de motivere elevene til å lære både bokmål og nynorsk. Det blir lettere å se hvordan språkene henger sammen og ligner hverandre. Kunnskap om den grammatiske terminologien gjør det lettere for elevene å oppøve metaspråklige ferdigheter.

Resultatene fra moderne forskning om flerspråklighet viser at flerspråklig kompetanse er en ressurs. Skolen bør derfor oppfordre elevene til å tilegne seg flerspråklig kompetanse. I tillegg bør lærerne sørge for at aldersspørsmålet blir diskutert og tatt i betraktning, da forskningen viser at det er lettere å lære seg språk tidlig i barndommen. Kanskje burde sidemålsundervisningen starte tidligere?

7 Resultater fra forskning

De fleste nordmenn er flerspråklige på flere nivåer i og med at det norske språket omfatter to skriftspråk og flere ulike dialekter. Enhver nordmann tilegner seg minst én dialekt og ett skriftspråk. De sosiale og språklige omgivelsene påvirker språkutviklingen vår i aller høyeste grad. En person som har vokst opp i Trondheim vil derfor tilegne seg trøndersk som et resultat av omgivelsene, men om en av foreldrene snakker mandalsdialekt, vil barnet bli eksponert for denne dialekten i tillegg og står fritt til å velge denne dialekten i stedet.

Til tross for den flerspråklige situasjonen finnes det fremdeles lite eksperimentell forskning på hvordan slike flerspråklige individer bruker språket.

7.1 Ordprosesseringsprosjektet

Forskningsgruppen ved Språktilegnelses- og språkprosesseringslaben, NTNU (ledet av prof. Mila Vulchanova), satte opp to eksperimenter for å teste hvordan nordmenn leser ord fra både bokmål og nynorsk. I det første ordprosesseringsprosjektet testet vi 51 deltakere med ulik språklig bakgrunn som kom fra ulike deler av landet, med en gjennomsnittsalder på 29,5 år. Gjennomsnittsalderen og det lave standardavviket viser til at vi har testet en relativt homogen ung gruppe av språkbrukere.

Testen bestod av en ordidentifiseringsoppgave som inneholdt 540 ord, med likt antall fra bokmål og nynorsk, både ekte ord og oppdiktete (ikke-eksisterende) ord.

I tillegg svarte alle deltakerne på et spørreskjema, slik at deres språklige bakgrunn ble kartlagt (hvilke dialekter de snakker hjemme / til daglig, og hvor ofte de bruker bokmål og nynorsk, både til å skrive og til å lese). Deres ferdigheter i andre språk de har lært (for eksempel engelsk, tysk, fransk osv.), ble også kartlagt.

Vi kjørte en Linear mixed-models (lmer in R) og en kategorisk statistisk analyse. Faktorer («predictors») som ble brukt i analysen inkluderer talemål (dialekt(er)), bruk av skriftmål (bokmål og/eller nynorsk), ferdigheter i andrespråket, type testord og forsøksresultat. Vi tok i betraktning også alder, kjønn, høyre-/venstrehendthet.

7.2 Resultater ordprosesseringsstest – nynorsk og bokmål

Dette er våre viktigste resultater:

- Bokmål prosesseres raskere ($t = -11,2037^*$).

Dette betyr at ord i testen som kommer fra bokmål identifiseres vesentlig raskere enn ord fra nynorsk. Dette er ikke et overraskende resultat, med tanke på hvor ofte henholdsvis bokmål og nynorsk er representert i daglig bruk gjennom media, offentlige tjenester osv.

- Bruk av nynorsk skriftlig har positiv effekt på ordidentifisering fra begge varianter.

Jo oftere deltakeren bruker nynorsk skriftlig (ifølge egen rangering i spørreskjema), desto raskere identifiserer han/hun ord fra begge varianter (bokmål og nynorsk, og ikke bare nynorsk) ($t = -10,19^*$). I tillegg er flere av svarene korrekte ($\Pr(>|z|) 0,0094^{**}$). Dette er et viktig resultat som tyder på at skriving er en viktig komponent innenfor språkferdighet og det som regnes som aktiv bruk av språket (sammenlignet med bare lesing, som er en passiv form for språkbruk).

- Vi finner en sterk interaksjonseffekt mellom egen dialekt og prestasjon på ordidentifiseringsoppgaven

Noen dialekter ser ut til å fremme prestasjon på nynorske ord i oppgaven. Deltakere som kommer fra Trøndelag (-5.02^*), Møre (-4.05^*), og Vestlandet (-3.36^*) har et klart forsprang på andre deltakere i identifiseringen av ord fra nynorsk. De presterer også raskere. Man har jo tidligere vist at nynorsk ligger nærmere de to sistnevnte dialektene. Det som er interessant og nytt i våre resultater, er fasiliteringseffekten av dialekter fra Trøndelag.

- Vi ser at alder også har en effekt: jo eldre man er, desto flere korrekte svar avgir man, uten at det nødvendigvis går saktere ($\Pr(> |z|) = 4.1806^{***}$).
- Vi finner en såkalt «Random effect of trial».

Jo flere ord man har vært eksponert for gjennom testingen, desto raskere identifiserer man ord, uansett målform. Deltakerne i dette prosjektet ble eksponert for nynorske ord over kun en kort periode (testen tok bare 35 minutter). Likevel viser resultatene at denne eksponeringen er verdifull. Disse resultatene kan anvendes direkte i undervisningen. Tenk bare på hvor stor gevinsten blir om tidsrammen utvides. Dessuten viser disse resultatene at deltakerne deltok aktivt gjennom hele eksperimentet, noe som gjør våre resultater troverdige og realistiske. «Random» betyr at denne effekten bare finnes for noen deltakere, ikke for alle. Dette resultatet kan tolkes til å vise de individuelle forskjellene mellom språkbrukere og gjenspeiler mangfoldet vi også finner i klasserommet: Noen drar større nytte av undervisningen, andre mindre.

7.3 Resultater – andrespråk (engelsk)

- Ferdigheter i engelsk påvirker ikke prestasjon på ordidentifiseringsoppgaven

Det ser ikke ut til at deltakere med norsk som morsmål, og som oppgir at de har gode ferdigheter i engelsk som andrespråk, har ulemper av dette i testing av norske ord. Dette kan peke i retning av at flerspråklige er flinke til å skille mellom språkene de bruker. Dette er faktisk det viktigste trekket som skiller de to-/flere-språklige fra enspråklige – bedre oppmerksomhet og bedre utøvende funksjon (executive control) som oppøves i akkurat slike situasjoner der man må undertrykke det ene språket (i hodet sitt) for å kunne bruke et av de andre språkene man kan.

Det finnes ingen annen faktor i analysen som synes å ha noen innflytelse eller gir utslag på resultatene.

7.4 Test nr. 2: Høre-/lese- og ordidentifiseringseksperiment

For å teste om de to språkvariantene (bokmål og nynorsk) «hører sammen» på det mentale planet hos språkbrukerne, kjørte vi et nytt høre-/leseeksperiment. Målet var å teste om ord på bokmål og nynorsk assosieres med hverandre i det mentale leksikonet. Slike oppgaver brukes ofte i psykolingvistiske studier som prøver å finne ut hvilke semantiske og andre relasjoner som eksisterer mellom ord, ved å teste hvor raskt språkbrukerne reagerer på valgte ord.

Deltakerne hører et bokmålsord og må avgjøre om nynorskordet de ser på skjermen er et faktisk ord eller ikke (eller omvendt: de hører nynorsk og må avgjøre om bokmålsordet på skjermen er et ekte norsk ord). Testen bestod av 240 forsøk. De viktigste resultatene er:

- Ord fra begge målformer er sterkt assosiert i hjernen, og da spesielt ordpar fra bokmål og nynorsk der forskjellen ligger i ordendingen (*kvikkhet - kvikkleik*) eller i stammevariasjon (*rød – raud; syk – sjuk*). Priming-effekten er sterkere for ord som kommer fra nynorsk. Det finnes en naturlig forklaring her: Om nynorske ord er mindre aktive i hjernen (pga. lavere frekvens), blir det lettere å aktivere dem ved å vise ord fra bokmål (enn omvendt). Våre resultater viser dessuten at ordassosiasjonene (*priming-en*) går begge veier (ord fra nynorsk aktiverer ord fra bokmål).

Disse resultatene betyr at det ikke er nødvendig å studere ord fra nynorsk, da de hører til det «samme» mentale leksikonet (a *common lexical pool*). Undervisningen bør heller ta utgangspunkt i de systematiske grammatiske forskjellene som eksisterer mellom språkvariantene. Dette er dessuten et svært nøyaktig bilde av det tospråklige leksikonet, og det viser at flerspråklighet ikke nødvendigvis innebærer kompetanse i to vidt forskjellige språk. Vi får bekreftet på eksperimentelt vis at det å beherske både bokmål og nynorsk er et godt eksempel på «ekte» tospråklighet.

- Nynorsk skriving har en sterk fasiliteringseffekt og gjør assosiasjonene mellom ord fra de to målformene sterkere og raskere ($t = - 5.607^*$)
- Skriving på engelsk viser en klar sammenheng med hvor lett/raskt ord blir identifisert i denne oppgaven ($t = - 2.925^*$)
- Alder som faktor påvirker hvor korrekt man svarer: Jo eldre man er, desto flere korrekte svar.

Det siste resultatet åpner for flere tolkninger. Språkbrukere blir flinkere med alderen, og eldre språkbrukere har tilegnet seg flere ord enn yngre språkbrukere. En annen tolkning er at de eldre deltakerne i eksperimentet lærte nynorsk på en annen (og kanskje bedre) måte. Disse resultatene viser et klart behov for mer forskning på faktorene som kan ha påvirket prestasjonsforskjellen mellom yngre og eldre deltakere i denne oppgaven.

- Ferdigheter på engelsk påvirker assosiasjonene mellom ord fra de to målformene på norsk, og det fører til flere feil.

Deltakerne som svarer at de har gode engelskkunnskaper gjør flere feil i identifiseringsoppgaven. Dette er et naturlig resultat av «konkurransen» mellom to eller flere språk i språkbrukerens hjerne og dens mentale vokabular.

Oppsummering av resultatene

Resultatene fra de to testene peker klart på rollen til skriveferdigheter og skrivekompetanse. All skriving (uansett språk: nynorsk, bokmål eller engelsk) er verdifull og påvirker språkkompetanse generelt. Dessuten får vi bevis for at ferdigheter på ett språk/én målform kan overføres på en positiv måte til andre språk/målformer. Vi ser også at forskjellige dialekter/varianter av muntlig språk kan påvirke og interagerer ulikt med den skriftlige språkkompetansen.

8 Flerspråklighet i undervisningen

Det er et stort potensial for å utnytte både den muntlige/dialektale flerspråkligheten og den skriftlige flerspråkligheten (nynorsk/bokmål) i undervisningen, og nye undervisningsopplegg bør utarbeides med tanke på dette. En slik nyorientering i norskundervisningen vil trolig føre til en språklig bevisstgjøring blant elevene, siden det vil få dem til å reflektere over egen språklig bakgrunn og egne språkferdigheter, spesielt flerspråklige ferdigheter. Dette vil i neste omgang bidra til at elevene blir mer motivert for å tilegne seg både hovedmålet og sidemålet.

8.1 Det grammatiske delprosjektet

Det grammatiske delprosjektet søker å gi en begrunnelse for en bestemt type undervisningsopplegg basert på nyere grammatisk forskning, og spesielt på den retningen som har blitt kalt nykonstruksjonisme (Borer 2005, Åfarli 2007, Lohndal 2012, Marantz 2012, Nygård 2012). Delprosjektet tar utgangspunkt i grammatisk teori og grammatiske modeller som er spesielt innrettet mot analyse av grensesnittet mellom leksikonet og syntaksen, og grunnhypotesen er enkelt sagt at det for ethvert språk eksisterer et lite antall grammatiske eller syntaktiske rammer som ordene blir satt inn i. Det er også en viktig hypotese at det er en prinsipiell forskjell mellom leksikalske innholdsord på den ene siden og bøyningsmorfemer og andre rent grammatiske morfemer på den andre. Det blir antatt at det er innholdsordene som blir satt inn i de grammatiske rammene, mens bøyningsmorfologien og de andre grammatiske morfemene er del av selve rammen. Dette begrunnes både empirisk og teoretisk bl.a. ut fra ulike typer språkkontaktfenomener.

8.2 Konsekvenser for språkplanlegging og språkundervisning

Med utgangspunkt i prosjektets grammatiske hypoteser kan man utlede en rekke konsekvenser for språkplanleggingsarbeidet. Disse konsekvensene legger føringer for språkundervisningen. Dette blir også utredet i det ene delprosjektet (se Åfarli 2012). Det viktigste resultatet med tanke på språkplanleggingen er at det bør tillates stor variasjon og fleksibilitet i bruken (og normeringen) av de leksikalske innholdsordene, for eksempel ved at lån mellom ulike språk og rettskrivningsnormaler (bokmål/nynorsk) bør tillates. Det bør altså ikke være for streng eller restriktiv normering av innholdsord. På den andre siden argumenteres det for at de grammatiske morfemene er nærmere knyttet til de grammatiske rammene, og at morfembruken derfor ikke er – og heller ikke *bør* være – så fleksibel. Den bør derfor normeres strengere.

Dette har også klare konsekvenser for språkundervisningen, der det bør oppfordres og legges opp til et stort mangfold når det gjelder innholdsordene, med lån på tvers av målformene (og kanskje på tvers av de nordiske språkene), slik at tilfanget av innholdsord til en stor grad kan behandles som et felles ordforråd mellom målformene, mens en på den andre siden bør legge opp til en strengere holdning til de grammatiske morfemene, som i større grad er særskilte og definerende for den enkelte målformen (bokmål eller nynorsk). I undervisningen er det derfor grunn til å legge hovedvekten på undervisning i grammatikkssystemet og de grammatiske morfemene (først og fremst bøyingsmorfemer) som er uttrykk for det, og heller tillate mye større variasjon og kreativitet når det gjelder innholdsordene.

8.3 Masterprosjektet til Brita Ramsevik Riksem

Masterprosjektet til Brita Ramsevik Riksem (veileder prof. Tor A. Åfarli) undersøker både de språkplanleggingsmessige og de undervisningsmessige konsekvensene av nykonstruksjonistiske grammatikkteorier, spesielt mht. sidemålsproblematikken og samspillet mellom nynorsk og bokmål. Hun vil levere sin masteroppgave i vårsemesteret 2013 (rundt 1. mai). Opplegget for masterprosjektet er helt kortfattet som følger:

Del 1: Språkplanlegging → Gjennomgang av historikk, vurdering av tradisjonelle prinsipper i språkplanlegging, kritikk av den manglende funderingen i moderne lingvistisk og særlig syntaktisk teori.

Del 2: Lingvistisk/syntaktisk teori og relevansen for språkplanlegging → Motivasjon av såkalt nykonstruksjonistisk syntaktisk teori som den mest adekvate for å analysere språkstruktur, kontra «tradisjonell» prinsipp- og parameterteori; dette innebærer en komparativ analyse av de to teoriene. Deretter motivasjon og diskusjon av språkplanleggingsprinsipper basert på nykonstruksjonistisk syntaktisk teori.

Del 3: Konsekvenser for språkplanlegging og for språkundervisning i sidemål/hovedmål → Denne delen identifiserer og vurderer praktiske undervisningsmessige konsekvenser av syntaktisk baserte språkplanleggingsprinsipper, og den skisserer også et mulig konkret undervisningsopplegg på grunnlag av dette.

9 Oppsummering og konklusjoner

Skriving er en viktig del av språklæringen, og intensiv (til tross for kort) eksponering for språk lønner seg i språkundervisningen, uansett språk. Bokmål og nynorsk gir de samme fordelene som har vært observert ved andre språkpar, selv om disse to språkene kan anses å ligge ganske nær hverandre fra et språktypologisk og språkhistorisk perspektiv. Dessuten er det grunn til å tro at forskjellene som finnes på alle nivåer – fonologi/morfologi-, og grammatikknivået – er nok til at hjernen håndterer de to målformene som to språk / to systemer.

Konsekvenser for utdanningen: Det må satses mer på skrijving i skolen. Ikke alle elever liker å skrive. Det betyr at elevene trenger å motiveres på en bedre måte. I tillegg må det i skriveopplegget tas hensyn til at skrijving har forskjellige formål. I vår moderne tid skriver vi i forskjellige format og til forskjellige formål: Vi skriver rapporter, vi skriver historie, litteratur, tekstmeldinger osv. Det finnes både regler og sedvaner for hvert av disse formatene, uten at reglene og kravene overlapper hverandre. Elevene trenger konkrete oppgaver, slik at de lærer å skrive i alle disse formatene på en konkret og saklig måte, innenfor de fagene og temaområdene skriveoppgavene hører til.

Det må satses på grammatikk, og spesielt på å innøve en forståelse for at det eksisterer et skille mellom, på den ene siden, faste grammatiske strukturer og de grammatiske elementene (ordene, morfemene) som er med på å definere disse strukturene, og, på den andre siden, de mangartede, kreative og fleksible innholdsordene som fyller strukturene. Det er når man behersker språkets strukturer eller rammer og de tilhørende grammatiske morfemene, at man behersker språket. Derfor er det dette det må legges hovedvekt på i språkundervisningen, som

et fundament for at elevene skal kunne tilegne seg og anvende et stort og fleksibelt tilfang av innholdsord.

- Det er et stort behov og rom for mer forskning på de områdene som denne rapporten omfatter.
- Undervisningsoppleggene i skolen bør vurderes og eventuelt revideres i takt med oppdatering og resultater fra forskning.

Takk

Vi vil takke alle som har bidratt til og gjort denne forskningen mulig:

En stor takk til Språkrådet, som tok initiativ til dette prosjektet, og til alle i vår forskningsgruppe: Maria Asbjørnsen, Juhani Järvikivi, Valentin Vulchanov, Tor A. Åfarli, Brita Ramsevik Riksem, Odin Lein Strand, og ikke minst til alle deltakerne i testingen, som brukte tid og energi på å være med på prosjektet.

Kildehenvisning

Bialystok, Ellen (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*.

New York: Cambridge University Press.

Bialystok, Ellen (2008). Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Hentet fra [http://www.child-](http://www.child-encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp_rev.pdf)

[encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp_rev.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp_rev.pdf)

Bialystok, Ellen, Klein, Raymond, Craik, Fergus I.M., & Viswanathan, Mythili (2004).

Bilingualism, aging and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and aging*, 19, 290-303. DOI: 10.1037/0882-7974.19.2.290

Bialystok, Ellen, Craik, Fergus I.M., & Luk, Gigi (2007). Lexical access in bilinguals: Effects of vocabulary size and executive control. *Journal of Neurolinguistics*, 21 (6), 2008,

522-538. DOI: 10.1016/j.jneuroling.2007.07.001

Borer, H. (2005). *Structuring Sense* (Vol. I & II). Oxford: Oxford University Press.

Costa, Albert, Hernández, Mireia, & Sebastián-Gallés, Nuria (2007). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, 2008, 59-86. DOI: 10.1016/j.cognition.2006.12.013

- Genesee, Fred (2002). Portrait of the Bilingual Child. In V. J. Cook (Ed.), *Second Language Acquisition, 1: Portraits of the L2 User* (pp. 170-196), Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hakuta, Kenji, & Diaz, Rafael M. (1985). *The Relationship Between the Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data*. Hentet fra [http://faculty.ucmerced.edu/khakuta/research/publications/\(1985\)%20-%20THE%20RELATIONSHIP%20BETWEEN%20DEGREE%20OF%20BILINGUALISM%20AND.pdf](http://faculty.ucmerced.edu/khakuta/research/publications/(1985)%20-%20THE%20RELATIONSHIP%20BETWEEN%20DEGREE%20OF%20BILINGUALISM%20AND.pdf)
- Lehrer, Jonah (2012). *The benefits of being bilingual*. Hentet fra <http://www.wired.com/wiredscience/2012/05/the-benefits-of-being-bilingual/>
- Lohndal, T. (2012). «Without Specifiers.» PhD diss., University of Maryland.
- Marantz, A. (2012). «Verbal Argument Structure: Events and Participants.» Ms. To appear in *Lingua*.
- Meisel, Jürgen M. (2004). The Bilingual Child. I Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Hentet fra <http://www1.uni-hamburg.de/romanistik/personal/pdf-Dateien/bilchild.pdf>
- Nygård, M. (2012). «Situational ellipses in spontaneous spoken Norwegian: Clausal architecture and licensing conditions.» Doctoral diss., NTNU, Trondheim.
- Peal, Elizabeth, & Lambert, Wallace E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76 (27).
- Pearson, Barbara Zurer, Fernández, Sylvia C., & Oller, D. Kimbrough (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning* 41:1, 93-120. Hentet fra http://works.bepress.com/barbara_pearson/1/
- Shin, Sarah J. (2004). *Developing in Two Languages: Korean Children in America*. Clevedon: Multilingual Matters Limited. Hentet fra <http://site.ebrary.com/lib/ntnu/docDetail.action?docID=10096144>

Vulchanova, M., Vulchanov, V., Sarzhanova, D. & Eshuis, H. (2012). The role of input in early bilingual lexical development. *Lingue e linguaggio, Anno XI, (2)*, pp. 181-198.

Werker, Janet F., & Byers-Heinlein, Krista (2008). Bilingualism in infancy: first steps in perception and comprehension. *Trends in cognitive sciences*, 12 (4), 144-151. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661308000569>

Weikum, Whitney M., Vouloumanos, Athena, Navarra, Jordi, Soto-Faraco, Salvador, Sebastian-Gallés, & Werker, Janet F. (2007). Visual Language Discrimination in Infancy. *Science* 25, 316 (5828). DOI: 10.1126/science.1137686

Åfarli, T.A. (2007). «Do Verbs have Argument Structure?» In: E. Reuland, T. Bhattacharya & G. Spathas (eds.) *Argument Structure*. Amsterdam: Benjamins, 1-16.

Åfarli, T.A. (2012). «Har syntaktisk teori relevans for språknormering?» I Hans-Olav Enger, Jan Terje Faarlund & Kjell Ivar Vannebo (red.) *Grammatikk, bruk og norm. Festskrift til Svein Lie på 70-årsdagen, 15. april 2012*. Oslo: Novus, 323-336.