

# Sosiokulturell andrespråkslingvistikk<sup>1</sup>

---

Bente A. Svendsen, Senter for flerspråklighet (MultiLing), Institutt for lingvistiske og skandinaviske studier, Universitetet i Oslo

---

## Innledning

Andrespråksforskningen eller SLA (engelsk: second language acquisition) nasjonalt og internasjonalt har i stor grad hatt en psykolingvistisk eller en lingvistisk-kognitiv tilnærming til det å lære et andrespråk (Golden, Kulbrandstad & Tenfjord, 2007; Mitchell, Myles og Marsden, 2013; May, 2014; Myles, 2013; Ortega, 2014; Thomas, 2013). Det vil si at man har fokusert på de språklige og kognitive prosessene ved det å tilegne seg et andrespråk, som hvilke læringsløyper man følger for å lære et språk, eller hvordan førstespråket påvirker tilegnelsen<sup>2</sup> av andrespråket (såkalt *transfer* eller *interferens*). I dette kapitlet gjør jeg rede for tilnærminger som supplerer den tradisjonelle lingvistisk-kognitive retningen, nemlig sosiokulturelle og sosiolingvistiske tilnærminger til andrespråkstilegnelse, eller det jeg omtaler som *sosiokulturell andrespråkslingvistikk*. Det vil si det tverrfaglige feltet i andrespråkslingvistikken som er opptatt av forholdet mellom språk, andrespråklæring, kultur og samfunn (se nedenfor). Dette er et mangslungent og bredt felt der man fokuserer på sosiale og kulturelle faktorer i andrespråklæring, som betydningen av sosiale faktorer som utdanningsbakgrunn og graden av sosial kontakt med «målspråksbrukere», den sosiale konteksten språklæring finner sted i, og den rollen denne konteksten spiller for endringer og variasjon i andrespråkskompetanse og for identitetsarbeid. Ifølge Myles (2013) er det tre teoretiske «familier» eller grupper av teorier i

andrespråkslingvistikken: Den lingvistiske som utforsker det språklige systemet hos innlærere, den kognitive som fokuserer på psykolingvistiske dimensjoner ved andrespråkstilegnelse, og det hun omtaler som den interaksjonelle, sosiolingvistiske og sosiokulturelle familien. Det er den sistnevnte «familien» jeg omhandler i dette kapitlet.

Kapitlet gjør først rede for betegnelsen *sosiokulturell andrespråkslingvistik* og presenterer deretter sentrale retninger på dette feltet. I sosiokulturell andrespråkslingvistik anlegger forskerne et sosiokulturelt læringssyn på andrespråklæring, det vil si en oppfatning om at både førstespråks- og andrespråklæring er et kulturelt produkt, konstruert i fellesskap i sosial samhandling (Myles, 2013).<sup>3</sup> Følgelig har ikke fokuset i sosiokulturell andrespråkslingvistik vært på formelle lingvistiske trekk alene og hvordan de tilegnes, men på det å framskaffe kunnskap om tilegnelsesprosessen situert i tid og rom og på hvilke kontekstuelle faktorer som påvirker denne. Mye av denne forskningen har konsentrert seg om endringer i innlærerens andrespråkskompetanse som finner sted gjennom forskjellige samhandling på andrespråket, såkalt *mikrogenese* (Lantolf, Thorne & Phoener, 2015, se nedenfor), og representerer en mer sosiokognitivistisk eller kulturpsykologisk tilnærming til andrespråkstilegnelse. Andre har konsentrert seg om betydningen av interaksjonen eller samhandlingen for tilegnelse av (sosio)lingvistisk og pragmatisk kompetanse i andrespråket og for konstruksjon av identiteter i en andrespråkssammenheng. Disse tar følgelig utgangspunkt i mer sosiologiske og antropologiske teorier om språk og språklæring.

I kapitlet presenteres fortløpende det vi kan kalle for tre hovedretninger i sosiokulturell andrespråkslingvistik: 1) den variasjonistiske, 2) den interaksjonelle og 3) den neo-vygotskianske. Den *variasjonistiske* retningen springer ut fra variasjonistisk sosiolingvistik, som igjen har røtter i sosiologisk funksjonalisme (se nedenfor), og anser variasjon i andrespråksferdigheter som et resultat blant annet av forskjeller i sosial kontakt og sosiale bakgrunnsfaktorer som botid, kjønn og utdanning (som Klein & Dittmar, 1979 og Mougeon, Nadashi & Rehner, 2010, se nedenfor). Den *interaksjonelle* retningen springer blant annet ut av interaksjonell sosiolingvistik og lingvistisk antropologi, og anser språklæring som et resultat av samhandling. Denne hovedretningen inkluderer blant annet interaksjonelle studier basert på Longs (1996) *interaksjonshypotese, språklige sosialiseringstudier* i andrespråket (f.eks. Duff, 2007), mer *kritiske sosiolingvistiske* studier om forholdet mellom andrespråklæring, identitet(er) og maktforhold (f.eks. Block, 2007, 2014; Kramsch, 2009; Norton,

2013), samt studier som har vært opptatt av innlæreres totale språklige reper-toar, som kodeveksling og identitetskonstruksjoner (f.eks. Pavlenko & Blackledge, 2004). I en slik interaksjonell tradisjon står også den tredje hovedretningen i sosiokulturell andrespråkslingvistikk, nemlig den *neo-vygotskianske* retningen, som tar utgangspunkt i læringsteorien til den russiske utviklingspsykologen Lev S. Vygotsky og hans krets rundt Moskva-skolen i 1920-årene (Thomas, 2013, se nedenfor). Denne læringsteorien ble aktuell i amerikansk lingvistikk i 1970- og 1980-årene og er i en andrespråkssammenheng utviklet blant annet av James P. Lantolf og hans kollegaer (f.eks. Frawley & Lantolf, 1985; Lantolf & Thorne, 2006; Lantolf mfl., 2015, se nedenfor). Innenfor den neo-vygotskianske retningen anser man språk primært som et redskap for tanken og språklæring som å være underlagt de samme generelle læringsmekanismene som all annen læring. Til forskjell fra kognitivistene anser de læring primært som en sosial prosess (snarere enn individuell) som skjer gjennom samhandling (f.eks. Lantolf & Thorne, 2006). Dette kapitlet gir videre eksempler på hvordan sosiokulturell andrespråkslingvistikk kan implementeres i undervisningssammenheng med tanke på vurdering, og på muligheter for å optimalisere samtaler og samtalens kontekster som arenaer for læring. Til sist avsluttes kapitlet med en påstand om at sosiokulturell andrespråkslingvistikk har potensial til å imøtekomme den kritikken som er blitt reist mot SLA-feltet, nemlig at man i for stor grad, og kanskje ubevisst, legger enspråklighet og forestillinger om en slags «innfødthet» til grunn i studiet av andrespråkstilegnelse (f.eks. Ortega, 2014; May, 2014). De empiriske eksemplene i kapitlet er hentet både fra nasjonale og internasjonale studier, og de er valgt for å illustrere teoretiske poeng. Kapitlet har ikke som mål å gi en utførlig eller representativ oversikt over de studiene som eksisterer i sosiokulturell andrespråkslingvistikk verken i Norge eller internasjonalt.

## Sosiokulturell andrespråkslingvistikk

Betegnelsen *sosiokulturell andrespråkslingvistikk* er ny og kalkert over den også relativt nyetablerte termen *sosiokulturell lingvistikk* (Bucholtz & Hall, 2005; Hårstad, Lohndal & Mæhlum, 2017). Det eksisterer ingen omforent oppfatning av hva som utgjør feltet sosiokulturell lingvistikk, til forskjell fra det som vi vanligvis kjenner som *sosiolingvistikk* (Hårstad mfl., 2017, s. 94) eller som *sosiolingvistiske tilnærminger til andrespråklæring* (f.eks. Mitchell mfl., 2013; Myles, 2013). Denne mangelen på entydighet i forståelsen av sosiokultu-

rell lingvistikk henger blant annet sammen med at det er en relativt ny term (Bucholtz & Hall, 2005) og hvordan man avgrenser ett fag eller én disiplin fra en annen, noe som igjen har sammenheng med ideologiske og epistemologiske forståelsesformer, men også faktisk etablering av fag og institusjoner (Hårstad mfl., 2017). Vi skal ikke forfølge hva som bidrar til danningen av fagdisipliner, men forsøke å avgrense det jeg omtaler som *sosiokulturell andrespråkslingvistikk*.

Ifølge Bucholtz og Hall (2005, s. 5) dekker *sosiokulturell lingvistikk* (engelsk: sociocultural linguistics) hele det tverrfaglige feltet som er «concerned with the intersection of language, culture, and society». Ut fra en slik optikk dekker *sosiokulturell andrespråkslingvistikk* alle de teoretiske retningene og empiriske studiene som søker å forklare og forstå forholdet mellom språk, andrespråklæring, kultur og samfunn. Hårstad og medarbeidere (2017) viser i sin grundige faghistoriske gjennomgang av språkvitenskapelig teori og metode at sosiokulturell lingvistikk har røtter tilbake til før vår tidsregning. Det samme gjør Thomas (2013) i sin utførlige oversikt over den sosiokulturelle retningen av andrespråksforskning. Hun opererer allikevel med et skille mellom sosiokulturelle og sosiolingvistiske tilnærminger til andrespråkslingvistikk, der den sosiokulturelle retningen innbefatter forskere som tar utgangspunkt i Vygotskys læringsteori (se nedenfor). Sosiokulturell lingvistikk brukes i dag, og særlig i amerikansk lingvistikk, ofte som et motstykke til og for å skille seg fra den variasjonistiske sosiolingvistikken (Bucholtz & Hall, 2005; Hårstad mfl., 2017), og særlig den tidlige fra 1960- og -1970-årene, der man primært var opptatt av forholdet mellom språk og sosiale bakgrunnsfaktorer som kjønn, utdanning og sosial klasse (f.eks. Labov, 1966; Trudgill, 1974). Labov (1966), som av mange regnes som den variasjonistiske sosiolingvistikkens grunnlegger, studerte for eksempel bruken av ulike språklige trekk, særlig fonologiske, som hvorvidt uttalen av /r/ i midten og i slutten av ord som *floor* eller *heart* ble uttalt eller ikke.<sup>4</sup> Labov fant at /r/ i New York var stratifisert ut fra sosial klasse, det vil si at uttalen av /r/ var avhengig av sosial klassebakgrunn: De med høyere sosioøkonomisk status uttalte /r/ oftere enn de med en lavere sosioøkonomisk status (se innvendinger mot variasjonistisk sosiolingvistikk nedenfor).

Den variasjonistiske sosiolingvistikken er i stor grad inspirert av en mangfoldig sosiologisk retning som med en samlebetegnelse omtales som *funksjonalisme*, og som ofte forstås som hvordan sosiale fenomener bidrar til å opprettholde og utvikle det større samfunnet fenomenet er en del av, blant

annet for å kunne forklare hvorfor samfunn i stor grad er så stabile som de er. Det er med andre ord ikke tilfeldig at et samfunn er stabilt, det er avhengig av de enkelte sosiale delenes funksjon eller rolle i den større helheten. I variasjonistisk sosiolingvistik er man av den oppfatningen at heller ikke språklig variasjon på noen måte er tilfeldig. Den kan være mangfoldig, men den er systematisk. Synkron uregelmessighet forstås ofte som et tegn på diakron endring eller en påbegynnende språkendring. De variasjonistiske sosiolingvistiske studiene undersøker språklig variasjon i et gitt språksamfunn eller praksisfellesskap og er derfor ofte kvantitative der man blant annet tar i bruk regresjonsanalyser og multivariate analyser (se nedenfor). I andrespråkssammenheng er det imidlertid ikke åpenbart hva som utgjør et praksisfellesskap, da innlærere ofte for eksempel i en skoleklasse – slik Preston (1989, s. 257) har foreslått å forstå praksisfellesskap i andrespråkssammenheng – har en mangslungen språklig bakgrunn, og som igjen vil påvirke den språklige variasjonen som måtte framkomme i målspråket.

Den tidlige variasjonistiske sosiolingvistikken, og likeledes den sosiologiske funksjonalismen, er blant annet blitt kritisert for å legge for liten vekt på individenes språklige og sosiale handlingsrom og for å anlegge et makroperspektiv på den sosiale ordenen og språklig variasjon (Auer & Di Luzio, 1984; Goffman, 1959; Gumperz, 1982). Denne kritikken er blant annet formulert i en sosiologisk retning som omtales som *mikrointeraksjonisme* (f.eks. Goffman, 1959), og i sosiolingvistikken som *interaksjonell sosiolingvistik*, der man studerer språk i ansikt-til-ansikt-relasjoner (Auer & Di Luzio, 1984; Gumperz, 1982). Ifølge den sosiologiske interaksjonismen er det slik at mennesker primært er handlende og tenkende individer og ikke determinert av sosiale strukturer. Kunnskap og tenkning, så vel som språk og symboler, er redskaper vi mennesker har utviklet for å mestre våre omgivelser og for å håndtere hverdagens praktiske utfordringer (Tjora & Willis, 2006). På slutten av 1960-årene utvikles etnometodologien (Garfinkel, 1967), som også kan ses på som en reaksjon mot funksjonalismen. Etnometodologien legger vekt på å studere menneskers hverdagslige atferd ut fra deres egne praksiser, begreper og forestillinger for å forstå hvorfor vi mennesker handler som vi gjør (Tjora & Willis, 2006). Etnometodologien dannet igjen grunnlaget for konversasjonsanalyse (engelsk: conversation analysis, CA) eller samtaleanalyse i 1960- og 1970-årene (f.eks. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), som analyserer hvordan vi mennesker forstår hverandre og skaper mening og orden i verbal og ikke-verbal kommunikasjon.

Den variasjonistiske sosiolingvistikken har imidlertid tatt opp i seg elementer fra interaksjonell sosiolingvistikk, særlig gjennom arbeidene til den amerikanske lingvisten Penelope Eckert (f.eks. 1989), som etnografiske metoder<sup>5</sup> (jf. Eckert, 2012). Ifølge Hårstad og medarbeidere (2017) gir det derfor ikke lenger helt mening å operere med et skille mellom variasjonistisk og interaksjonell sosiolingvistikk, og de foreslår derfor «sosiokulturell lingvistikk» som en samlebetegnelse for

[...] alle retninger som har arbeidet med språk, kultur og samfunn. Dette omfatter det som i vår tid går under merkelapper som «sosiolingvistikk» og «språksosiologi», men også «lingvistisk antropologi» og «samtaleetnografi» (eng. 'ethnography of speaking' og 'ethnography of communication'), og til dels diskursanalyse og pragmatikk. (Hårstad mfl., 2017, s. 94)

Vi skal ikke forfølge en diskusjon om hvorvidt dette er en epistemologisk og/eller ontologisk «riktig» definisjon av «sosiokulturell lingvistikk», ei heller ta for oss alle disse retningene i tur og orden, men i denne sammenhengen overføre definisjonen til andrespråkslingvistikk. Sosiokulturell andrespråkslingvistikk kan ut fra resonnementet til Hårstad og medarbeidere altså sies å inkludere alle disse retningene anvendt på det å lære et andrespråk. I en andrespråksammenheng må man dessuten inkludere teorier om selve språklæringen som vektlegger de sosiale og kulturelle sidene ved språklæringsprosessen, noe som ikke inkluderes i de nevnte «sosiokulturelle» retningene hos Hårstad og hans medforfattere (2017). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk omhandler med andre ord hele det tverrfaglige feltet som undersøker forholdet mellom språk, andrespråkslæring, kultur og samfunn. Dette er en svært vid definisjon, og det sier seg selv at det ikke er mulig å gå i dybden på dette feltet innenfor rammene av dette kapitlet. Det vil dessuten lett bli uoversiktlig hvis man ikke opererer med ulike retninger på dette feltet. Dersom man utgår fra at andrespråkslingvistikken for alvor startet i 1950-årene (Thomas, 2013), kan man, som nevnt ovenfor, operere med tre hovedretninger i sosiokulturell andrespråkslingvistikk: 1) en variasjonistisk sosiolingvistisk retning, 2) en interaksjonell sosiolingvistisk retning og 3) en neo-vygotskiansk sosiokognitiv eller kulturpsykologisk retning. Denne inndelingen av feltet i hovedretninger med tilhørende underretninger kan selvfølgelig diskuteres og gjøres annerledes, men den gir oss allikevel et overordnet grep på dette mangslungne feltet som her omtales som sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I det følgende presenteres de tre hovedretningene fortløpende.

## Sosiokulturell andrespråkslingvistik basert på variasjonistisk sociolingvistik

De første empiriske andrespråksstudiene anla en variasjonistisk sociolingvistisk tilnærming. *Variasjonistisk sociolingvistik*, slik det også framgår ovenfor, undersøker og beskriver språklig variasjon. Språk er i seg selv variable, og mellomspråk kjennetegnes som kjent blant annet av variasjon (Selinker, 1972). Språklig variasjon er imidlertid ikke, og som nevnt ovenfor, tilfeldig, den er, som mellomspråk, systematisk (Selinker, 1972). En «variasjonist» søker derfor ikke bare å beskrive den språklige variasjonen i seg selv, men også hvor ofte og hvor den forekommer, og hvilke sosiale og språklige faktorer som påvirker den, og hvordan dette igjen påvirker innlærerens kompetanse i andrespråket. Den første variasjonistiske studien av andrespråkstilleggelse tilskrives gjerne Dickerson (1975). Hennes resultater viste at det er en systematisk variasjon i japanske innlæreres produksjon av engelsk *z* avhengig av oppgavetypen som ble gitt, og graden av fokus på språklig form (lesing av et avsnitt av en tekst: mindre fokus på språklig form, vs. lesing av ordlister: mer fokus på form). Tidlige andrespråksstudier utforsket betydningen av sosiale faktorer som samtalepartner og oppgavetype for mellomspråksvariasjon (Tarone, 1988), der man anla – som i den tidlige sociolingvistikken generelt – et mer statisk eller essensialisert syn på sosiale kategorier som kjønn, sosial klasse, etnisitet. I en mye sitert undersøkelse av tyskferdigheter hos innvandrere i Den tyske forbundsrepublikken fant for eksempel Klein og Dittmar (1979) at det var de innvandrerne som hadde hatt kontakt med tyskere i fritiden, som best behersket setningsstrukturen i tysk, til tross for at ingen av dem hadde fått formell språkopplæring. Ut over to års oppholdstid gjaldt dette uavhengig av hvor lenge informantene hadde bodd i landet. Lang oppholdstid gjorde lite utslag hvis informantene ikke hadde kontakt med tysktalende i fritiden. Kontakt med tysktalende i fritiden syntes med andre ord å «trumfe» andre sosiale bakgrunnsvariabler som yrkesutdanning i hjemlandet og antall år på skolen. I en undersøkelse av hvordan egenrapporterte svenskferdigheter hos 2039 finskspråklige finner, polakker, jugoslaver og tyrkere korrelerte med sosiale kontaktmønstre, framgikk det at forskjellene mellom nasjonalitetsgruppene var store hva angikk graden av sosial kontakt utenfor egen gruppe (Alpay, 1980; Muncio & Meisaari-Polsa, 1980). Det viste seg at finnene og polakkene hadde bedre svenskferdigheter enn jugoslavene og tyrkerne, og at det også var disse gruppene som hadde mest kontakt med svensker. Noen av forskjellene kunne imidlertid også forklares ut fra utdanningsnivå. For de

fire gruppene var andelen med lavest egenrapporterte svenskferdigheter størst blant dem med kortest skolegang (0–6 år på skolen).

De tidlige variasjonistiske andrespråksstudiene viste altså at det er en sammenheng mellom andrespråksferdigheter og sosiale (bakgrunns)faktorer, og resultatene er i og for seg ikke overraskende (jo mer sosial kontakt, jo bedre ferdigheter i andrespråket). Men slike kategoriske egenskaper som klassetilhørighet definert gjennom inntektsgrunnlag og kvantifiserbare forhold som antall år på skole, er vanskelig å anvende i studier av migranternes andrespråkstilegnelse. For det første fordi mange migranternes arbeids- og utdanningskarriere avbrytes på grunn av selve migrasjonen. For det andre er det vanskelig å sammenligne individers sosiale klassetilhørighet når man kommer fra svært ulike deler av verden. For det tredje deler slike kategoriske egenskaper, eller kvantifiserbare forhold, populasjonen inn i ulike definerte grupper og skjuler mye av den individuelle variasjonen og hvordan enkeltpersoner utnytter sitt handlingsrom. Det er med andre ord ikke bare viktig å vite noe om mengden av sosial kontakt med andre, men også om arten av kontakt og premissene for den. Dette er faktorer som vektlegges innenfor den interaksjonelle sosiolingvistiske retningen (se nedenfor). Denne kritikken er også søkt inkorporert i senere variasjonistiske tilnærminger til andrespråkstilegnelse ved at man i større grad – som i variasjonistisk sosiolingvistikk generelt (Eckert, 2012) – anvender mer etnografiske metoder (se fotnote 6), og ved at det anlegges et mer dynamisk syn på sosiale kategorier som noe som ikke er predefinert, men som framkommer i det gitte praksisfellesskapet (Regan, 2013).

En rekke studier innenfor den variasjonistiske retningen i sosiokulturell andrespråkslingvistikk har anvendt dataprogrammet VARBRUL (engelsk: variable rules analysis), det vil si et sett av statistiske analysemetoder, nærmere bestemt multiple regresjonsanalyser av ulike språklige, sosiale, situasjonelle og psykologiske variabler som antas å påvirke språkstilegnelse (f.eks. Young & Bayley, 1996; Rau, Hui-Huan & Tarone, 2009). Rau og hennes kollegaer undersøkte for eksempel tilegnelse (produksjon) av frikativten [θ] i engelsk (som i «think») i ulike kontekster hos 27 kinesiske andrespråksinnlærere på ulikt språklig utviklingsnivå (såkalte tverrsnittsstudier). Resultatene viste at de som hadde god kontroll på uttalen av [θ] i engelsk, også mestret de mer vanskelige fonetiske omgivelsene. De som ikke hadde fullt så god kontroll på uttalen av [θ], stolte mer på fonetisk saliens (eller hvorvidt trekk er iørefallende) der vokalkvalitet spilte en rolle. De som hadde best kontroll, var også de som var mest sensitive for graden av formalitet i oppgavetyperne. Rau og medarbeidere (2009) fant



dessuten en viss effekt av ordenes frekvens. Mer frekvente ord med [θ] ble oftere nøyaktig uttalt i spontan tale. De 27 innlærerne av engelsk fra Fastlands-Kina og Taiwan hadde en felles preferanse for å bytte [θ] med [s] og kunne derfor, ifølge Rau og hennes kollegaer, sies å utgjøre et felles språksamfunn. VARBRUL har blant annet bidratt til at man kan fastslå at ulike målspråkstrekks saliens er viktig for andrespråkstilegnelse, og at mellomspråk eller innlærervarieteter er systematiske. Slike analyser av mellomspråksvariasjon og av innlæreres individuelle avvik fra denne har dessuten bidratt til å belyse tilegnelsesrekkefølge, hvilke trekk som byr på utfordringer, så vel som betydningen av sosiale og språklige forhold for utvikling av andrespråkskompetanse (Bayley & Tarone, 2012).

I variasjonistisk andrespråkslingvistikk har man også søkt å inkludere individenes handlingsrom og -kapasitet. Man har blant annet fokusert på i hvilken grad innlærere bruker visse former for sosiolingvistisk variasjon og ikke andre. Mougeon og medarbeidere (2010) undersøkte for eksempel hvordan 41 engelsktalende elever i videregående skole tilegnet seg ulike sosiolingvistiske varianter av kanadisk-fransk, nemlig variasjonen mellom *nous* og *on* (oss). I mer formell fransk brukes *nous*, mens i kanadisk-fransk er den mer uformelle varianten *on* mer i bruk. Mougeon og hans kollegaer (2010) fant at bruken av disse variantene kunne kobles til sosial klassebakgrunn og kjønn. Jentene hadde en større tendens til å bruke *nous*. På tvers av kjønn og bakgrunn fant Mougeon og medarbeidere at *on* var mest i bruk blant de elevene som hadde mest kontakt med andre kanadisk-fransktalende utenfor klasserommet. De studiene som har vært gjort av tilegnelse av sosiolingvistisk variasjon i andrespråket, har ofte inkludert innlærere som kan andrespråket relativt godt, men det er også studier som viser at selv relativt «ferske» andrespråksinnlærere er sensitive for slik sosiolingvistisk variasjon (Mitchell mfl., 2013). Med andre ord er det slik at innlærere – som alle andre språkbrukere – tilegner seg og bruker sosiolingvistisk variasjon for å signalisere identitet(er), posisjonere seg i forhold til samtalepartner(e) og rådende språkideologiske normer og forståelsesmåter. Dette er faktorer som står sentralt innenfor den interaksjonelle retningen i sosiokulturell andrespråkslingvistikk, og som omtales i det neste delkapitlet.

## Sosiokulturell andrespråkslingvistikk basert på interaksjonell sosiolingvistikk

Interaksjonell andrespråksforskning anser andrespråkslæring som et resultat av samhandling der dialogen er en vesentlig komponent. Innenfor denne

retningen har man blant annet fokusert på hva slags type innputt, utputt og interaksjon som kan lette andrespråkstilegnelsen (f.eks. Ellis & Sheen, 2006; Long, 1996; Mackey, 2007), og hvilken effekt slike faktorer har på tilegnelse (Myles, 2013). Longs (1996) såkalte *interaksjonshypotese* står som en motsats til Krashens (1985) *innputthypotese*, som går ut på at et lavt affektivt filter og forståelig innputt på et nivå litt over innlærerens aktuelle språknivå er nødvendig og tilstrekkelig for andrespråkstilegnelse. Ifølge Longs (1996) interaksjonshypotese spiller også selve interaksjonen en vesentlig rolle, med både innputt og utputt, og at effekten av innputt er mye større i de tilfellene der innlæreren må forhandle om mening, som når man ikke forstår hverandre helt og må bruke ulike kommunikasjonsstrategier for å oppnå gjensidig forståelse (som oppklaringspørsmål, reparasjonsmekanismer eller omskrivninger). Denne retningen har røtter i etnometodologien og anvender ofte konversasjonsanalyse (CA, se ovenfor). Ellis og Sheen (2006) diskuterer for eksempel betydningen av reformuleringer (engelsk: recasts) i språklig samhandling, for eksempel: Innlærer: Jeg gå på kino i går. Lærer: *Gikk* du på kino i går? Ifølge Ellis og Sheen (2006) er effekten av slike reformuleringer for tilegnelse uklar. Den er blant annet avhengig av hvordan de tolkes av innlæreren (som ren korreksjon eller oppmuntring til læring), og av den sosiale konteksten de er ytret i. De interaksjonelle tilnærmingene i Longs (1996) tradisjon synes i stor grad å være klasseroms- eller laboratoriestudier, ofte av voksne innlærere (som i antologien redigert av Mackey, 2007).

En interaksjonell retning i sosiokulturell andrespråkslingvistikk som legger større vekt på den sosiokulturelle konteksten for språklig samhandling – også ofte i klasserommet – men som inkluderer yngre innlærere, er *språklige sosialiseringstudier*. Studier av sosialisering i og på andrespråket startet for alvor i begynnelsen av 1990-årene, men har sine røtter i antropologiske studier av språklig sosialisering på førstespråket i 1970- og 1980-årene og i den neo-vygotskianske tradisjonen som startet på samme tid (Duff, 2007, se nedenfor). Ifølge et språklig sosialiseringsperspektiv er det en sammenheng mellom språklig utvikling og de kulturelt situerte sammenhengene for bruk av språk, som pragmatiske konvensjoner (f.eks. uttrykke høflighet) og språkideologiske forståelsesmåter (som igjen preger ulike språks og dialekters status og verdi). Det rent språklige er med andre ord preget av slike kulturelle konvensjoner og verdier, og som novisen eller den nyankomne i et gitt samfunn eller fellesskap gjennom språklæring sosialiseres inn i. Med andre ord er sosial samhandling i gitte rutinepregede aktiviteter viktige for å oppøve kommunikativ kompe-

tanse i andrespråket. Ekspertter eller mer kompetente medlemmer av en gruppe spiller en viktig rolle i sosialiseringen av novisen eller den nyankomne, mens novisen på sin side uttrykker også det han eller hun har behov for, og således er sosialiseringen en toveisprosess. Språklæring og sosialisering anses altså som en interaksjonell og livslang prosess der individet sosialiseres *gjennom* språket og til å *bruke* språket (Schieffelin & Ochs, 1986). Cekaite (2007) viser for eksempel hvordan en 7 år gammel kurdisk jente, Fusi, i en svensk klasse gradvis lærer seg evnen til turtaking parallelt med at hennes svenskferdigheter øker, og at hun gradvis tar del i lærerstyrte samtaler i klasserommet. Ohta (2001a) viser på sin side hvordan sosialisering på andrespråket kan finne sted hos voksne innlærere. Hennes fokus er på hvordan voksne innlærere av japansk tilegner seg ulike kulturelt adekvate måter å uttrykke empati og samarbeidsvilje på overfor samtalepartneren. Sosialisering i et andrespråk medfører nødvendigvis ikke en reproduksjon av eksisterende kulturelle og diskursive praksiser på mål-/andrespråket, men kan lede til så vel hybride praksiser, identiteter og verdier som en delvis tilegnelse av andrespråket eller en avvisning av målspråkets normer og praksiser (Duff, 2007).

Det er mange likhetstrekk mellom sosialiseringsstudier av førstespråk og av andrespråk, men forskjellen er at det å tilegne et andrespråk anses som en mer kompleks prosess gjennom det å omhandle barn, unge eller voksne som allerede innehar et repertoar av språklige, diskursive og kulturelle tradisjoner i møte med nye (Duff, 2007). Kontekstene for andrespråklæring kan dessuten være langt mer komplekse enn for førstespråklæring. Mens førstespråklæring primært skjer i familien, foregår andrespråklæring ofte i barnehage, skole, utdanning eller jobbsammenheng. De fleste språklige sosialiseringstudiene som har vært gjort i en andrespråkssammenheng, har imidlertid vært gjort i en skolekontekst (Duff, 2007; Mitchell mfl., 2013). Studier av språklig sosialisering er generelt sett blitt kritisert for å anlegge et for ensidig perspektiv på selve sosialiseringprosessen, at det er den voksne eller eksperten som sosialiserer barnet eller novisen (Svendsen, 2004, s. 54 f.). Denne kritikken er imøtegått i de senere årene, og i andrespråkssammenheng er det flere som har anlagt et språklig sosialiseringsperspektiv der barnets eller novisens handlingskapasitet vektlegges. Talmy (2008) fant for eksempel i sin 2,5 år lange studie av fire videregående klasser på Hawaii der elevene hadde engelsk som andrespråk, at elevene protesterte mot det å være en «god student». Elevene var plassert i disse klassene uavhengig av sine engelskferdigheter, og de syntes å opponere ved å la være å forberede seg til undervisning og ved å unnlate

å gjøre lekser. Elevenes opposisjon endret etter hvert interaksjonen mellom læreren og elevene, læreren forventet ikke lenger at elevene møtte forberedt til undervisningen.

En annen slik interaksjonell retning innenfor sosiokulturell andrespråkslingvistikk tar utgangspunkt i en mer *kritisk sociolingvistisk* tilnærming. Dette er en retning med en teoretisk forankring i sosiologiske og antropologiske teorier om maktrelasjoner (f.eks. Bourdieu, 1977, 1991; Foucault, 1975) og hvordan språk skaper og reproducerer sosiale forskjeller og ulikhet (f.eks. Heller, Pietikäinen & Pujolar, 2017). I en andrespråkssammenheng omhandler slike studier blant annet forholdet mellom andrespråklæring, identitet(er) og maktrelasjoner (f.eks. Block, 2014; Kramsch, 2009; Norton, 2013). Den kritiske sociolingvistiske retningen til andrespråklæring har mange fellestrekk med språklige sosialiseringstudier, blant annet fokuset på identitetskonstruksjoner, men har en sterkere vektlegging av maktrelasjoner og hvordan makrososiale forhold utspiller seg i mikrososial interaksjon. Asymmetri i maktrelasjoner på mikronivå formes blant annet av ulike holdninger og ideologier på makronivå, i samfunnet. I en andrespråkssammenheng vil det blant annet si hvordan sosiale og politisk-økonomiske maktrelasjoner som rasisme, sexisme og elitisme kan begrense andrespråklæringen (Norton, 2013). Ifølge Norton (2013) har ikke tidligere tilnærminger til motivasjon og andrespråkstilegnelse – som Schumann (1978) – tatt tilstrekkelig hensyn til nettopp den asymmetriske *maktrelasjonen* som ofte ligger der mellom innlærer og «innfødt».

En av de tidligste modellene i andrespråkslingvistikken som inkluderte sosiale faktorer, var Schumanns (1978) sosialpsykologiske *akkultureringsmodell*, en modell for hvilke faktorer som predikerer grad av ferdigheter i andrespråket. Denne modellen var basert på en longitudinell studie av seks innlærere av engelsk i USA der det viste seg at én av dem, Alberto (33 år), ikke hadde den samme progresjonen som de fem andre. Alberto var spansktalende fra Costa Rica og arbeidet i en fabrikk i Cambridge, Massachusetts. Der bodde han hos en familie fra Costa Rica i en bydel med mange andre latinamerikanere, og på fabrikkens omgivelser møtte han mange andre spansktalende. Schumann (1978) konkluderer med at Albertos grad av *distanse* til andre engelsktalende, ikke bare sosialt, men også psykologisk, bidro til at han ikke videreutviklet engelskferdighetene. Graden av sosial og psykologisk opplevelse av distanse er ifølge Schumann (1978) den viktigste variabelen for ferdigheter i andrespråket og omtales som *akkulturerings*. Alberto gjorde få anstrengelser for å

komme i kontakt med engelsktalende, han meldte seg ikke på engelskkurs og benyttet seg ikke av engelskspråklige medier. Det synes med andre ord som om Albertos motivasjon for å lære engelsk ikke var særlig høy, noe som igjen hadde betydning for graden av oppnådde andrespråksferdigheter. Ifølge Norton (2013) er det imidlertid ikke slik at man enten *er* eller *ikke er* motivert for å lære et andrespråk. Ifølge henne handler det om graden av *investering* i det å lære et andrespråk. Mens motivasjon er et psykologisk fenomen, er investering sosiologisk forankret. En innlærer kan for eksempel være veldig motivert til å lære et språk, men investerer lite i det som foregår i klasserommet, fordi det er preget av negative dynamikker. Hvis en innlærer *investerer* i det å lære et språk, gjøres det ut fra en forventning at man vil oppnå ulike former for kapital (Bourdieu, 1977, 1991) ved å gjøre det (språk, utdanning, venner) og kanskje også materielle goder (jobb, penger, hus). Norton (2013) beskriver for eksempel hvordan en ung kvinne, Mai, fra Vietnam som var bosatt i Canada, ble stadig mer misfornøyd med engelskkurset og endte med å trekke seg fra det, til tross for at hun var svært motivert for å lære engelsk. Hun kunne ikke investere i engelskkurset fordi læreren gjennomgående fokuserte på at elevene i klassen skulle fortelle historier fra landene de var vokst opp i. Dette var et fortidsperspektiv som Mai ikke ville identifisere seg med, nettopp fordi hun fokuserte på nåtid og framtid og sin forestilte og ønskede identitet i framtiden som en del av et engelsktalende arbeidsmiljø. Investering er med andre ord en integrert del av den nåtidige identiteten og hvordan man ser for seg framtidige identiteter (Norton, 2013).

I løpet av de siste par tiårene har flere andrespråksforskere fokusert nettopp på koblingen mellom *identiteter* og andrespråklæring, og som gjerne tilskrives nettopp Nortons (1995, 2013 [2000]) arbeider om identitet og investering, selv om Block (2007) viser at forholdet mellom identitet og andrespråklæring skriver seg lenger tilbake i tid, som blant annet til Schumann ovenfor. Forskjellen mellom de tidlige og de senere studiene er imidlertid et helt ulikt syn på identitet. Mens man tidligere opererte med et relativt statisk syn på identitet, er de senere studiene karakterisert av et dynamisk syn, et poststrukturalistisk syn på identitet, det vil si et prosessuelt syn der identitet(er) forhandles og framkommer i samhandling (f.eks. Bucholtz & Hall, 2005). Slike mer kritiske studier av andrespråklæring anlegger gjerne et samtaleanalytisk perspektiv (enten i mer «strikt» CA-forstand eller mer etnografisk inspirert). Et slikt analytisk redskap for å avdekke identitetskonstruksjoner i samhandling er for eksempel «face» (Goffman, 1959) eller det

å bevare «ansikt» og en positiv selvfølelse når det er en asymmetri mellom deltakerne der den ene parten har færre språklige ressurser på andrespråket til rådighet enn førstespråkstaleren. Dersom man stadig opplever å ikke bli forstått eller å bli korrigert på andrespråket, kan dette være åpenbare ansiktstruende handlinger, og ikke minst frustrerende og demotiverende. Svennevig (2009) har for eksempel vist hvilke kommunikasjonsstrategier de ansatte på ulike offentlige kontorer tar i bruk overfor klienter (andrespråksbrukere) i autentiske samtaler for å unngå ansiktstruende handlinger og for å sikre forståelse. Svennevig viser at førstespråksbrukerne i stor grad er orientert mot det å ikke synliggjøre andrespråksbrukernes språkproblemer og å gi dem friheten til selv å finne løsninger på problemene. Men han viser også at førstespråksbrukere kan benytte sin dominerende stilling til å ydmyke og overkjøre sine samtalepartnere.

I en slik interaksjonell kritisk tradisjon står også en retning som har fokusert på innlæreres totale språklige repertoar, som kodeveksling og identitetskonstruksjoner. Her har fokuset vært både på kodeveksling som en mekanisme som strukturerer selve samtalen, og på hvordan kodeveksling eller *språking* (Svendsen, 2004, s. 46)<sup>6</sup> fungerer som en del av sosial posisjonering og identitetsarbeid. Det kan være ulike språk som er involvert i språkblandingssekvenser (f.eks. Aarsæther, 2004; Svendsen, 2004), men også nyere registre som kontaktbaserte registre i flerspråklige bymiljøer (som «kebabnorsk», «rinkebysvenska» (f.eks. Madsen & Svendsen, 2015; Milani & Jonsson, 2012)). Disse interaksjonelle studiene anlegger ofte en etnografisk tilnærming til samtaler. De nye kontaktbaserte talestilene i flerspråklige bymiljøer er også studert ut fra et mer variasjonistisk perspektiv (f.eks. Boyd, Hoffman & Walker, 2015; Cheshire, Kerswill, Fox & Torgersen, 2011; se f.eks. Quist & Svendsen, 2015 for en skandinavisk oversikt over teoretiske tilnærminger til disse talestilene, se for øvrig Opsahl & Aarsæther, 2015 for en oversikt over interaksjonelle tilnærminger i norsk andrespråkslingvistikk).

Et viktig element i en mer kritisk sosiolingvistisk tilnærming til andrespråkstilegnelse er hvilke identiteter som er tilgjengelige i en gitt interaksjon. Dette kan være både ønskede og uønskede identitetsopsjoner. Selv om man lærer et andrespråk svært godt, er det allikevel ikke sikkert at man blir oppfattet som en «legitim» taler av andrespråket (Bourdieu, 1977). Det er med andre ord nødvendig å analysere maktrelasjoner i et gitt samfunn eller en gitt sammenheng for å belyse språkets rolle som maktredskap og hvordan språk fungerer sosialt inkluderende eller ekskluderende.

## Sosiokulturell andrespråkslingvistikk basert på Lev S. Vygotskys læringsteori

Den tredje og siste hovedretningen som presenteres innenfor sosiokulturell andrespråkslingvistikk, står også i en interaksjonell tradisjon, men da med fokus på hvordan samhandlingen gjennom blant annet stillasbygging fører til små og lokale endringer i innlærerens andrespråkskompetanse (*mikrogenese*). Sosiokulturell andrespråksforskning i betydningen neo-vygotskiansk er med andre ord prosess- og interaksjonelt orientert og legger ofte samtaledata til grunn (Ohta, 2013). Man er imidlertid ikke så opptatt av endringer i innlærerens andrespråkskompetanse over tid (Myles, 2013). I internasjonale innføringsbøker i andrespråkslingvistikk er det ofte denne retningen som får betegnelsen «sosiokulturell» (f.eks. Mitchell mfl., 2013), men her omtales den altså som den neo-vygotskianske retningen i sosiokulturell **andrespråkslingvistikk**.<sup>7</sup> Sosiokulturell teori i betydningen neo-vygotskiansk læringsteori har i løpet av de siste fire tiårene hatt en betydelig innflytelse **innenfor** humaniora generelt, i samfunnsvitenskapen og i utdanningsfeltet. Denne læringsteorien er på ingen måte en «monolittisk» eller enhetlig teori, og Vygotsky og hans kollegaer var først og fremst opptatt av å forstå barns mentale utviklingsnivå for bedre å framskaffe kunnskap om barns *potensielle* utviklingsnivå eller læringspotensial (Ohta, 2013). Ifølge Lantolf og Thorne (2006, s. 3), som blant andre har videreutviklet Vygotskys (1978) ideer i andrespråkslingvistikken, er hensikten med sosiokulturell teori å forstå forholdet mellom «human mental functioning, on the one hand, and cultural, historical, and institutional setting, on the other». Lantolf og Thornes «intellektuelle prosjekt» har flere fellestrekk med bredere sosiokulturell teori som fokuserer på sosialisering og diskursiv konstruksjon av identiteter, nedfelt i andrespråkslingvistikken blant annet som vist ovenfor. Forskjellen er at Lantolf og Thorne (f.eks. 2006) legger større vekt på de mentale eller kognitive sidene av språk og (andre)språktilegnelse, formulert i teoretiske bestanddeler som *den nærmeste utviklingssonen*, *aktiviteter*, *privat tale*, samt *regulering* av seg selv, av andre og av objekter. Disse fire bestanddelene har alle sitt utspring i Vygotskys og hans kollegaers og studenters arbeid, og i det følgende presenteres disse med tanke på hvordan Vygotsky (1978) formulerte dem, og hvordan de er tolket, videreutviklet og anvendt i sosiokulturell andrespråkslingvistikk, som hos Lantolf og Thorne (f.eks. 2006), men også av andre (Ohta, 2001a og b, 2013).

Andrespråkslæring anses innenfor den neo-vygotskianske retningen som en sosial, kulturell, interaksjonell og kognitiv prosess. Prosessen er først og fremst

sosial, dernest individuell; språklæring er i prinsippet en sosialt *mediert* prosess. Ifølge Vygotsky (1978) spiller sosiokulturelle praksiser en sentral rolle i barnets kognitive utvikling ved at barnet internaliserer og regulerer det som læres fra sosiale aktiviteter. Kognitiv utvikling skjer altså gjennom barnets deltakelse i kulturelt, språklig og historisk betingede settinger som familieliv, blant venner og i institusjonelle sammenhenger på skolen og i fritiden. Læring blir mediert gjennom fysiske og symbolske redskap, først og fremst gjennom språket og gjennom samhandling med andre. *Mediering* er et av de mest sentrale konseptene i den neo-vygotskianske retningen og refererer til den prosessen der menneskelig aktivitet, inkludert mental aktivitet, innbefatter en rekke fysiske og symbolske redskap, der det mest prominente er språk, og hvordan disse redskapene endrer selve aktivitetene og tenkning. Fysiske redskap som en spade, symaskin eller en sag gjør at mennesket kan handle og påvirke den fysiske verden, og bruken av redskapene er således en utoverrettet prosess. Symbolske redskap, og først og fremst språk, er derimot innoverrettet og påvirker psykologiske prosesser. Språk er det fremste redskapet mennesket har med tanke på å erfare seg selv og å posisjonere seg i forhold til andre. Ikke minst er språk det som gjør at mennesket kan snakke og tenke om reelle og imaginære hendelser, planer, følelser og gjenstander på tvers av tid og rom. Språk er med andre ord det fremste redskapet for å tenke. Språk er i Vygotskys (1978) og i Lantolf og Thornes (f.eks. 2006) optikk konstruert, reproduisert og konvensjonalisert gjennom menneskelig (sam)handling, en kulturell gjenstand, en artefakt, som medierer sosiale og psykologiske aktiviteter.

Innenfor den neo-vygotskianske retningen i sosiokulturell andrespråkslingvistikk, men også i utdanningsforskning, er det definitivt *den nære utviklingssonen* (engelsk: *zone of proximal development*, heretter kalt ZPD) som er blitt mest anvendt og videreutviklet (Ohta, 2013, se nedenfor). Vygotsky (1978, s. 86) definerer ZPD som:

[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

Vygotsky (1978) tar altså utgangspunkt i barnets faktiske utviklingsnivå, som er det nivået som barnet kan nå gjennom selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået, som er det nivået barnet kan nå ved hjelp av støtte og veiledning fra mer kapable voksne eller jevnaldrende. Læring kan med andre ord best skje i sonen for den nærmeste utviklingen.<sup>8</sup> Denne utviklingen eller



læringen skjer gjennom *internalisering*. Internalisering refererer til den prosessen som leder til at man ikke lenger trenger ekstern støtte for å utføre en handling fysisk eller mentalt. Det som tidligere utgjorde den eksterne støtten, er gjennom internalisering gjort internt tilgjengelig for individet. Et viktig redskap for å internalisere er *imitering*. Imitering er sosialt situert og kan resultere i kreative og aktive prosesser i individet. Imitering er med andre ord i Vygotskys (1978) optikk en langt mer kognitivt aktiv prosess enn det læringssynet som legges til grunn i behaviorismen, der imitering anses mer som en passiv kopiering av andres atferd. Overført til andrespråkstilegnelse kan man på en forenklet måte si at utvikling av andrespråket finner sted i den nærmeste utviklingssonen, det vil si mediering mellom eksperten og novisen eller gjennom samarbeid med jevnaldrende. Den nære utviklingssonen peker framover, det man kan gjøre i dag med en viss støtte, kan man i framtiden klare å gjøre alene. Andrespråkstilegnelse skjer altså når en innlærer er kapabel til å gjøre noe på og med andrespråket – både produksjon og resepsjon – som vedkommende ikke hadde klart uten assistanse. (Et slikt syn på tilegnelse står i motsetning til Krashens (1985) innputthypotese, der tilegnelse antas, som nevnt ovenfor, å skje gjennom forståelig innputt.) Ohta (2000) fant for eksempel at innlærere av japansk brukte en mer «målspråksnær» syntaks i samarbeid med andre innlærere, og Swain og Lapkin (1998) viser hvordan andrespråksstudenter i fransk videreutviklet metaspråklig bevissthet i samarbeid med medstudenter og lærere. Den nære utviklingssonen sier i seg selv ikke noe om i hvilken grad en innlærer vil kunne produsere det samme på et senere tidspunkt eller i andre sammenhenger.

Et annet sentralt begrep innenfor den neo-vygotskianske retningen i sosio-kulturell andrespråklingvistikk er *privat tale*.<sup>9</sup> Det å snakke med seg selv, privat tale, handler om et individs eksternalisering av språk for å bevare eller gjenoppta *selvregulering* blant annet med tanke på problemløsning, for å fokusere, å huske eller som hjelp til å prosessere kompleks informasjon (Lantolf mfl., 2015, s. 210). *Regulering* er en form for mediering og omfatter hvordan barnet gjennom språket lærer seg å håndtere egne fysiske og mentale aktiviteter ved å regulere objekter, aktiviteter og hendelser.<sup>10</sup> Ifølge Lantolf og Thorne (2006) er det å være en kompetent taler det samme som å være selvregulert, selv om også kompetente talere tidvis i ulike sammenhenger kan ha behov for ekstern støtte. Privat tale anses i andrespråkssammenheng som et redskap på veien til å internalisere (trekk ved) andrespråket på vei mot selvregulering. I Ohtas (2001b) longitudinelle klasseromsstudie av sju voksne andrespråksinnlærere av japansk brukte de fleste av dem regelmessig privat tale eller snakket med seg

selv (hvisking eller lavmælt snakking) gjennom hele undervisningsforløpet. Ifølge henne var den mest vanlige formen for privat tale repetisjon der innlæreren repeterte lærerens eller medstudenters ytringer. En annen type privat tale var når innlæreren responderte på lærerens spørsmål stille for seg selv eller korrigerede medelevers formuleringer. Den siste typen var når innlæreren konstruerte ytringer på andrespråket for seg selv, manipulerte setningsstrukturer eller lekte med lyder. Ohta (2001b) viser at innlærerne brukte privat tale når de ble konfrontert med noe nytt og problematisk på andrespråket, og hun argumenterer følgelig for at det å snakke med seg selv i språktilegnelsesprosessen gir anledning til hypotesetesting, fonologisk og artikulatorkontroll av nytt stoff gjennom repetisjon, samt det å øve på sosial og verbal kommunikasjon. Ifølge Ohta (2001b, s. 30) er det slik at privat tale er «a creative locus of linguistic manipulation and hypothesis testing, a covert social space in which learners actively involve themselves in language lessons when they are not the focus of teacher attention».

Et siste grunnleggende element innenfor den neo-vygotskianske retningen i sosiokulturell andrespråkslingvistikk som vi skal beskjeftige oss med her, er betydningen av *aktiviteter* i andrespråkslæring. Ifølge Vygotsky (1978) danner *aktiviteter* utgangspunktet for å observere og studere menneskelig tenkning. Vygotsky er opptatt av forholdet mellom individene og deres mål, mediert gjennom fysiske og kulturelle redskaper. Ulike aktiviteter viser hvilke mål de ulike deltakerne har, der handlingen er selve prosessen som viser hvordan aktiviteten opererer. En aktivitet betyr ikke nødvendigvis det samme for alle, den er situert i ulike sosiokulturelle praksiser, og den kan bli forstått og utført forskjellig avhengig av så vel deltakernes fortolkning av oppgaven og målene for den som de kulturelle forståelsesmåtene de bringer med seg. Aktiviteter er, ifølge Lantolf (2000), motivert av ulike sosiale eller biologiske behov, som et behov for å lære å lese og skrive eller behovet for mat. Ulike motiver vokser med andre ord fram gjennom ulike aktiviteter som er målrettet og gjennomført under visse forhold. Sammenhengen mellom språk og tanke ligger i de sosiale kommunikasjonsaktivitetene. Ulike studier har vist at det er en sammenheng mellom aktivitetstype og andrespråkstilegnelse, og at læringsutbytte er koblet til innlærernes motiver, som igjen er sosialt og historisk konstruerte (som f.eks. McCafferty, Roebuck & Wayland, 2001; Wen, 2008). Ifølge McCafferty og medarbeidere (2001) er læringsutbyttet størst når innlærerne deltar i oppgaver der de skal utføre en målrettet handling. De ga en liten gruppe andrespråksinnlærere av spansk en liste med ukjente ord om dyr, og ba dem om å inkludere dem i et

essay om dyreparker. En annen gruppe ble bedt om å forberede et intervju med medstudenter om deres tidlige erfaringer med språklæring, og de ble fortalt at de kunne spørre om et hvilket som helst ord de trengte for å løse oppgaven. Ifølge McCafferty og hans kollegaer (2001) ble ordene til den sistnevnte gruppen langt bedre bevart enn de ordene som ble gitt til den første gruppen i form av ordlisten. Dette kan tyde på at ord læres bedre når de inngår i aktivitetstyper som består av mer handlingsrettede oppgaver. Resultatene kan også skyldes at selve oppgavetypen og -tema – det å forberede et intervju med medstudenter om språklæring – er mer interessant, og således bidrar til bedre læring.

Forskere i dag anvender ZPD på en annen måte enn Vygotskys intensjon (se ovenfor), og den er som oftest anvendt for å forstå læringsprosesser, klasseromsinteraksjon, vurderingsformer, samt menneskelig utvikling, inkludert andre- og fremmedspråkstilegnelse (Ohta, 2013). ZPD anvendes fremdeles med tanke på barns utvikling, men det er også vanlig å anvende ZPD i (språk)læring hos voksne i formelle og uformelle sammenhenger. Dette fordi de dialogiske og sosiale sidene ved kognisjon utviklet gjennom ZPD opprettholdes gjennom hele livet gjennom ansikt-til-ansikt-interaksjon og selvhjelpsprosesser som det å ta i bruk en rekke ulike medier i språklæringsprosessen, som bøker, elektroniske ressurser og sosiale medier (Ohta, 2013; Bichard, 2005). Bichard (2005) omtaler for eksempel den voksne innlærerens produksjon og bruk av egne notater, huskelapper og det å aktivt oppsøke ulike kilder eller eksperter som *selv-stillasbygging* (engelsk: self-scaffolding). I det neste delkapitlet presenterer jeg eksempler på hvordan sosiokulturell andrespråkslingvistikk, og særlig den neo-vygotskianske retningen, er relevant i undervisningssammenheng med tanke på vurdering og muligheter for å optimalisere samtaler og samtalens kontekster for læring.

## Sosiokulturell andrespråkslingvistikk: pedagogiske implikasjoner

I utdanningssammenheng er det særlig den nærmeste utviklingssonen som har hatt stor pedagogisk appell, fordi den gir muligheter for pedagogiske opplegg som passer inn i klasserommet. Den stimulerer blant annet til elevsamarbeid, lærer–elev-interaksjon og til oppgaver som stimulerer kommunikasjon og kan bidra til å utvikle kommunikasjonsstrategier og oppøve ferdigheter i å gi tilbakemeldinger. Det at læring skjer i den nærmeste utviklingssonen gjennom stillasbygging, ved internalisering og oppnådd selvregulering, understreker blant

annet betydningen av dialogbaserte undervisningsopplegg. En økt bevissthet om dialogmønstrene i klassen kan bidra til å stimulere til utvidede samtaler så vel elever imellom som mellom lærer og elev(er). Gibbons (2006) gir, med utgangspunkt i den neo-vygotskianske retningen, en gjennomgang av tradisjonelle kommunikasjonsmønstre i klasserommet og kommer med konkrete råd til lærere med tanke på å stimulere en mer effektiv (andrespråks)læring:

- 1) slow down the discourse,
- 2) exploit the 'third move',
- 3) position students as people with something to say,
- 4) listen to student responses (not only for the 'prescribed' answers),
- 5) consider ratio of 'display' to other question type,
- 6) encourage thinking to be made explicit through the discourse,
- 7) consider the interpersonal dimensions of talk (Gibbons, 2006, s. 22–25).

Med «third move» mener Gibbons ulike alternativer som alle åpner opp samtalen, det være seg oppklaringsspørsmål, oppfølgings spørsmål eller oppfordringer til å fortsette. Rådet om å posisjonere elevene på en måte at de faktisk har noe å si, innbefatter det å skape situasjoner med en reell informasjonskløft der noen elever har informasjon som andre nødvendigvis ikke har. Det kan for eksempel være å la en gruppe elever undersøke noe som de deretter skal informere de andre elevene om. Man konstruerer med andre ord situasjoner der reell informasjon overføres.

Et annet sentralt premiss i sosiokulturell andrespråkslingvistikk er at språk læres best når innlæreren omgås andre i situasjoner der språket faktisk er i bruk, for å inkludere språkets sosiale og kulturelle **kontekst**. I klasserommet vil ulike alternativer være forskjellige typer rollespill, tenke-høyt-oppgaver for å stimulere elevenes bruk av privat tale, samproduksjon av (digitale) fortellinger i ulike former (multimodale og filmer), så vel som «språktreff» med personer i autentiske situasjoner utenfor klasserommet. Sosiokulturell andrespråkslingvistikk stimulerer dessuten til oppgaver og temaer som inkluderer det å snakke om selve veien til forståelse, hvordan denne oppleves, om de mellommenneskelige sidene ved kommunikasjon, så vel som forholdet mellom språk og identitet(er), som at vi snakker ulikt i ulike sammenhenger, og at språk, dialekter og talemåter har ulik sosial status.

Når det gjelder vurdering ut fra et sosiokulturelt andrespråksperspektiv, og særlig med utgangspunkt i den neo-vygotskianske retningen, er tradisjonelle, ofte summative tester utilfredsstillende. Ifølge Phoener og Lantolf (2005) må

man for å få et fullt bilde av innlærerens andrespråkskompetanse ikke bare vurdere personens soloproduksjon, men inkludere hva denne personen kan prestere med assistanse fra andre, og i hvilken grad denne personen kan tjene på denne assistansen, både for å gjennomføre oppgaven eller testen alene på et senere tidspunkt og for å kunne overføre kunnskapen til andre tester og oppgaver. En slik vurdering omtaler Phoener og Lantolf (2005; Lantolf mfl., 2015) som *dynamisk vurdering* (engelsk: dynamic assessment, DA). DA refererer til en vurderingsprosedyre som integrerer vurdering og instruksjon for å forstå og bygge opp under innlæreres kompetanse mediert gjennom interaksjon i den nærmeste utviklingssonen. Ut fra Phoener og Lantolf (2005; Lantolf mfl., 2015) vil det ikke være tilstrekkelig å kartlegge hva innlæreren mestrer uten hjelp eller støtte, slik tradisjonelle tester ofte gjør, man må også kartlegge hva innlæreren mestrer med støtte fra lærer eller en medinnlærer på et noe høyere språklig nivå. Vurdering av innlærernes språklige utvikling må i et slikt perspektiv skje gjennom prosessuelle vurderingsoppgaver der oppgavetyperne legger opp til at språk er et middel for å nå et spesifikt mål. DA er basert på to sentrale poeng: 1) at vurdering ikke skilles fra undervisning eller instruksjon, og 2) at man fokuserer på innlærerens framtidige utvikling (Aimin, 2013). DA av språklig utvikling kan være dialogbasert der fokuset er rettet mot hva som skal til for at innlæreren når et nytt funksjonsnivå på andrespråket. Vurderingen vil også rette fokuset mot hva som hindrer forståelse på andrespråket, på bruk av ulike kommunikasjonsstrategier og om innlæreren har noen språklige automatiseringsutfordringer med tanke på internalisering og selvregulering. Dessuten vil man vurdere hvilken form for støtte som fungerer for at innlæreren skal oppleve mestring, og hva vedkommende skal kunne tilegne seg i framtiden. DA tar altså utgangspunkt i hva innlæreren mestrer og kan komme til å mestre når støtte tilbys. Dynamiske vurderingsformer er altså prosessuelle og består ofte av mønsteret pretest – test – posttest (Aimin, 2013). Før pretesten definerer læreren målene for oppgaven, det vil si hva elevene skal bli i stand til å utføre. Deretter gjennomføres en pretest der elevene skal svare uten å ha fått instruksjon i temaet, og der læreren observerer og finner ut av hva som er utfordrende. Den påfølgende undervisningen rettes så inn mot disse utfordringene der læreren gir elevene ulike oppgaver (tester) med tanke på å løse det som var utfordrende. Deretter gjennomføres en posttest der studentene blir bedt om å prøve å løse pretesten på nytt etter lærerens intervensjon. I rammen gis en oversikt der jeg sammenfatter i stikkordsform disse pedagogiske implikasjonene av sosiokulturell andrespråkslingvistikk.

**Et knippe pedagogiske implikasjoner av sosiokulturell andrespråkslingvistikk (basert på Gibbons, 2006; Lantolf mfl., 2015)**

*Klasseromsdialog og oppgavetyper*

- Ikke snakk for fort
- Skap situasjoner der det er en reell informasjonsøverføring mellom elever og mellom elever og lærer
- Lytt til elevenes responser (still andre spørsmål enn preskriptive der du allerede vet svaret)
- Vurder forholdet mellom hvilke typer spørsmål du stiller
- Utforsk hvordan du gir tilbakemeldinger: Kan du øke andelen oppklarings-spørsmål eller oppfølgingsspørsmål?
- Oppmuntre til at tenkning gjøres eksplisitt gjennom samtalen
- Stimuler privat tale
- Snakk om det å lære språk
- Ikke vær redd for bruk av andre språk (språk er uansett hvilke(t) et redskap for tanken)
- Vurder de mellommenneskelige dimensjonene ved en samtale
- Stimuler elevdialoger
- Øk «autentisiteten» i de ulike oppgavene (rollespill, «språktreff» osv.)
- Tematiser at språk og ulike talemåter har ulik status

*Dynamisk vurdering*

- Fokus på hvordan innlæreren kan nå et neste funksjonsnivå på andrespråket
- Hva innlæreren mestrer og kan mestre ved hjelp av andre
- Dialogbasert vurdering
- Prosessuell vurdering
- Pretest - test - posttest

## **Avslutning og andrespråkslingvistikkens «enspråklige» optikk**

Sosiokulturell andrespråkslingvistikk er altså kjennetegnet av fokuset på sosiale og kulturelle faktorer og den sosiale konteksten der språklæring finner sted, samt den rollen som denne konteksten spiller både for selve tilegnelsen og for identitetskonstruksjoner. I dette kapitlet har jeg presentert tre ulike hovedretninger: den variasjonistiske, den interaksjonelle og den neo-vygotskianske, som

spenner fra analyser av forholdet mellom makrososiale strukturer og identitetskonstruksjoner til mikroanalyser av sosial og språklig interaksjon som gjennom stillasbygging kan føre til læring av et andrespråk. Disse tre retningene varierer i synet på selve språktilegnelsesprosessen, enten som primært sosial eller som individuell/kognitiv. Det som er felles for dette mangslungne og brede feltet, er vektleggingen av den sosiokulturelle og interaksjonelle konteksten for andrespråkstilegnelse. Som det har framgått i dette kapitlet, er mange av de ulike studiene i sosiokulturell andrespråkslingvistikk utført i klasseromskontekster. Ifølge Bayley og Tarone (2012) er det innenfor den variasjonistiske retningen, i tillegg til et behov for flere longitudinelle studier, et behov for å utvide de sammenhengene det forskes i, til også å inkludere settinger utenfor skole og academia. Det samme gjelder de interaksjonelle studiene som er basert på Longs (1996) interaksjonshypotese, og de fleste språklige sosialiseringstudiene som har vært gjort i en andrespråkssammenheng (Duff, 2007; Mitchell mfl., 2013). Sosiokulturelle studier av andrespråkstilegnelse med et neo-vygotskiansk perspektiv har også som oftest blitt gjennomført som kasusstudier i en klasseromskontekst (Mitchell mfl., 2013; Ohta, 2013). Innenfor den neo-vygotskianske retningen er det, i tillegg til studier i andre kontekster, behov for studier av hvordan andrespråket utvikler seg over tid, med tanke på å undersøke betydningen eller effekten av stillasbygging generelt og av ulike typer stillasbygging spesielt, selv om noen forskere har inkludert posttester for å undersøke hva innlærere har oppnådd gjennom klasseromsintervensjon (Swain & Lapkin, 2000), så vel som utvikling av andrespråksferdigheter over tid (Ohta, 2001b). Siden sosiale og kulturelle praksiser i stor grad utfolder seg også utenfor klasserommet, er det altså i sosiokulturell andrespråkslingvistikk behov for studier fra andrespråklæring i ulike sammenhenger. Siden en «god» vitenskapelig teori må rekke vidt og være generaliserbar, er det med andre ord behov for å anvende en sosiokulturell tilnærming til andrespråklæring i flere sammenhenger for å kunne generaliseres til flere kontekster, men siden sosiale situasjoner og samtaler er unike, ikke nødvendigvis i form av flere deltakere (Coupland, 2016).

Den internasjonale andrespråksforskningen har gjennom flere tiår blitt kritisert for å ha en enspråklig slagside i den forstand at andrespråksproduksjon analyseres og vurderes enten i overensstemmelse med eller som «avvik», «feil», «transfer» eller som mulig fossilisering av «målspråket», et målspråk med angivelig «ideelle» eller «innfødte» talere (Block, 2003; Firth & Wagner, 1997; Kachru, 1994; May, 2014; Rampton, 1987; Sridhar, 1994). Med «enspråkighet» mener målbærerene av kritikken at språk implisitt oppfattes som enhetlige språkssystemer.

mer, og som tilegnes og brukes som separate størrelser. Det at språk interagerer når to- eller flerspråklige snakker eller skriver (og særlig i «nyere» medier), er et velkjent fenomen i kritisk sosiolingvistikk og fra flerspråklighetsforskningen mer generelt (f.eks. Blommaert, 2010; De Houwer, 2009; Jørgensen, 2008; Rampton, 1995). Denne forskningen viser at to- eller flerspråklige tar i bruk hele sitt språklige repertoar i verbal interaksjon for å oppnå kommunikative mål og/eller for å forhandle om (u)ønskede identitet(er), forankret for eksempel i en angivelig sosial klasse, kjønn, seksualitet eller etnisitet (f.eks. Nortier & Svendsen, 2015; Rampton, 2006). Dersom man vurderer innlæreres andrespråksproduksjon ut fra en «målspråksnorm» og som «avvik» fra denne, risikerer man med andre ord at det som er kjent som *overskriding* (engelsk: crossing) (Rampton, 1995), *kodeveksling* (engelsk: code-switching) (Gardner-Chloros, 2009), *språking* (Svendsen, 2004), *transspråking* (engelsk: translanguaging) (García & Wei, 2014) eller *polylingval språking* (Jørgensen, 2008), blir ansett som «interferens» eller «transfer» (May, 2014; Rampton, 1987). Den nordiske andrespråksforskningen har skilt seg fra den internasjonale ved nettopp å inkludere to- og flerspråklighetsforskning (Golden mfl., 2007). Dette skyldes blant annet at fagmiljøet i Norden ikke har vært så stort, og at det ofte har vært andrespråksforskere som også har studert ulike aspekter ved to- eller flerspråklig tilegnelse og bruk. Det jeg har omtalt i dette kapitlet som sosiokulturell andrespråkslingvistikk, vil i nordisk andrespråksforskning grupperes under den såkalte «språk- og kulturlinja» hos Golden og medarbeidere (2007) og Kulbrandstad (2015). Internasjonalt, derimot, har to- eller flerspråklighetsforskning og andrespråksforskning tradisjonelt vært ansett som adskilte fagområder, som to forskningsområder som over lengre tid har neglisjert hverandre, til tross for at begge omhandler det å lære og å bruke to eller flere språk. En tradisjonell lingvistisk eller lingvistisk-kognitiv tilnærming til andrespråkstilegnelse kan med andre ord komme til å opprettholde det tradisjonelle skillet mellom andrespråksforskningen og to- eller flerspråklighetsforskningen. Med et slikt skille kan man stå i fare for å anse innlærerens produksjon som «mislykket» i forhold til en angivelig «målspråksnorm» i stedet for en suksessfull og helt «normal» to- eller flerspråklig praksis (May, 2014). Man risikerer dessuten å projisere et bilde av innlæreren som en «deficient communicator struggling to overcome an underdeveloped L2 competence, striving to reach the ‘target’ competence of an idealized native speaker» (Firth & Wagner, 1997, s. 757). Hvilke identiteter man tilskrives i språklæringsprosessen, er, som det framgikk ovenfor, sentralt i sosiokulturell andrespråkslingvistikk, og ikke minst påvirker andres identitetstilskrivning hvordan man igjen opplever seg selv. Ifølge



Ortega (2014, s. 32) er det tvingende nødvendig å forlate et underliggende premiss om «innfødthet» (engelsk: nativeness) og enspråklighet som organiserende prinsipper for studiet av andrespråkstilegnelse. Ifølge henne har

[...] the monolingual bias [...] become unsustainable for the field of SLA, as for any other field that aspires to understand multiple-language learning as an object of inquiry and to support bi/multilingualism as a societal and individual right and asset. (Ortega, 2014, s. 33)

Sosiokulturell andrespråkslingvistikk, og særlig den mer kritiske sosiolingvistiske retningen, inkluderer det flerstemmige og har potensial til ytterligere å inkludere det flerspråklige også i tilegnelsen av et andrespråk, og kan derigjennom videreutvikles for å unngå den enspråklige skjevheten andrespråksforskningen er blitt anklaget for. Med en sosiokulturell tilnærming til andrespråkstilegnelse kan man allikevel komme til (bevisst eller ubevisst) å opprettholde enspråklige normer, men det er vanskeligere nettopp fordi disse tilnærmingene er basert på sosial interaksjon og de sosiale og kulturelle praksisene som interaksjonen er innvevd i. På den måten anerkjenner sosiokulturell andrespråkslingvistikk at andrespråkslæring foregår i en kompleks kontekst som man ikke kan se bort fra når man studerer det å lære et andrespråk. Sosiokulturell andrespråkslingvistikk åpner med andre ord for å anlegge et holistisk eller økologisk perspektiv på andrespråkslæring (Svendsen, 2006) der så vel innlærerens totale språklige repertoar og språklige interaksjon i ulike kontekster som hans eller hennes personlige og språklige biografi, aspirasjoner, identitetsopsjoner og ønsker inkluderes, faktorer som alle er – slik dette kapitlet har vist – av betydning i andrespråkslæring. Et rent lingvistisk-kognitivt perspektiv på andrespråkslæring er med andre ord reduksjonistisk. Et slik holistisk eller økologisk perspektiv forutsetter på mange måter en gitt epistemologisk oppfatning av etnografi som noe mer enn en metode (se fotnote 6), snarere som en måte å tenke på. En slik «utvidet» oppfatning av etnografi er basert på en antakelse om at man gjennom detaljanalyser kan belyse makrososiale strukturer, og at man anlegger et fortolkende og refleksivt blikk på mulige skjevheter – som et implisitt enspråklig blikk – på alle stadier i forskningsprosessen (Blommaert, 2008). Videre er en slik optikk basert på grunnleggende premisser om at menneskelige handlinger er situert i tid og rom, og at de er komplekse, eller som Blommaert (2008, s. 25) uttrykker det: «ethnography does not attempt to reduce the complexity of human conduct and does not try to reduce it to ‘core’ features».

Med andre ord:

*Lær språk, bruk språk, se språk ... og hverandre ... i tid og rom.*

## Noter

1. Takk til Else Ryen, Senter for flerspråklighet (MultiLing), Universitetet i Oslo, redaktørene og en anonym fagfelle for kommentarer til en tidligere versjon av denne artikkelen. Dette arbeidet er delvis finansiert av Norges forskningsråd (NFR) gjennom ordningen Sentre for fremragende forskning, prosjektnummer 223265 og det NFR-finansierte prosjektet *Family language policy in multilingual transcultural families in Oslo* (MultiFam), prosjektnummer 240725.
2. I denne artikkelen brukes andrespråkstilignelse og -læring om hverandre (i motsetning til for eksempel hos Krashen, 1981).
3. I andrespråklingvistikken eksisterer det en pågående debatt om hvilken rolle sosiokulturelle versus lingvistisk-kognitive faktorer spiller i tilegnelsen av et andrespråk. Vi skal ikke forfølge denne debatten her, men henvise til for eksempel Myles (2013) og Thomas (2013).
4. Labovs (1966) hypotese var at jo høyere status, jo oftere ble /r/ uttalt. Han samlet inn data på tre ulike kjøpesentre på Manhattan som hadde ulik sosial rangering (Sacks Fifth Ave, et dyrt kjøpesenter for den øvre middelklassen, Macy's, et mindre dyrt middelklassekjøpesenter og S. Klein som var et billigere kjøpesenter frekventert av arbeiderklassen). Labov stilte de ansatte i de ulike sentrene spørsmål som skulle få fram «fjerde etasje» (engelsk: fourth floor), og ba dem deretter utdype slik at de gjentok svaret (spørsmål: «Where can I find the lamps?» svar: «Fourth floor»).
5. En utbredt etnografisk metode er observasjon for å undersøke hvordan en gruppe mennesker lever, deres verdier, tro og praksiser (til forskjell fra for eksempel intervju). Etnografiske metoder er med andre ord vanlige i antropologien.
6. *Språking* defineres i Svendsen (2004, s. 46) som at «man som *Homo sapiens* [...] tar i bruk de mest effektive verbale (men også ikke-verbale) virkemidler, uavhengig av språkdrakt, for å oppnå det kommunikative målet man har for øye».
7. Vygotskys læringsteori blir ofte omtalt som Cultural-Historical Activity Theory (CHAT), men i SLA-sammenheng brukes betegnelsen sosiokulturell teori (Lantolf mfl., 2015, s. 222).
8. **Stillasbygging (engelsk: scaffolding) brukes til tider som det samme som den nære utviklingssonen. Stillasbygging er et begrep som ble lansert av Wood, Bruner og Ross (1976) og defineres som den prosessen som «enables a child or novice to solve a task or achieve a goal that would be beyond his unassisted efforts» (Wood mfl., 1976, s. 90).**
9. Vygotsky (1978) antok at det var tre stadier i språkutviklingen. Det første stadiet er *sosial tale*. I dette stadiet snakker barnet for å regulere atferden til andre og for å uttrykke sine følelser og tanker gjennom å le, rope eller gråte. Det andre stadiet, *privat tale* eller *egosentrisk tale*, når barnet snakker med seg selv, fungerer som en bro mellom det første og det tredje stadiet, som er *indre tale*. På det andre stadiet snakker barnet høyt med seg selv uavhengig av om noen hører på eller befinner seg i nærheten. Barnet tenker høyt og regulerer derigjennom sin egen atferd. Det tredje stadiet, *indre tale*, bidrar til å regulere tanker og tale.
10. Ifølge Vygotsky (1978) utvikles regulering i tre ulike faser: 1) barnets regulering av objekter, 2) regulering gjennom andre og til sist 3) regulering av seg selv. I det første stadiet er barnet ofte kontrollert av eller bruker objekter i sine omgivelser for å tenke. Det andre stadiet, regulering gjennom andre, involverer ulik grad av assistanse fra foreldre, venner, trenere eller andre og er, som nevnt ovenfor, omtalt som stillasbygging (Wood mfl., 1976) Det tredje stadiet, *selvregulering*, refererer til det stadiet der barnet kan utføre aktiviteter med minimal eller uten noen form for ekstern støtte. *Selvregulering* oppnås ved *internalisering*, altså at man automatiserer de aktivitetene man tidligere måtte ha ekstern støtte til for å utføre.

## Litteraturliste

- Aimin, L. (2013). The study of second language acquisition under socio-cultural theory. *American Journal of Educational Research*, 1(5), 162–167.
- Alpay, S. (1980). *Turkar i Stockholm: En studie av invandrare, politik och samhälle*. Stockholm: Liber Förlag.
- Auer, P. & Di Luzio, A. (Red.) (1984). *Interpretive sociolinguistics: Migrants – Children – Migrant children*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bayley, R. & Tarone, E. (2012). Variationist perspectives. I S. Gass & A. Mackey (Red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (s. 41–56). New York: Routledge.
- Bickhard, M.H. (2005). Functional scaffolding and self-scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23, 166–173.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal*, 91, 863–876.
- Block, D. (2014). *Second Language Identities*. London: Bloomsbury.
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots Literacies. Writing, Identity and Voice in Central Africa*. London/ New York: Routledge. [https://www.researchgate.net/profile/Jan\\_Blommaert/](https://www.researchgate.net/profile/Jan_Blommaert/)
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of the linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–688.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and the Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Boyd, S., Hoffman, M.F. & Walker, J.A. (2015). Sociolinguistic variation among multilingual youth: comparing Swedish cities and Toronto. I J. Nortier & B.A. Svendsen (Red.), *Language, Youth and Identity in the 21st Century. Linguistic Practices across Urban Spaces* (s. 290–306). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614.
- Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91, 45–62.
- Cheshire, J., Kerswill, P., Fox, S. & Torgersen, E. (2011). Contact, the feature pool and the speech community: The emergence of Multicultural London English. *Journal of Sociolinguistics*, 15(2), 151–196.
- Coupland, N. (2016). *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dickerson, L. (1975). The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly*, 9, 401–407.
- Duff, P.A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: insights and issues. *Language Teaching*, 40, 309–319.

- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press.
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87–100.
- Ellis, R. & Sheen, Y. (2006). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 575–600.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285–300.  
DOI:10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Éditions Gallimard. Bibliothèque des histoires. (Norsk utgave: *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*, 1999. Oslo: Gyldendal)
- Frawley, W. & Lantolf, J.P. (1985). Second language discourse: a Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6, 19–44.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gibbons, P. (2006). Mediating learning through talk – teacher-student interactions with second language learners. I I. Lindberg & K. Sandwall (Red.), *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (s. 7–26). Rapport. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Golden, A., Kulbrandstad, L.I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1, 5–41.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M., Pietikäinen, S. & Pujolar, J. (2017). *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues that Matter*. New York: Routledge.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mælum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jørgensen, J.N. (2008). Polylingual languaging around and among adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5, 161–176.
- Kachru, Y. (1994). Monolingual bias in SLA research. *TESOL Quarterly*, 28(4), 795–800.
- Klein, W. & Dittmar, N. (1979). *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin: Springer Verlag.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*. New York: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman
- Kulbrandstad, L.I. (2015). Fra arbeidsskrift til tidsskrift. En analyse av de første tretti årene av NOA. *Norsk som andrespråk. NOA. Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 10–39.

- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. New York: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P., Thorne, S. & Poehner, M.E. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. I B. VanPatten & J. Williams (Red.), *Theories in Second Language Acquisition* (s. 207–226). New York: Routledge.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Red.), *Handbook of second language acquisition* (s. 413–468). New York: Academic Press.
- Mackey, A. (2007). *Conversational interaction in second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Madsen, L.M. & Svendsen, B.A. (2015). Stylized voices of ethnicity and social division. I J.M. Nortier & B.A. Svendsen (Red.), *Language, Youth and Identity in the 21st Century. Linguistic Practices across Urban Spaces* (s. 207–230). Cambridge: Cambridge University Press.
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York/London: Routledge.
- McCafferty, S.G., Roebuck, R.F. & Wayland, R.P. (2001). Activity theory and the incidental learning of second language vocabulary. *Language Teaching Research*, 10, 289–294.
- Milani, T. & Jonsson, R. (2012). Who's afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, Complicity, Resistance. *Journal of Linguistic Anthropology*, 22(1), 44–63.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. London/ New York: Routledge.
- Mougeon, R., Nadashi, T. & Rehner, K. (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Bristol: Multilingual Matters.
- Municio, I. & Meisaari-Polsa, T. (1980). *Språkkunskaper och levnadsförhållanden*. Rapport 12. Stockholm: EIFO.
- Myles, F. (2013). Theoretical approaches. I J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Red.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (s. 465–470). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139051729.005
- Nortier, J. & Svendsen, B.A. (2015). *Language, Youth and Identity in the 21st Century. Linguistic Practices across Urban Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9–31.
- Norton, B. (2013) [2000]. *Identity and Language Learning* (2. utg.). New York: Pearson.
- Ohta, A.S. (2000). Re-thinking recasts: a learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. I J.K. Hall & L.S. Verplaeste (Red.), *The construction of second and foreign language learning through classroom interaction* (s. 47–72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ohta, A.S. (2001a). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ohta, A.S. (2001b). From acknowledgment to alignment: a longitudinal study of the development of expression of alignment by classroom learners of Japanese. I K.R. Roseand & G. Kasper (Red.), *Pragmatics in language teaching* (s. 103–120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohta, A.S. (2013). Sociocultural theory and the zone of proximal development. I J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Red.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (s. 648–669). Cambridge: Cambridge University Press.
- Opsahl, T. & Aarsæther, F. (2015). Interaksjonelle tilnærminger i andrespråksforskninga. *NOA. Norsk som andrespråk, 1–2*, 121–150.
- Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. I S. May (Red.), *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (s. 32–53). New York: Routledge.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. & Thorne, S. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. I J.P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 155–177). New York: Oxford University Press.
- Poehner, M.E. & Lantolf, J.P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research, 9*, 1–33.
- Preston, D.R. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Quist, P. & Svendsen, B.A. (2015). MultiNord 2007–2015: Et nettverk for forskning om språk i heterogene byrom – empiriske og teoretiske hovedlinjer. *NOA. Norsk som andrespråk, 1–2*, 151–194.
- Rampton, B. (1987). Stylistic variability and not speaking ‘normal’ English: some post-Labovian approaches and their implications for the study of interlanguage. I R. Ellis (Red.), *Second Language Acquisition in Context* (s. 47–58). New York: Prentice Hall.
- Rampton, B. (1995). *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rau, D.V., Hui-Huan, A.C. & Tarone, E.E. (2009). Think or sink: Chinese learners’ acquisition of the English voiceless fricative. *Language Learning, 59*, 581–621.
- Regan, V. (2013). Variation. I J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Red.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (s. 648–669). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*(4), 696–735.
- Schieffelin, B.B. & Ochs, E. (1986). *Language Sociolization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition. I R.C. Gingras (Red.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (s. 27–50). Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–241.
- Sridhar, S.N. (1994). A reality check for SLA theories. *TESOL Quarterly*, 28(4), 800–805.
- Svendsen, B.A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Svendsen, B.A. (2006). Flerspråklig identitet. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 2, 33–55.
- Svennevig, J. (2009). Forståelse og sosiale relasjoner i håndtering av språkproblemer i andrespråksamtaler. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 4(2), 35–64.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320–337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251–274.
- Talmy, S. (2008). The cultural productions of ESL students at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality, and identity in L2 socialization. *Applied Linguistics*, 29(4), 619–644. <https://academic.oup.com/applij/article/29/4/619/183258>
- Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Thomas, M. (2013). History of the study of second language acquisition. I J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Red.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (s. 26–45). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9781139051729.004
- Tjora, A. & Willis, E. (2006). *På sosiologisk spor: En innføring i sosiologisk forståelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Trudgill, P. (1974). *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wen, W. (2008). Activity theory and second language acquisition. *Sino-US English Teaching*, 5(5). <https://wenku.baidu.com/view/12c733185a8102d276a22fc9.html>
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Young, R. & Bayley, R. (1996). VARBRUL analysis for second language acquisition research. I R. Bayley & D.R. Preston (Red.), *Second language acquisition and linguistic variation* (s. 253–306). Amsterdam: John Benjamins.
- Aarsæther, F. (2004). *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.