


NyS

Titel:	Sprogbrugsbaseret læring i en tosproget hverdag. En forskningsoversigt over sprogbrugsbaseret andetsprogstilegnelse og sprogpædagogiske implikationer	
Forfatter:	Søren Wind Eskildsen og Johannes Wagner	
Kilde:	<i>NyS – Nydanske Sprogstudier 48. Sprogstilegnelse</i> , 2015, s. 71-104	
Udgivet af:	NyS i samarbejde med Dansk Sprognævn	
URL:	www.nys.dk	

© NyS og artiklens forfattere, 2015

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre NyS-numre (NyS 1-36) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

Sprogbrugsbaseret læring i en tosproget hverdag

En forskningsoversigt over sprogbrugsbaseret andet-sprogstilegnelse og sprogpædagogiske implikationer

SØREN WIND ESKILDTSEN OG JOHANNES WAGNER

Forskningen i andet-sprogstilegnelse (SLA) har som felt traditionelt set sig selv som en aflægger af kognitiv videnskab med fokus på det psykologiske og individorienterede (fx Ellis 1985; Doughty & Long 2003; Gass et al. 2007). I dag er feltet bredere, og en vifte af socialt og socio-kognitivt orienterede tilgange er vokset frem (se fx oversigter i Block 2003; Firth & Wagner 2007; Atkinson 2011; Eskildsen 2011; Hall et al. 2011; May 2014). Disse har med forskellige vægtninger, teorier og metoder belyst og forklaret aspekter af kontekstuelle faktorer og samspillet mellem individet og det sociale i andet-sprogstilegnelsen og -pædagogikken. Denne artikel bidrager til udviklingen af en socialt orienteret SLA idet vi vil præsentere og uddybe en radikalt sprogbrugsbaseret tilgang med udgangspunkt i empiriske fænomener, som vi mener at kunne forklare med en sprogbrugsbaseret lingvistisk model og etnometodologi.

De empiriske fænomener vi vil vise, stammer fra forskellige hverdagssituationer. Vores udgangspunkt er at udlændinge – det være sig flygtninge, familiesammenførte, arbejdsmigranter eller internationale studerende – når de ankommer til Danmark, på forskellig vis møder en dansk hverdag. De bliver del af en arbejdsplads og/eller et studie, de bevæger sig igennem byen, de køber ind og går andre ærinder, motionerer i sportsklubber og meget mere. I alle disse situationer møder de nogle lokale og deres sprog. Selv om de nyankomne oftest vil forstå meget lidt af det sprog der tales omkring dem, så overværer de hele tiden kommunikationssituationer hvor de lokale interagerer og taler med hinanden. Målet med og værktøjet til at lære et andet-sprog er at blive en del af denne lokale interaktion, først som tilskuere og siden

som deltagere. I denne artikel vil vi dels give et overblik over aktuel forskning i brug og læring af et andetsprog i hverdagen og dels, via eksempler på hvordan kontaktsituationer i hverdagen fører til potentielle læringssituationer, illustrere det empiriske udgangspunkt for den sprogbrugsbaserede model for andetsprogstilignelse (Eskildsen 2012a, 2015) samt diskutere mulige implikationer for andetsprogpædagogikken.

Vores udgangspunkt er at deltagelse i social interaktion er centralt i andetsproglæring. I forlængelse af det opfatter vi det at lære et sprog som en proces der skal beskrives i en sociologisk forståelsesramme, snarere end i en lingvistisk. Det centrale er ikke at de nyankomne lærer et nyt sprog, men at de er nye i et samfund hvis organisation og sammenhæng, herunder kulturelle, interaktionelle og sproglige praksisser, de lærer ved at deltage i dem. Hidtil har vi refereret til dem som *nyankomne*, men i det følgende vil vi, afhængig af situationen, også referere til dem som *lørnere*, *migranter* eller *tosprogede*, afhængig af hvilken del af deres identitet der står i forgrunden. Vi vælger, som fx Kohnert (2007), termen *tosproget* som den primære betegnelse idet disse mennesker bruger og har behov for at bruge to sprog i deres liv. I denne definition af begrebet tosproget er ”sprogfærdighed” et gradueret og dermed ikke-kategoriserende begreb, ligesom alder – tidspunktet hvor man lærer andetsproget – heller ikke er bestemmende for hvornår nogen er tosprogede.

I første del af artiklen vil vi belyse hvordan de tosprogede løser interaktionelle problemer i hverdagssamtaler, og hvordan problemløsning er en systematisk praksis som kan føre til læring. Vi vil illustrere det med tre eksempler på situationer, hvor tosprogede bruger deres andetsprog til at udføre dagligdagsrinder; vi ser nærmere på hvad der sker når folk skal agere i sådanne situationer på et sprog de er ved at lære. I artiklens anden del vil vi opsummere centrale positioner i sprogbrugsorienterede teorier om læring af andetsprog og derved forbinde sproglæringspraksis i hverdagen med en sprogbrugsbaseret sproglæringsteori. I tredje afsnit diskuterer vi sprogpædagogiske implikationer og fremlægger nogle bud på hvordan sprogundervisning der tager udgangspunkt i deltagernes (kursister, studerende etc.) erfaringer på andetsproget, kan tage sig ud. Opbygningen af artiklen er med til at

understrege vores empiriske udgangspunkt; vi har ikke en enkelt teori vi gerne vil underbygge, ej heller har vi kausale forskningsspørgsmål vi gerne vil have besvaret. Ærindet er i stedet at vise nogle empiriske fænomener via samtaleanalyse for derefter at præsentere en lingvistisk model og en sociologisk teori som kan forklare vores fænomener. Det første afsnit er således analytisk, det andet teoretisk, og det tredje praktisk orienteret.

1. SPROGLÆRINGSPRAKSIS I HVERDAGEN

Vores data er samlet over mange år, blandt andet i forbindelse med danskundervisning for udenlandske studerende ved SDU (1998–2004) (Brouwer & Nissen 2003) hvor de studerende optog deres samtaler uden for undervisningen og modtog sproglig coaching. En anden portion af data er indsamlet i forbindelse med det forskningsrådsstøttede projekt *Læring og Integration* 2005–2008 (Wagner 2006). I dette projekt blev et antal migranter bedt om selv at optage deres dansksprogede samtaler uden for undervisningen (Kolstrup 2015). Derudover gennemførte projektet kulturinterviews og livshistoriske interviews (Derwin & Risager 2014, Kirilova & Holmen 2015). En del af disse data er tilgængelig på www.talkbank.org. Endnu et korpus af selvoptagede hverdagsamtaler er ved at blive indsamlet som led i danskundervisning ved SDU, Sønderborg, og i forbindelse med etableringen af et nordisk forskningsnetværk om *Language Learning in the Wild* (2014–16), jf. afsnit 3 (se desuden Clark et al. 2011; Eskildsen & Theodórsdóttir 2015; Wagner 2015).

1.2 Dataeksempel 1: Reparatur som resurse

Reparatur er ved siden af turtagningssystemet nok det bedst beskrevne fænomen i sproglig interaktion. Kort beskrevet løser reparaturer problemer med progressionen i en samtale, forårsaget af problemer med at forstå eller producere tale (Schegloff et al. 1977). Tidligere forskning har vist at reparaturer spiller en stor rolle i hverdagslæring (Brouwer 2003; Theodórsdóttir & Eskildsen 2011), blandt andet fordi reparaturpraksisser, dvs. metoder til at udføre reparatur i samtaler, medfører at man kan isolere elementer i interaktionen og dermed fokusere på

dem og bearbejde dem nærmere. Gennemgående viser vores data det samme billede.

Eksempel 1 er hentet fra projektet *Læring og Integration*. Sandra er en højtuddannet akademiker der er flyttet til Danmark pga. sit arbejde. Hun er opvokset i Tyskland og har i mange år boet i USA. Til dagligt bevæger hun sig i et tresproget miljø hvor dansk, engelsk og tysk tales skiftevis. I eksempel 1 står Sandra i en bank i Danmark og vil gerne veksle danske kroner til euro. Bankekspedienten forhører sig om hvordan hun vil have valutaen udbetalt (linje 1).

Eksempel 1

- 1 EKS: og- (0.2) hvordan vil du have dem\
- 2 (0.4)
- 3 SAN: små:ll setler↗
- 4 (0.2)
- 5 settel↗
- 6 (0.3)
- 7 EKS: sedler\
- 8 (0.2)
- 9 SAN: sedl'Her ha ha [ha] hhe hhe
- 10 EKS: [ha]\
- 11 EKS: ø::::h
- 12 SAN: må sedler\ hh hhea [hha]
- 13 EKS: [ja]\
- 14 (0.5)
- 15 EKS: jam er det tiere og tyvere\

Sandra beder om små sedler, men viser at hun ikke er tilfreds med sin egen udtale og reparerer sin ytring med en anden udtale af *seddel* (linje 5). Udtalen markeres med stigende intonation, 'try-marking' (Schegloff 2007), en indikation på usikkerhed der inviterer samtalepartnern til at bekræfte eller rette det markerede ord. Bankassistenten retter Sandras udtale (linje 7), Sandra gentager den isolerede form (linje 9) og genopbygger i linje 12 sin ytring fra linje 3.

Reparaturen i eksempel 1 er bagudrettet eftersom den opererer på et element der allerede er produceret (Steensig 2001): Et problem med et

allerede produceret udtryk er blevet lokaliseret, og taleren selv – men også en anden samtaledeeltager – kan initiere og gennemføre reparatur af elementet. Her er det Sandra der initierer reparaturen, og samtalepartneren der foretager reparaturen (en selv-initieret anden-reparatur). I linjerne 9 og 12 samler Sandra også selv op på sekvensen ved at gentage sin problematiske ytring fra linje 3 i repareret form og indarbejder dermed det element som hun har fået leveret af sin samtalepartner. Vi ser en praksis som allerede Brouwer (2003) beskriver: Et problematisk element isoleres, rettes og reintegreres i dets tursammenhæng.

Vi har tidligere diskuteret lignende eksempler (Theodórsdóttir & Eskildsen 2011; Eskildsen & Theodórsdóttir 2015) og beskrevet de tosprogedes praksis med gentagelse og reintegration af det problematiske element i egen næste tur som læringsadfærd. Argumentet herfor var i de situationer at gentagelsen og reintegrationen fandt sted efter at problemet var løst via reparatur og dermed var unødvendige for udførelsen af det aktuelle ærinde. Handlingerne var derimod ikke unødvendige set fra den tosprogedes perspektiv; de udgjorde en mulighed for at gøre noget aktivt med et nyt sprogligt element og var dermed vigtige i et læringsperspektiv.

Et sådant syn på denne praksis passer også godt med andre typer af reparaturer som minimerer muligheder for at etablere læringssekvenser. Kurhila (2001, 2006) har for eksempel beskrevet situationer hvor samtalepartneren udfører en rettelse i en minimalt formuleret korrektur af et forkert element, såkaldt *en passant corrections*. Typisk fokuserer læreren ikke på sådanne *en passant corrections* via gentagelse, og praksissen har dermed sandsynligvis ringere potentiale for at starte en læringsproces. Det samme gælder for *embedded corrections* (Jefferson 1987; Brouwer et al. 2004) hvor en tosproget først har sagt noget, og samtalepartneren så indleder en korrektion af et forkert element fra den tosprogedes tur i sin egen næste tur. Begge disse praksisser er designet til at drive interaktionen fremad – og dermed opfylde menneskets præference for progressivitet i interaktion (Stivers & Robinson 2006).

I modsætning hertil står den nævnte læringsadfærd gennem hvilken tosprogede kan sætte denne præference ”på pause i et øjeblik” med henblik på for eksempel at fokusere på et problematisk element inden interaktionen fortsætter. Reparaturen omkring ”sedler” (Eksempel

1) og situationerne i forskningen som vi netop har beskrevet, udgør sådanne øjeblikke hvor sproget kommer i fokus. Disse øjeblikke kalder Brouwer (2003) muligheder for læring. Vores data bugner af den slags eksempler. Det næste spørgsmål er hvorvidt reparaturer spiller en rolle for læringen på længere sigt. Vi har forskellige eksempler fra vores data hvor de tosprogede og deres samtalepartnere isolerer specifikke, problematiske ord på et tidspunkt i samtalen, og den tosprogede så anvender ordet senere i samme samtale (Eskildsen et al. 2013) eller i en ny samtale i en tilsvarende situation (Eksempel 2 nedenfor). Et sådant kort interval mellem en tosprogets møde med et problematisk element og produktion af samme element kaldes nogle gange mikrogenese (Lantolf & Thorne 2006; Kasper & Wagner 2011) – altså udvikling over kort tid. Eksempel 2, som også er fra Sandras optagelser, er et eksempel på mikrogenese. I eksemplet er Sandra i et byggemarked for at købe en kompostkværn til sin have. Eksemplet viser en fremadrettet reparatur hvor den tosprogede selv indikerer et problem med et ord inden ordets umiddelbare brugskontekst bliver etableret (linje 4).

Eksempel 2a

- 1 SAN: hej / (0.2) [må j]eg spørge dig noget /
- 2 EKS: [hej]
- 3 EKS: jada
- 4 SAN: øhm jeg søger en maskine å jeg ved ikke hvad det er på dansk \
- 5 det gø:::r ha:veaffald i stykker: \
- 6 på tysk er det häcksel \ (0.7) maskine \
- 7 0.3)
- 8 EKS: heksel \
- 9 SAN: nja: /
- 10 (0.5)
- 11 SAN: de:t→ det er maskine og du kan tage::: ø:h stykker fra: træ:en→
- 12 (0.6)
- 13 SAN: og det kommer ud en- i lille s::tyker \
- 14 (0.4)
- 15 EKS: [nå::: hhe]
- 16 SAN: [ved du hvad jeg] mener /
- 17 EKS: jah

18 SAN: eh^h hhh hhe^h \

19 (0.5)

20 EKS: jah→ det [h^har vi ikk]

21 SAN: [hvad-]

Sandra beskriver den maskine hun leder efter. Som vi kan se i linjerne 4–6 og 11–13, går hun grundigt til værks og beskriver maskinens funktion i haven (*gør haveaffald i stykker*). Hun leverer endda en tysk oversættelse *Häckselmaskine*. Da hun opholder sig i det sønderjyske, er oversættelsen til tysk muligvis ikke helt malplaceret. Men da ekspedienten stadig ikke viser tegn på forståelse, starter hun i linje 11 en ny forklaring. Nu indikerer ekspedienten ved et langtrukket *nå* i linje 15 (en såkaldt skiftemarkør, Heritage 1998; Nielsen 2002) at han er ved at fatte at Sandra er kommet i butikken for at se på en maskine som man kan bruge til at *tage stykker fra træen og det kommer ud en i lille stykker*.

Da ekspedienten har indikeret forståelse (linje 15-16) og fortalt at de ikke har sådan en (linje 20), kunne interaktionen være ovre, men Sandra er ikke tilfreds med oplysningen og afkræver nu ekspedienten den danske betegnelse (Eksempel 2b). Nu kommer ekspedienten på sin side i problemer.

Eksempel 2b

22 SAN: ne:j→ hvad er det på da:nsk \

23 EKS: f:: (0.2) *å:h* hvad er det den hedder (1.3) xxx

24 (0.5)

25 SAN: hhe hhe

26 (0.5)

27 EKS: jeg xx brug dem di- eller jo: jeg har brugt dem par gange men \

28 EKS: [xxmanxx] tænker sgu da ikke over hvad den hedder→

29 SAN: [eh^h hhe hhe]

30 EKS: den skal jo bare start

31 (1.2)

32 EKS: hvad d'n nu hedder \

33 (1.2)

34 EKS: en rasper \

35 (0.3)
 36 SAN: en ra:sp̥er\
 37 (.)
 38 EKS: rasper\
 39 (0.4)
 40 SAN: tak ☺skal du have ↑(0.3) ha ↑☺\
 hhe hhe hhe okay\
 41 SAN: [s:elv tak]

Ekspedienten kan ikke huske hvad en *Häckselmaskine* hedder på dansk og skal selv ud i en fremadrettet ordsøgning. Han kommer efter noget snak med et bud, *en rasper* (linje 34). Sandra gentager ordet, takker for hjælpen og forlader forretningen.

Vi kan i forbifarten notere at såvel bagudrettede som fremadrettede reparationer er ganske almindelige i hverdagsamtaler og ikke forbeholdt samtaler med tosprogede. Vi kan også notere at Sandra bruger situationen i byggemarkedet som lejlighed til at lære et nyt ord; hun fik ikke sit haveredskab, men til gengæld har hun nu et nyt ord som hun så kan bruge når hun besøger det næste byggemarked. Efter at have forladt forretningen fortæller hun sin tyske veninde *also den ham die nich aber dafür weiss ich jetzt das dänische wort*, 'altså sådan en har de ikke men til gengæld kender jeg nu det danske ord', hvorefter hun og veninden øver sig på ordet *rasper*.

I det næste byggemarked henvender Sandra sig direkte til en ekspedient som vist i Eksempel 2c og spørger efter *en raspermaskine*.

Eksempel 2c

59 SAN: ja hej↗
 60 (0.2)
 61 EKS2: hej↗
 62 (0.4)
 63 SAN: jeg søger en ra:sp̥er maskine\
 64 (0.3)
 65 EKS2: en for→
 66 (0.4)
 67 SAN: ja: en ra:sp̥er:↗
 68 (.)
 69 EKS2: rasp

70 (0.4)
71 SAN: ja:→
72 EKS2: jah↗

Ekspedient 2 kender ikke ordet så Sandra skal igen ud i en forklaring om hvad hun leder efter (udeladt af pladshensyn). Det interessante for vores argument er at hun ved at gøre lidt mere end nødvendigt for at kunne udføre sit ærinde har samlet ordet *rasper* op i samtalen med den første ekspedient, og nu prøver hun så at bruge det i samtalen med den anden ekspedient. Hun nøjedes ikke med at blive forstået, men insisterede på det rette udtryk således at hun kunne bruge det senere i en tilsvarende situation.

Theodórsdóttir (2011a, 2011b) har fundet lignende eksempler på aktiv sprogindlæring i sine data fra en canadisk pige (Anna) der lærer islandsk i hverdagsamtaler. Theodórsdóttir viser at Annas deltagelse i samtaler og insisteren på mere end at blive forstået og blot klare sine ærinder er en væsentlig resurse for Anna i arbejdet med at lære nye sproglige elementer. Det er altså ikke nok at de tosprogede kun deltager i hverdagen, men de skal deltage aktivt ved at insistere på at afklare betydning og form i det, deres samtalepartnere siger. Det vigtige er at lørnerne færdes i sociale sammenhænge hvor de indgår aktivt i sproglige betydningsafklaringer; at de insisterer på at tale andetsproget og på at opnå præcise forståelser af nye elementer så de kan bruge dem i senere sammenhænge.

Hidtil har vores eksempler her og den eksisterende forskning vist læring som en aktiv praksis i tosproget interaktion og kun peget på enkelte eksempler på udvikling over kort tid (mikrogenese). I forhold til udvikling over længere tid er vi stadig i relativt uudforskede farvande hvad angår reparaturens rolle samt spørgsmålet om hvad der sker med de reparerede elementer over tid. Dog findes der studier som indirekte viser at reparatur har en langtidseffekt. Hauser (2013) viste for eksempel hvordan en japaner over syv måneder lærte en produktiv brug af den engelske negationskonstruktion med "don't" som følge af bl.a. reparatursekvenser, og Eskildsen & Wagner (2013, 2015) viste at visse sproglige konstruktioner (engelsk "under" og "across (from)") kan spores til udgangspunkter hvor reparatur (og gestik) var i centrum for interaktionen. Der er altså grund til at antage at disse reparatur-

sekvenser giver anledning til 'noticings' (Schmidt 1990) – dvs. at de reparerede ord bliver bemærket – og at reparatursekvenserne kan være læringssekvenser med læringskonsekvenser også på længere sigt.

1.3 De fem benspænd

Reparaturer opstår i hverdagsinteraktioner, også til trods for at den tosprogede er godt forberedt til samtalen. Selv enkle handlinger som fx at købe en kop kaffe eller bestille en pizza kan skabe udfordringer idet handlinger i hverdagen altid indgår i specifikke situerede omstændigheder og er afhængige eller betingede af det der allerede *er* foregået i den konkrete situation. Denne nødvendighed af altid at skulle udtrykke sig i forhold til de situationelt etablerede forhold kan være en kilde til misforståelser når forberedelsen skal omsættes til praksis, hvilket vi vil vise i næste eksempel.

I Eksempel 3 bestiller en gruppe tosprogede studerende mad fra en pizzabar over telefonen. De har på det tidspunkt boet i Danmark i ca. 2½ måned, og de har forberedt sig ved at spørge Kristian, en dansk-tysk medstuderende som har boet i Danmark i en årrække, om hvordan de skal bære sig ad med at bestille mad på dansk. Kristian fortæller dem hvor 'nemt' det er: de skal nemlig bare bestemme sig for hvad de vil spise, ringe ind, afgive bestillingen og oplyse deres adresse – så kommer pizzamanden med maden (denne forberedelsessamtale udelader vi af pladshensyn). Det viser sig at gå meget anderledes for sig end Kristian havde forestillet sig.

Den første forhindring opstår da den person der tager telefonen, ikke er den der skal tage imod bestillinger. Efter at være en smule usikker i starten på samtalen (linjerne 11 og 12) afgiver Katarina en bestilling. Med den afsluttende stigende intonation indikerer hun (som vi også vil se senere i samtalen) at det her blot er det første element på en længere liste, men hendes samtalepartner ratificerer tilsyneladende bestillingen (*ja*) hvorefter han lægger røret på med ytringen "et øjeblik" (linje 16).

Eksempel 3a

10 PZ1: Olcowoll Pizza godda:↗
11 KAT: tshh ej mmh mit navn er Katarina Berg
12 jeg vil gern bestill noget↗ mthhh
13 PZ1: ja: [et øjeblik xxx]
14 KAT: [øh [dets- det-] det ska være to: pittabrød med kylling↗
15 (0.9)
16 PZ1: ja: et ojeblík\

Da den næste ekspedient tager røret (linje 17–21, ikke vist her), fortsætter Katarina sin bestilling (linje 22 i eksempel 3b). På basis af den indledende konjunktion og tidsadverbialet 'så' [å så] kunne man forstå at linje 22 er en fortsættelse af noget der tidligere er sagt, men det gør ekspedient 2 ikke. I linjerne 25 og 28 bekræfter han således kun det han selv har hørt – nemlig Katarinas bestilling i linje 22.

Eksempel 3b

22 KAT: hsh å så skal det være en rulle med kullingsalat og dressing\
23 (0.3)
24 KAT: fo:rt-
25 PZ2: en rulle kylling\
26 (1.3)
27 KAT: for- for tr[edive] kroner\
ja\
28 PZ2: [ja::↗]
29 KAT: det det var e- eh °uhm°
30 KAT: tsh ja-\
31 KAT: øh:m så der va:r øhm to pitabrød med kylling salat og dressing↗
32 (0.4)
33 KAT: å en rulle↗ med kyllingsalat og dressing for tredive kroner↗
34 (0.4)
35 KAT: å så skal vi endnu ha: en lille sodavand\
36 (1.9)
37 PZ2: li::ge et øjeblik\
38

I linjerne 31 og 33 gentager Katarina – som vi der har hørt eksempel 3a, forstår det – hele sin bestilling der lyder på to pitabrød og en rulle,

men for ekspedient 2 er det imidlertid ikke en sammenfatning men en udvidelse af den bestilling han har hørt. Da Katarina i linje 35 tilføjer endnu en ting, stopper ekspedienten hende efter en længere pause (linje 36-37). Som det fremgår af Eksempel 3c gjorde han dette for at opsummere bestillingen.

Eksempel 3c

39 PZ2: en rulle kylling\

40 (.)

41 PZ2: å to pi:ta med kylling å en rulle kebab\ iggå

42 (0.6)

43 KAT: ja det var rigtigt\ (.) ja\

44 (0.3)

45 KAT: hhh'hh

46 UKN: [ʃʃxxʃʃ]

47 KAT: å en rulle kebab å hvad var 'mer

48 UKN: [°xx en rulle° ʃʃke'Hbabʃʃ]

49 KAT: hh øh nej det va:r det var ik nogen: øh rulle med kebab øh det

50 var med kylling\

51 (0.7)

52 PZ2: okey én med kylling å to (.) pi:ta med kylling\ iggå

53 KAT: ja der rigtigt\

Ekspedient 2 opsummerer (linje 39 og 41) fire ting i den bestilling han har hørt (rulle + to pita + rulle), og det kræver indgriben af Katarinas hviskende makker i linjerne 46 og 48 før Katarina retter bestillingen. Et nyt benspænd opstår da Katarina i næste afsnit (Eksempel 3d) udtaler 'sodavand' på en måde som ekspedienten ikke forstår. Også denne forhindring bliver ryddet af vejen ved reparation.

Eksempel 3d

54 KAT: hhh å så ska vi endnu ha en lille so'avand\
55 (0.9)
56 PZ2: en lille→
57 (.)
58 KAT: \$sodavand\$\
59 KAT: hhh hh
60 PZ2: sodavand a-\
61 KAT: j'a: /
62 PZ2: |xxx

Samtalen fortsætter nu med at få aftalt hvor bestillingen skal leveres, og Katarina nævner sin adresse på et kollegium og værelsesnummer. Ekspedienten indleder reparation i linje 79 ved at bede om nogle oplysninger som Katarina ikke har givet i sin beskrivelse. Det kræver lidt snak, og også denne forhindring bliver ryddet af vejen.

Eksempel 3e

79 PZ2: å hva er det for en blok siger du /
80 KAT: ·hhh hva for en blok det va:r æh- de:r på den anten sa:l /
81 (0.8)
82 KAT: ja\
83 UKN: ffdet xxx ?blå? blokff
84 KAT: nej vi- vi har ik nogen blok °jeg ved ik e-°

De næste forhindringer (ikke vist ved transskription) handler om at ekspedienten efterlyser et telefonnummer som han kan ringe til, når han ankommer med varerne. Han har nemlig ikke tænkt sig at aflevere dem ved værelsesdøren som Katarina har lagt op til. Her skal der først findes et telefonnummer. Når det er sket viser det sig at være et udenlandsk nummer som ekspedienten ikke vil ringe til. Alt i alt går der en del snak (ca. 60 linjer transskription) med at afmontere disse forhindringer før samtalen lander ved en aftale om at de bestilte varer leveres på kollegiets parkeringsplads på et bestemt tidspunkt:

Eksempel 3f

145 KAT: [det gør vi]\
146 PZ2: [ja:\] femtem fem og fyrre
147 KAT: ja
148 PZ2: mødes vi ved parkeringspladsen\
149 KAT: ja det gør vi\ der godt\
150 (0.6)
151 PZ2: godt\ hel i orden\

I forhold til Kristians enkle instruktion (vælge – bestille – oplyse adresse) kræver den rigtige situation at Katarina overvinder det ene forståelsesproblem efter det andet for at hun og hendes veninder kan få noget at spise. Når tosprogede bevæger sig gennem den danske hverdag møder de masser af forhindringer hvor de ikke forstår deres samtalepartnere, eller ikke selv bliver forstået. Det kræver at de tosprogede selv kan foretage forskellige former for reparaturer, ellers risikerer de ikke at kunne udføre deres ærinder – her, at bestille fast food. Reparatur er med andre ord en færdighed i sig selv, en resurse som skal læres (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015).

Dataeksemplerne i dette afsnit (3a–3f) har illustreret noget andet vigtigt for sproglæringen, nemlig genbrug af sproglige konstruktioner (Bates & MacWhinney 1988; Hopper 1998; Eskildsen 2014). Hvis man kigger på det sproglige format i Katarinas ytringer vil man opdage at hun betjener sig af nogle specifikke formularer, primært af typen ”det skal/og så skal det være X,” ”og så skal vi have X” og ”det/der var X.” Det er altså et meget begrænset sprogligt repertoire – men det rækker til at komme igennem, på trods af benspændene. På samme måde genbrugte Sandra udtrykket ”jeg søger X” i sine samtaler i byggemarkederne. Sådanne formularer har en central rolle i andetsprogstilignelsen, hvilket vi vil komme nærmere ind på i næste afsnit. Men der er ikke bare tale om formularer; der er tale om ikke-standardiserede formularer eller ikke-konventionaliserede måder at udføre disse handlinger på. Det er ”markeret” sprogbrug at anvende en ”det skal være X”-formular til at bestille mad. Vi ved ikke hvordan Katarina er nået frem til at bruge netop denne formular, men den udgør øjensynligt den af hendes sproglige resurser der bedst sætter hende i stand til at

nå sine mål i denne interaktion. På den måde bruger hun sandsynligvis noget som hun har mødt før, men i andre sammenhænge. Hun er i færd med at udføre meningsfuld genbrug af sprog gennem erfaring og er således, med Bakhtins ord, i gang med at *appropriere* nogle sproglige konstruktioner – dvs. indsamle dem gennem erfaring og bruge dem til egne formål (Bakhtin 1986; Lensmire & Beals 1994; Eskildsen & Wagner 2015). Denne proces – *appropriering* – er en central komponent i den sprogbaserede tilgang til andetsprogstilegnelse, som vi vil udfolde teoretisk i den næste sektion hvor vi beskriver den teoretiske referenceramme for relevansen af de læringssituationer, vi har vist i dette afsnit.

2. DEN TEORETISKE RAMME – SPROGBRUGSBASERET LINGVISTIK, ETNOMETODOLOGI OG SAMTALEANALYSE

Usage-Based Linguistics – sprogbaseret lingvistik eller UBL – er en paraplyterm der dækker over en række sprogmodeller indenfor den funktionalistiske sprogvidenskab og den socialkonstruktivistiske børnesprogsforskning (Langacker 1987; Barlow & Kemmer 2000; Tomasello 2003; Croft & Cruse 2004; Tummers et al. 2005; Ambridge & Lieven 2011). Fælles for disse modeller er bl.a. 1) et fundamentalt sprogbaseret syn på sproglig udvikling hvor det antages at sproglig struktur er *emergent*, dvs. opstår i og fra sprogbrug; og 2) en afvisning af den traditionelle skarpe skelnen mellem syntaks og leksis til fordel for en opfattelse af sproglig struktur som forbindelser mellem form og betydning/funktion.

2.1. Sprogbrugens rolle – for sproglæringen og for teorien

Udgangspunktet for punkt 1) ovenfor er at sprogbrug opviser tilstrækkeligt indhold og diversitet til at sprog kan læres alene gennem erfaring. Sprogbrug er med andre ord rig nok på både gentagelser og variation til at kunne udgøre fundamentet for læring. Det kan lade sig gøre bl.a. fordi alle sproglige udtryk i hverdagssituationer minder om noget vi har hørt før, enten fordi andre har sagt dem, eller fordi vi selv har; de er ikke helt nye og ukendte (Hopper 1998). Sandras genbrug af ”jeg søger

X” og især vores dataeksempler fra opkaldet til pizzeriaet viste netop denne høje grad af gentagelse – og vigtigheden af denne høje grad af gentagelse i sproglæringen har været kendt siden MacWhinney (1975) og er siden empirisk påvist longitudinelt både i børnesprogsforskningen (Lieven et al. 2009) og i SLA (Eskildsen 2014; undervejs). Det der muliggør denne konstante genkendelse eller partielle genkendelse, er UBL’s konstruktionsbaserede maksimalistiske sprogmodel som vi nu vil skitsere.

2.2. *Sprogsyn: Konstruktioner og maksimalisme*

UBL anser sproglig viden som et inventar i form af et struktureret kontinuum af konventionaliserede form-betydningspar, som vi bruger til kommunikative formål – såkaldte konstruktioner (Langacker 1987). Kontinuet dækker allehånde udtryk af varierende kompleksitet og abstraktion, fra morfemer til hele ytringer og fra det specifikke/formulariske til det generelle/skematiske. Kontinuet er desuden udtømmende i den forstand at det udgør det kognitive fundament for *hele* vores sproglige kunnen. Der findes ingen konstruktioner som ikke har deres plads her; det sproglige inventar består *kun* af sådanne konstruktioner (Goldberg 2003).

I et sådant syn på sproglig struktur er der ikke brug for syntaktiske regler, og den skarpe skelnen mellem syntaks og lexis blødes op; i stedet opfattes længere form-betydnings-par som fx ytringer enten som specifikke (formulariske) udtryk eller skematiske repræsentationer der muliggør vores produktion og forståelse af nye eksempler af samme slags. Disse skematiske repræsentationer kan enten være helt eller fuldt skematiske, og det samme udtryk kan være repræsenteret på flere abstraktions niveauer på kontinuet på samme tid – heraf benævnelsen ”maksimalistisk.” UBL’s maksimalisme refererer således til opfattelsen af hvordan det sproglige inventar vi som sprogbrugere trækker på – vores semiotiske resurser – er organiseret kognitivt. Modellen forudsætter simpelthen en enorm hukommelseskapacitet (og i langt mindre grad en komputationel kapacitet). Fælles for sproglige elementer i denne henseende er at sprogbrugeren kan anvende dem automatisk og, for komplekse elementer, uden at skulle kombinere sig frem til dem vha. delkomponenterne (Langacker 1987). Også her kommer det til udtryk

at der ikke skelnes mellem ordforråd og syntaks; al vores sproglige kunnen består af vores inventar af konstruktioner.

2.3. UBL og andetsproglæring

I UBL antages det at vi lærer sprog nedefra og op ("bottom-up") og konstruktion for konstruktion. Uanset om der er tale om morfemer eller hele ytringer, lærer vi dem gennem vores brug af og erfaring med sproget med udgangspunkt i hyppigt forekommende eksemplarer af de enkelte konstruktioner (Ellis 2002; Tomasello 2003). Sproglig udvikling bygger således på hyppigt forekommende udtryk ("formularer") der udvikler sig til produktive, delvist skematiserede udtryk ("ytringsskemaer") og fuldt skematiske konstruktioner. Hvis vi kunne se ind i fremtiden, kunne Katarinas brug af "skal"-konstruktioner måske udvikle sig fra de formularer vi så i eksemplerne.

For engelsk ser et forsimplet empirisk eksempel fra den eksisterende forskning således ud: I don't know => PRONOUN don't know => PRONOUN don't VERB => PRONOUN AUX NEGATION VERB (Eskildsen 2012a). Læringen af konstruktionen – her den engelske negation med hjælpeverbet *do* – tager for to mexicanske migranter i USA primært udgangspunkt i den hyppigt forekommende ytring *I don't know* og i langt mindre grad meget få andre eksempler som *I don't think so* og *he don't know*. Ganske langsomt udvikler deres sproglige repertoire sig i retning af en mere produktiv konstruktion med *don't*. I første omgang sker udviklingen med brug af andre pronominer (fx *we don't know*) og langsomt med andre verber (*I don't have*, *I don't work*) og siden med flere eksempler med både andre pronominer end *I* og flere nye verber. Til sidst sker der en udvikling i retning af et måske fuldt produktivt skema idet alle pronominer og også få substantiver efterhånden indtager subjektpladsen, flere verber kommer til, og *do* også anvendes i præteritum.

Udviklingen er langsommelig og gradvis, og der sker således ikke noget markant spring fra det formulariske til det kreative; det formulariske kan ikke reduceres til noget der er forud for en intersprogsgrammatik der udvikler sig sideløbende, sådan som megen forskning i formularisk sprog i L2-læringen ellers har hævdet (fx Myles et al 1999, Bardovi-Harlig 2002; se diskussion i Eskildsen 2009).

Sproglæringen er bl.a. drevet af frekvens (Ellis 2002); de hyppigt forekommende udtryk er det læringsmæssige udgangspunkt for mere skematiske konstruktioner. Denne læring er afhængig af høje token-frekvenser (dvs. en høj forekomst og brug af de specifikke udtryk), mens læringen af de skematiske konstruktioner er afhængig af høje type-frekvenser (dvs. en høj forekomst og brug af forskellige eksempler på samme konstruktion; Tomasello 2003; Eskildsen 2012b). Med det ovenfor skitserede eksempel med negation in mente er læringen af *I don't know* betinget af høj token-frekvens, mens læringen af negationskonstruktionen (PRONOUN AUX NEGATION VERB) er udtryk for øget type-frekvens, altså mere erfaring med og brug af flere forskellige eksempler på samme konstruktion. Den øgede type-frekvens er nødvendig for at sprogbrugeren kan foretage generaliseringen fra enkelttilfældet til den generiske konstruktion; han/hun ekstraherer skematikken i konstruktionen på basis af ligheder mellem de forskellige eksempler på konstruktionen. Skematiske konstruktioner er således for den enkelte sprogbruger sedimenterede afledninger af biografisk, erfaret sprog; dvs. ikke kun de enkelte, specifikke ytringer huskes som sådan fordi vi har erfaret dem, men også den mere generelle sproglige evne har sit ophav i biografien og erfaringen, idet selv de abstrakte skemaer er udledt af den erfarede virkelighed gennem talrige møder med og hyppig brug af eksempler på samme generiske konstruktion. Diktummet er at uanset hvor abstrakte og skematiske vores sproglige repræsentationer kan blive, stammer de alle fra konkrete og specifikke udgangspunkter (Tomasello 2003) – som fx opkaldet til pizzeriaet (eksempel 3a-f).

Sproglæring er altså en gradvis, langsommelig proces der tager udgangspunkt i det konkrete eksempelmateriale (eksemplar-baseret), og som er betinget af lærerens konstante appropriering af nye sproglige udtryk. Der kommer hele tiden nye empiriske undersøgelser der undersøger andetsprogsstilegnelse som en eksemplar-baseret proces – og de er for talrige til at vi kan gennemgå dem her. Vi vil i stedet opfordre læseren til selv at gå på opdagelse her: Ellis & Ferreira-Junior (2009a, 2009b), Eskildsen (2009, 2012a, 2014, 2015, undervejs), Ellis et al. (2013), Yuldashev et al. (2013), Li (2014), Li et al. (2014), Roehr-Brackin (2014) og Eskildsen et al. (2015).

2.4. UBL's utilstrækkelighed

UBL kan afsøge den sproglige udvikling fra det begrænsede og formulariske til det mere generisk anvendelige og skematiske – det var den udvikling vi viste med eksemplet fra læringen af engelsk negation, og som vi kan forestille os kunne foregå med Katarinas ”skal”-konstruktioner (og der er flere empiriske eksempler at hente i litteraturen nævnt sidst i forrige afsnit). Men UBL kan i sig selv ikke sige noget om hvorvidt selve de lokalt kontekstualiserede handlinger med sproget har nogen indvirkning på sproglæringen (Eskildsen 2011). På trods af det stærkt sprogbrugsbaserede udgangspunkt mangler UBL således at redegøre for samspillet mellem den faktiske sprogbrugs kontekst, hvor tosprogede færdes og taler sproget, og den måde hvorpå de opbygger deres sproglige resurser over tid gennem appropriering (Eskildsen & Cadierno 2015; Eskildsen & Wagner 2015).

Den epistemologiske vilje er dog til stede. Således kan vi hos både Langacker og Tomasello finde konstrukter der inviterer til en nærmere analyse af disse lokalt kontekstualiserede aspekter af sproglæring over tid. Langacker (2000) bruger således begrebet ”usage events” til at referere til de totale diskursive omstændigheder, socialt og kulturelt, der omgiver enhver ytring, men han anviser ikke selv nogen metode til at analysere hvad der præcist foregår når folk udfører ”usage events.” Ydermere angiver han sådanne ”usage events” som de steder hvor sproget opstår; som locus for det emergente sproginventars oprindelse. Ligeledes omtaler Tomasello (2003) ”gentagne situationer” i en ”fælles opmærksomhedsramme” (*joint attentional frame*) hvor enkelte sproglige udtryk læres gennem gentagen brug. Igen kan vi pege på opkaldet til pizzeriaet som eksempel på adskillige ”usage events” hvor en ”skal-konstruktion” vokser frem (se i øvrigt Eskildsen 2011 for en mere indgående diskussion af samspillet mellem situeret brug og læring af konstruktioner over tid).

For at kunne præcisere hvordan de sproglige udtryk anvendes og til hvilke formål i lokalt kontekstualiserede sammenhænge, og således hvordan tosprogede approprierer nye sproglige udtryk og dermed lærer at navigere sprogligt og socialt i stadigt flere og mere varierede sammenhænge (Lantolf & Thorne 2006; Firth & Wagner 2007), er man nødt til at supplere med en sociologisk baseret teori. Til dette formål

har vi som illustreret med eksemplerne ovenfor brugt etnometodologien (EM) og samtaleanalysen (CA). Begge metoder kan beskrive hvordan sprogmodellens form-betydningsenheder etableres i interaktionens sekventielle struktur og hvordan de tosprogede samtalepartnere kan bruge dem til at udvide deres kommunikative repertoire. Med EM og CA kan man minutiøst undersøge hvad de tosprogede rent faktisk foretager sig, hvilket sprog de bruger, og om de udnytter de læringsmuligheder der ligger i den daglige interaktion. Vi så bl.a. i Eksempel 3 at forestillingen om hvordan verden fungerer næppe svarer til de sociale og sproglige praksisser som man kan komme ud for. Dette er præcis kernen i etnometodologisk forståelse af de udfordringer som tosprogede står overfor. EM og CA beskriver detaljeret hvad der faktisk foregår i konkrete handlingssituationer, hvordan deltagerne trækker på sprog, kropslige resurser som fx gestik, mimik og blik samt materielle omgivelser (Nevile et al. 2014) for at skabe fælles forståelse, hvordan fx ordenes betydningspotentiale konkretiseres til deltagerens specifikke forståelse i en handlingssituation og hvordan denne igen former en ny baggrund for nye betydningsprocesser. Form-betydningsenhederne for den enkelte tosprogede lader sig med andre ord ikke altid beskrive og definere a priori; de opstår som indeksikalske elementer – dvs. udtryk som er bundet til og har deres funktionelle ophav i specifikke sociale aktiviteter (Sealey & Carter 2004). I realiteten gælder dette alle sproglige enheder, men fra det datamateriale vi har præsenteret her tjener Katarinas brug af ”det skal være” som et godt eksempel. Sproglige enheder er således mere end form-betydningspar; de er lokalt kontekstualiserede redskaber til at skabe en pragmatisk ladet her-og-nu-virkelighed i interaktion.

2.5. Andetsprogstilegnelse som socialt fænomen: EM og CA i SLA

Den forskning i andetsprogstilegnelse der baserer sig på erkendelsesinteresser fra EM og CA har været et voksende felt de sidste 20 år, især siden Firth & Wagners indflydelsesrige artikel fra 1997. Denne forskning har typisk undersøgt sproglæring som en social aktivitet in situ i både hverdagsituationer (fx Brouwer 2003; Brouwer & Wagner 2004; Kurhila 2001, 2006; Theodórsdóttir 2011a,b) og klasserumssituationer (fx Mondada & Pekarek Doehler 2004; Hellermann 2008;

Mori & Hasegawa 2009; Majlesi & Broth 2012) – og sammenligninger af de to kontekster (Eskildsen & Theodórsdóttir 2015). Fokus har været på samtaledeltageres orientering mod en forståelse af noget nyt (Markee 2008; Pekarek Doehler 2010; Kasper & Wagner 2011), bl.a. på opsamling af nye ord i reparaturrekvenser som også har været et fokuspunkt i denne artikel. Men forskningen har også vist at sproget i sig selv er indlejret i noget større der er fundamentalt kropsligt (*embodied*), kollaborativt og bestående af både verbal og ikke-verbal interaktion (Gardner & Wagner 2004). Derudover har forskningen fokuseret på socialiseringsprocesser i praksisfællesskaber (Brouwer & Wagner 2004; Hellermann 2008) og på hvordan og hvornår en samtaledeltagers identitet som tosproget bliver gjort relevant i interaktion (Brouwer & Wagner 2004; Firth 2009; Theodórsdóttir & Eskildsen 2011).

Med udgangspunkt i begrebet interaktionel kompetence har den socialt orienterede SLA ned i detaljen vist hvordan forskellige aspekter af deltagelse i og læring af L2 udvikler sig over tid i form af resurser som bl.a. reparaturpraksisser, som tidligere nævnt i diskussionen af Katarinas opkald til pizzeriaet, recipient-designed adfærd, tur-konstruktioner og måder at fortælle om oplevelser på (såkaldt story-telling) (fx Hall et al. 2011; Barraja-Rohan 2015.; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015). I denne tradition ses den sproglige kunnen ikke som en objektiv korrekt grammatik som udvikler sig i takt med fremadskridende sprogfærdighed, men i stedet som en grundlæggende situeret, specifik og kollaborativ interaktionel kompetence (Kramsch 1986), dvs. evnen til i fællesskab med andre at kommunikere meningsfuldt, relevant og adækvat. Denne opfattelse af sproglige resurser passer derfor som den manglende brik i UBL. Vi kan således med dette apparat udfolde øjeblikkets interaktion, det der udspiller sig i ”usage events,” og på den måde foretage analyser af hvad der foregår i de sekvenser hvor læringen finder sted. UBL i sig selv kan ikke sige noget interessant om situationerne i banken eller byggeområderne – men det kan derimod EM/CA med fokus på sprogbrugernes interaktionelle kompetencer. Samtidig passer modstanden mod en ”objektiv korrekt grammatik” godt med UBL’s sprogsyn; de konstruktioner som tosprogede bruger og lærer skal nemlig opfattes som semiotiske resurser der skal kontrolleres for at kunne opnå specifikke formål. Om Katarinas ”der rigtig”-ytringer

eller ”skal”-konstruktioner er objektivt korrekte er ikke så vigtigt som at hun opnår sine mål ved at appropriere dem, dvs. bruge dem til sine egne formål. Situationen er i sig selv et skridt på vejen mod et mere præcist sprog i takt med at approprieringsprocessen forløber. Omvendt kan man sige at det var vigtigt for Sandra at lære en mere korrekt version af ”sedler” end den hun havde i forvejen, og det formåede hun gennem design af sine ytringer, som det blev vist i analysen. På den måde er vi med kombinationen af UBL og EM/CA i stand til at anlægge et deltagerrelevant perspektiv på vores data (Firth & Wagner 1997). Hvis det er vigtigt for de tosprogede, er det vigtigt for os.

2.6 Den dynamiske rejse

Med UBL og EM/CA sætter vi altså deltagerne, dvs. de tosprogede, i centrum for både vores forskning og vores erkendelsesinteresser. Desuden giver kombinationen os muligheden for ned i detaljen at undersøge hvordan både specifikke ord og større sproglige mønstre opstår i interaktioner (Eskildsen 2011; 2012a). For at etablere en deltagerorienteret, erfaringsbaseret sprogpædagogik (Eskildsen et al. 2014) skal vi således finde frem til de sociale, interaktionelle og sproglige aspekter af den tosprogedes dynamiske rejse gennem sproglæring som appropriering. Derigennem kan man på empirisk vise at det formulariske sprog er knyttet til situationsbundne aktiviteter, og at det kræver andre mere generiske sproglige resurser, fx i form af mere fleksible ytringsskemaer, hvis man skal navigere i nye sammenhænge. Dette har Eskildsen (2009, 2011, 2015) påvist med klasserumsdata, og i øjeblikket arbejder Theodórsdóttir & Eskildsen (undervejs) med longitudinelle studier fra tosprogede hverdagssituationer udenfor klasserummet. Heri vises det at det islandske ”ég ætla að + VERBUM” (”jeg vil gerne + VERBUM”) for den tidligere nævnte canadiske lærer Anna blev lært med udgangspunkt i ærinder ved bageren, i pølsevognen og på posthuset, hvor udtrykket ”ég ætla að fá x” (”jeg vil gerne have x”) blev etableret som brugbart. Herfra udviklede Anna udtrykket i retning af flere hovedverber (betale, sende) stadig til brug i lignende situationer, og siden hen med flere endnu (bo, tage til (”rejse”)) og mere varieret brug af pronominer (du, hun), som muliggjorde brugen af konstruktionen i andre sammenhænge.

Vi kan således gætte kvalificeret på hvordan en tosprogets dynamiske sproglæringsrejse som lørner ser ud. Vi ved, som indikeret, at denne rejse kan tage sin begyndelse i servicesituationer hvor man kan klare sig med formularisk sprog (fx at bestille kaffe på en café eller brød hos bageren) (Theodórsdóttir 2011; Theodórsdóttir & Eskildsen undervejs; Theodórsdóttir & Wagner 2013). Vi ved også at almindelige korte hverdagssamtaler (fx snak om små personlige oplevelser og begivenheder, weekendplaner etc.) hører til i starten af sproglæringen, at der knytter sig et relativt specifikt sprogligt repertoire til disse (fx *hvad har du lavet/skal du lave i weekenden?*), og at disse iboende har sproglæringspotentiale (Brouwer 2003; Brouwer & Nissen 2003). Disse observationer har vi desuden fået bekræftet direkte fra tosprogede selv. Når de danskstuderende i Sønderborg bliver bedt om at forholde sig til deres egen sproglæring, siger de netop bl.a. at de savner muligheder for at kunne bevæge sig fra de formulariske servicesituationer til en fleksibel sprogbrug, både hverdags- og professionsrelateret (Eskildsen et al. 2013). Vi ved således fra de tosprogede selv at de er udmærket klar over at sproglæring helt fundamentalt handler om at gå fra at kunne klare sig formularisk til en øget grad af produktivitet og fleksibilitet. Fra andre data (uanalyseret) har vi også observeret at de tosprogede, som nogle af de næste skridt, mødes i sociale sammenhænge generelt, fx for at lave mad sammen med danskere. På optagelserne fra disse situationer har vi bemærket mange eksempler på sproglige elementer der bliver repareret. Vi har observeret tosprogede initiere ordsøgninger (hvordan siger man X?) og hørt dem genbruge de ord de får fra disse ordsøgninger, og derudover har vi observeret hvordan de selv italesætter situationerne som læring: de snakker om hvor mange ord de lærer af deres danske venner, at de håber at de ikke glemmer dem, og sågar at den hjælp med sproget de får af deres danske venner ikke kunne opnås uden adgang til disse situationer. Alt sammen peger det i retning af det fundamentalt empirisk rigtige i at opfatte sproglæring som en essentielt sprogbrugsdrevet proces.

3. PÆDAGOGISKE IMPLIKATIONER OG PERSPEKTIVER – LANGUAGE LEARNING IN THE WILD

Spørgsmålet er så hvordan vi bedst muligt støtter de tosprogedes muligheder for at kunne bruge hverdagsinteraktioner som resurser for sprog­læring. Det kalder vi *language learning in the wild*. Implikationen af de gennemgåede data, kombineret med vores epistemologiske udgangspunkt, er at vi skal skabe en infrastruktur som har den iboende effekt at de tosprogede bliver involveret i de sociale processer hvor samtale­deltagere assisterer hinanden for at løse problemer i samtalen. Det er sådanne situationer der giver anledning til praksisser som ord­­søgninger, reparation etc., og som dermed udgør det situerede startskud til opbygningen af det sproglige repertoire gennem appropriation. En vigtig pointe i denne sammenhæng er at de tosprogede er afhængige af danskere (venner, kærester, medstuderende etc.) som velvillige med­­deltagere der kan assistere med de ord, den udtale, eller de ytringer som de tosprogede efterspørger in situ.

Opbygningen af en sådan infrastruktur indebærer en videreførelse og udbygning af den kommunikative tilgang der har præget danskun­­dervisningen, og andet/fremmedsprogpædagogikken generelt, i man­­ge år, men som i sin praksis har sin grænse ved klasseværelsets dør. Selvom lærerne mange steder og i mange år har arrangeret udflugter til 'virkeligheden', har ladet kursisterne fortælle om deres erfaringer og hverdag og inviteret besøgsvenner ind i klasseværelserne for at snakke med kursisterne, har det været svært hvis ikke umuligt at forbinde ak­­tiviteterne i klasseværelset med hverdagens sprogbrugssituationer som kursisterne er involverede i (se også diskussion i Eskildsen & The­­odórsdóttir 2015). Der mangler en mere systematisk løsning på hvor­­dan undervisningen kan hjælpe tosprogede til at bygge et dansksproget socialt netværk i deres hverdag, at bruge de resurser hverdagen byder på, og at strukturere opbygningen af deres egen sociale og interaktio­­nelle kompetence over tid. Det er nødvendigt med hjælp til at foretage dette skridt eftersom vi ved at de tosprogede ikke af sig selv udnytter mulighederne for interaktion (Brouwer & Nissen 2003; Eskildsen et al. 2014). Derudover er det en udfordring at folk i Danmark (som i det øvrige Norden) relativt hurtigt og problemfrit skifter til engelsk når samtalen involverer tosprogede (Wagner 2010).

Infrastrukturen skal bestå af stilladsbyggende teknologier, geo-applikationer til lokalisering af samtalepartnere, værktøjer der dokumenterer selvdefinerede sprogaktiviteter i hverdagen som fx måder at optage sig selv og dele optagelserne med henblik på diskussion og refleksion, samt objekter til hjælp til refleksion over og planlægning af sprogmoder. Ultimativt vil vi således bidrage til at gøre sprogbrugsbaseret L2-forskning nyttig for en erfaringsbaseret andetsprogs pædagogik der er bygget op omkring de tosprogedes aktiviteter i hverdagen.

I forlængelse af Hutchins' (1995) banebrydende værk om socialt situeret kognition – *Cognition in the Wild* – er et nordisk netværk af forskere og undervisere fra Island, Sverige, Finland og Danmark i færd med at udvikle resurser til *language learning in the wild* ved at trække på de ovenfor skitserede teoretiske grundlag i samarbejde med interaktions- og oplevelsesdesignere. Vi anser det sidste for et afgørende træk for at kunne understøtte det allerede eksisterende fokus på sprogbrug og sproglig erfaring og til at bringe de tosprogedes hverdag ind i sprog-pædagogikken. Udviklingsarbejdet i netværket er centreret omkring en brugerbaseret kortlægning og diskussion af de tosprogedes hverdagsrutiner hvor det primære formål er at afdække hvilke af dem der allerede foregår på andetsproget, og hvilke der kunne prøves på det (Clark & Lindemalm 2011). Opkaldet til pizzeriaet var et eksempel på en ny aktivitet Katarina kunne forsøge sig med på andetsproget, og som hun ikke vidste at hun var i stand til at udføre.

Language learning in the Wild handler ikke om at afskaffe undervisningen men om at give undervisningen bedre redskaber til at bearbejde kursisternes erfaringer og at give dem muligheder for at *debriefe* og fortælle hvad de har oplevet, og modtage råd og forklaringer på hvad der måtte være sket, og hvordan en problematisk situation kan løses (Thedórsdóttir & Wagner 2013). Opkaldet til pizzeriaet blev således bl.a. brugt til at belyse forskelle mellem forventninger til virkeligheden og den faktiske virkelighed for derigennem at illustrere at et klasseværelse ikke nemt kan bruges til at forberede tosprogede på virkeligheden, men fungerer godt til at afklare erfarede problematikker. På samme måde med den ovenfor skitserede sprogkortlægning; den kan bruges til det videre arbejde imod involvering i nye situationer, men

situationerne skal erfares og sidenhen bringes tilbage ind i klassen med henblik på debriefing.

Centralt i en erfaringsbaseret sprogpædagogik er at undervisningen har en aktiv rolle i at opbygge personlige dansksprogede sociale netværk. Det er måske ikke lige nemt for alle at praktisere, men undervisningen kan tilvejebringe muligheder for social interaktion ved fx at stille som opgave at de tosprogede skal invitere danske venner til middag. Som led i opgaven bliver de tosprogede bedt om at optage elementerne ”at købe ind til middagen,” ”at tilberede maden” og ”at snakke sammen under måltidet,” og disse optagelser bliver så efterbehandlet i debriefing-møder med de tosprogede.

Udover disse sprogpædagogiske refleksionspraksisser arbejdes der i det ovenfor beskrevne netværk også med udviklingen af læringsplatforme som teknologisk og socialt medierede broer mellem verden udenfor klasserummet og undervisningsmetoderne inden for klasserummene. En væsentlig komponent i denne forbindelse er udviklingen af nye teknologiske værktøjer og læringsspil og applikationer til tablets og smartphones, fx brugerdrevne ordbøger og geo-applikationer til lokalisering af samtalepartnere så man hurtigt kan komme i kontakt med velvillige samtaledeltagere (Clark et al. 2011; Theodórsdóttir & Wagner 2013; Eskildsen et al. 2014; Thorne 2013). Sådanne teknologier kan facilitere kontakten mellem tosprogede og det lokalsamfund de er på vej ind i og dermed tilvejebringe flere og måske nye muligheder for læring. I forhold til vores eksempler kunne fx en brugerdrevet ordbog hjælpe Sandra til at huske ”sedler” (måske kunne hun in situ kreere et opslag i sin personlige ordbog med et billede af bankassistenten og en penge-seddel tilknyttet hendes egne nye udtalevariant) eller til at minde hende om at hun skal finde ud af hvad en *Häckselmaschine* hedder på dansk.

4. KONKLUSION

Vi har med denne artikel argumenteret for en sprogbrugsbaseret tilgang til andetsprogstilegnelse med udgangspunkt i empiriske fænomener. De data vi har trukket på hér, viste bl.a. vigtigheden af reparatur og ordsøgninger som læringsresurse (Eksempel 1 og 2), men illustrerede også centrale komponenter i en sprogbrugsbaseret analysemodel som

for eksempel en høj grad af sproglige gentagelser (Eksempel 3). Vi diskuterede derudover andre empiriske resultater fra den sprogbrugsbaserede andetsprogstilegnelse og argumenterede i den forbindelse for vigtigheden af at implementere en teori for interaktionel analyse, nemlig etnometodologi og konversationsanalyse, i den sprogbrugsbaserede model for at kunne belyse detaljerne i de brugssituationer hvor sproget menes at opstå – og hvor de tosprogede først lærer det. Slutteligt opridsede vi et bud på en erfaringsbaseret sprogpædagogik, baseret på vores empiriske forskning og epistemologi, der tager udgangspunkt i og faciliterer de tosprogedes hverdagskontakt med det omgivende samfund hvor andetsproget tales naturligt. At bygge en sådan sprog-pædagogisk infrastruktur der tager højde for de tosprogedes hverdag, og som har som mål at de tosprogede bliver bedre til at færdes i lokalsamfundet, er en naturlig konsekvens af en sprogbrugsbaseret tilgang til andetsprogstilegnelsen.

Søren Wind Eskildsen
Institut for Design og Kommunikation
Syddansk Universitet
swe@sdu.dk

Johannes Wäagner
Institut for Design og Kommunikation
Syddansk Universitet
jwa@sdu.dk

LITTERATUR

- Ambridge, B. & E. Lieven (2011) *Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, D. (Ed.) (2011) *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon: Routledge.
- Bakhtin, M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2002) "A new starting point? Investigating formulaic use and input in future expression." *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2): 189-198.
- Barlow, M. & S. Kemmer (Eds.) (2000) *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications.
- Barraja-Rohan, A.M. (2015) "'I told you': Storytelling development of a Japanese learning English as a Second Language." T. Cadierno & S.W. Eskildsen (Eds.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bates, E. & B. MacWhinney (1988) "What is functionalism?" *Papers and Reports on Child Language Development*, 27: 137-152.
- Block, D. (2003) *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brouwer, C.E. (2003) "Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning?" *The Modern Language Journal*, 87(4): 534-545.
- Brouwer, C.E. & A. Nissen (2003) "At lære dansk som andetsprog i praksis – et sprog-pædagogisk koncept med konversationsanalyse som fagligt grundlag." B. Asmuss & J. Steensig (red.) *Samtalen på arbejde – konversationsanalyse og kompetencend-
vikling*. København: Samfundslitteratur: 52-72.
- Brouwer, C.E., G. Rasmussen & J. Wagner (2004) "Embedded corrections in second language talk." R. Gardner & J. Wagner (red.) *Second language conversations*. London, UK: Continuum: 75-92.
- Brouwer, C.E. & J. Wagner (2004) "Developmental issues in second language conversation." *Journal of Applied Linguistics*, 1(1): 29-47.
- Clark, B. & K. Lindemalm (red.) (2011) "Språkskap – Swedish as a social language." Stockholm: Ergonomidesign, Folkeuniversitetet og Interactive Institute. <http://talkbank.org/SLA/pubs/spraskskap.pdf>.
- Clark, B., J. Wagner, K. Lindemalm & O. Bendt (2011) "Språkskap: Supporting second language learning "in the wild"." *INCLUDE 2011*. http://include11.kinetix-events.co.uk/rca/rca2011/paper_final/F514_1578.PDF
- Croft, W. & D.A. Cruse (2004) *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dervin, F. & K. Risager (Eds.) (2014) *Researching Identity and Interculturality*. New York: Routledge.
- Doughty, C.E. & M. Long (2003) "The scope of inquiry and goals of SLA." C.E. Doughty & M. Long (red.) *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing: 3–16.
- Ellis, N.C. (2002) "Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition." *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2): 143–188.
- Ellis, N.C. & F. Ferreira-Junior (2009a) "Construction learning as a function of frequency, Frequency distribution, and function." *Modern Language Journal*, 93(3): 370–386.
- Ellis, N.C. & F. Ferreira-Junior (2009b) "Constructions and their acquisition: Islands and the distinctiveness of their occupancy." *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7: 111–139.
- Ellis, N.C., M.B. O'Donnell & U. Römer (2013) "Usage-based language: Investigating the latent structures that underpin acquisition." *Language Learning*, 63(suppl. 1): 25–51.
- Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskildsen, S.W. (2009) "Constructing another language: Usage-based linguistics in second language acquisition." *Applied Linguistics*, 30(3): 335–357.
- Eskildsen, S.W. (2011) "The L2 inventory in action: Conversation analysis and usage-based linguistics in SLA." G. Pallotti & J. Wagner (Eds.) *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center: 337–373
- Eskildsen, S.W. (2012a) "L2 negation constructions at work." *Language Learning*, 62(2): 336–372.
- Eskildsen, S.W. (2012b) "Type and token frequency in SLA." P. Robinson (red.) *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York: Routledge: 660–662.
- Eskildsen, S.W. (2014) "What's new? A usage-based classroom study of linguistic routines and creativity in L2 learning." *International Review of Applied Linguistics*, 52(1): 1–30.
- Eskildsen, S.W. (2015) "What counts as a developmental sequence? Exemplar-based L2 learning of English questions." *Language Learning*, 65(1): 33–62.
- Eskildsen, S.W. (undervejs) "Emergent L2 creativity." N. Bell (red.) *Language Play*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Eskildsen, S.W. & T. Cadierno (2015) "Advancing usage-based approaches to L2 studies." T. Cadierno & S.W. Eskildsen (Eds.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Eskildsen, S.W., Cadierno, T. & P. Li (2015) "On the development of motion constructions in four learners of English." T. Cadierno & S.W. Eskildsen (Eds.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Eskildsen, S.W. & G. Theodórsdóttir (2015) "Constructing L2 learning spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom." *Applied Linguistics*.
- Eskildsen, S.W., G. Theodórsdóttir, T. Cadierno & J. Wagner (2013). "Usage-based second language learning – experiential second language teaching?" *Paper presented at Constructionist Approaches to Language Pedagogy (CALP), Brussels*, November 8–9, 2013.
- Eskildsen, S.W. & J. Wagner (2013) "Recurring and shared gestures in the L2 classroom: Resources for teaching and learning." *European Journal of Applied Linguistics*, 1(1): 1–23.
- Eskildsen, S.W. & J. Wagner. (2015) "Embodied L2 construction learning." *Language Learning*, 65(2): 419–448.
- Eskildsen, S.W., J. Wagner & T. Cadierno (2014) "Creating a social infrastructure for L2 learning: Towards an experiential L2 pedagogy." *Paper presented at the Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*, March 13–16, 2014.
- Firth, A. (2009) "Doing *not* being a foreign language learner: English as a *lingua franca* in the workplace and (some) implications for SLA." *International Review of Applied Linguistics*, 47(1): 127–156.
- Firth, A. & J. Wagner (1997) "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research." *The Modern Language Journal*, 81(3): 285–300.
- Firth, A. & J. Wagner (2007) "Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA." *The Modern Language Journal*, 91(5): 800–819.
- Gardner, R. & J. Wagner (red.) (2004) *Second language conversations*. London: Continuum.
- Gass, S., J. Lee, & R. Roots (2007) "Firth & Wagner (1997): New ideas or a new articulation?" *The Modern Language Journal*, 91(focus issue): 788–799
- Goldberg, A. (2003) "Constructions: a new theoretical approach to language." *Trends in Cognitive Science*, 7(5): 19–24.
- Hall, J. K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (2011) *L2 interactional competence and development*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Hauser, E. (2013) "Stability and change in one adult's second language English negation." *Language Learning*, 63(3): 463-498.
- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heritage, J. (1998) "Oh-prefaced responses to inquiry." *Language in Society*, 27:291–334.
- Hopper, P. (1998) "Emergent grammar." M. Tomasello (red.) *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure, vol. 1*. Mahwah: Lawrence Erlbaum: 155–175.
- Hutchins, E. (1995) *Cognition in the wild*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jefferson, G. (1987) "On exposed and embedded correction in conversation." G. Button & J.R.E. Lee (Ed.) *Talk and social organization*. Philadelphia: Multilingual Matters: 86–100.
- Kasper, G. & Wagner, J. (2011) "A conversation-analytic approach to second language acquisition." D. Atkinson (Ed.) *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Taylor & Francis: 117–142.
- Kirilova, M. & A. Holmen (red.) (2015) *Kulturlæring*. Københavnerstudier i Tosprogethed, CIP serien C8, Københavns Universitets Humanistiske Fakultet.
- Kohnert, K. (2007) *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego, CA: Plural publishing.
- Kolstrup, K.L. (2015) *Opportunities to speak. A qualitative study of a second language in use*. Ph.d.-disertation, University of Groningen .
- Kramsch, C. (1986) "From language proficiency to interactional competence." *The Modern Language Journal*, 70(4): 366–372.
- Kurhila, S. (2001) "Correction in talk between native and non-native speakers." *Journal of Pragmatics*, 33: 1083–1110.
- Kurhila, S. (2006) *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Langacker, R.W. (1987) *Foundations of cognitive grammar, vol. 1. Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R.W. (2000) A dynamic usage-based model. M. Barlow & S. Kemmer (red.) *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications: 1–64.
- Lantolf, J.P. & S. Thorne (2006) *Sociocultural theory and genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lensmire, T.J. & Beals, D.E. (1994) "Appropriating others' words: Traces of literature and peer culture in a third-grader's writing." *Language in Society*, 23:411–426.
- Li, P., S.W. Eskildsen & T. Cadierno (2014) "Tracing an L2 learner's motion constructions over time—A usage-based classroom investigation." *Modern Language Journal*, 98: 612–628.

- Lieven, E., D. Salomo & M. Tomasello (2009) "Two-year-old children's production of multiword utterances: A usage-based analysis." *Cognitive Linguistics*, 20(3): 481–508.
- MacWhinney, B. (1975) "Pragmatic patterns in child syntax." *Stanford papers and reports on child language development*, 10: 153–165.
- Majlesi, A.R. & M. Broth (2012) "Emergent learnables in second language classroom interaction." *Learning, Culture and Social Interaction*, 1: 193–207.
- Markee, N. (2008) "Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA." *Applied Linguistics*, 29(3): 404–427.
- May, S. (red.) (2014) *The bilingual turn in SLA. Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- Mondada, L. & S. Pekarek Doehler (2004) "Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom." *The Modern Language Journal*, 88(4): 501–518.
- Mori, J. & A. Hasegawa (2009). "Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events." *International Review of Applied Linguistics* 47(1): 65–94.
- Myles, F., R. Mitchell & J. Hooper (1998) "Interrogative chunks in French L2. A basis for creative construction?" *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 49–80.
- Nevile, M., P. Haddington, T. Heinemann & M. Rauniomaa (Eds.) (2014) *Interacting with objects. Language, materiality, and social activity*. John Benjamins.
- Nielsen, M. F. (2002) "Nå! en skiftemarkør med mange funktioner." *Studier i nordisk*, (2000–2001): 51–67.
- Pekarek Doehler, S. (2010) "Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA." P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (Eds.) *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave MacMillan: 105–126.
- Pekarek Doehler, S. & E. Pochon-Berger (2015) "The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization." T. Cadierno & S.W. Eskildsen (Eds.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schegloff, E.A. (2007) *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis (Vol. 1)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A., G. Jefferson & H. Sacks (1977) "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation." *Language*, 53(2): 361–382

- Schmidt, R. (1990) "The role of consciousness in second language learning." *Applied Linguistics*, 11(2): 129–158.
- Sealey, A. & B. Carter (2004) *Applied linguistics as social science*. London: Continuum.
- Steensig, J. (2001) *Sprog i virkeligheden*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Stivers, T., & Robinson, J.D. 2006 "A preference for progressivity in interaction." *Language in Society*, 35(3): 367–392
- Theodórsdóttir, G. (2011a) "Second language interaction for business and learning." J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Eds.) *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters: 93–116.
- Theodórsdóttir, G. (2011b) "Language learning activities in everyday situations: Insisting on TCU completion in second language talk." G. Pallotti & J. Wagner (red.) *L2 learning as a social practice: Conversation-analytic perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center: 185–208.
- Theodórsdóttir, G. & S.W. Eskildsen (2011) "The use of English in everyday Icelandic as a second language: Establishing intersubjectivity and doing learning." *Nordand*, 6(2): 59–85.
- Theodórsdóttir, G. & S.W. Eskildsen (undervejs) "Constructing a language on the fly – a longitudinal case study of L2 learning in the wild."
- Theodórsdóttir, G. & J. Wagner (2013) "Post festum sense making." Paper presented at the IEMCA conference in Waterloo, Canada, August 5–8, 2013.
- Thorne, S.L. (2013) "Language learning, ecological validity, and innovation under conditions of superdiversity." *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 6(2): 1–27.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tummers, J., K. Heylen, & D. Geeraerts (2005) "Usage-based approaches in cognitive linguistics: A technical state of the art." *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 1(2): 225–61.
- Wagner J. (2006) "Læring og integration." *Nordand*, 1(1). 89–104.
- Wagner J. (2010) "Learning and doing learning in interaction: What do participants do in everyday out-of-school second language talk?" Y. Kite & K. Ikeda (red.) *Language Learning and Socialization through Conversation*. Center for Human Activity Theory. Kansai University: 51–59
- Wagner, J. (2015) "Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning." T. Cadierno & S.W. Eskildsen (Eds.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Yuldashev, A., J. Fernandez & S.L. Thorne (2013) "Second language learners' contiguous and discontinuous multi-word unit use over time." *The Modern Language Journal*, 97(1): 31–45.

TRANSSKRPTIONSKONVENTIONER

SAN;; KAT:	samtaledeeltagere (Sandra, Katarina etc.)
ord [ord]	overlap (start- og slutpunkter)
[ord]	
(1.0)	pause, i sekunder og tiendedele af et sekund
(.)	mikropause (kortere end 0.2 sekund)
↗, ↘, →	stigende, faldende, fortsættende intonation
<u>Ord</u>	tryk på vokal/stavelse
O::rd	forlænget vokal (jo flere semikolon, desto længere vokallyd)
°ord°	lavere end omgivende tale
§ord§	tydeligere end omgivende tale
ffordff	hvisken
oHrd	latter i ord
☺ord☺	smilende stemme
Ord o-	cut-off
hhh	vejrtrækning
xxx	ikke hørbart