

”I aften går jeg i skole på dansk”

En kompleksitetsteoretisk undersøgelse af den sproglige udvikling hos tre learnere med dansk som andetsprog

KRISTINE RODE LARSEN

I artiklen præsenterer jeg resultaterne af en undersøgelse af den skriftsproglige udvikling hos tre learnere med dansk som andetsprog inden for fire sproglige dimensioner: fluency, målsproglighed (korrekthed), grammatisk kompleksitet og leksikalisk kompleksitet. Min undersøgelse viser, at udviklingen af de enkelte dimensioner er individuel og skifter mellem perioder med fremgang og tilbagegang. Dette bekræfter det kompleksitetsteoretiske syn på udviklingen af andetsproget men er i modstrid med mere traditionelle teorier, der ser udviklingen som en lineær progression, der er fælles på tværs af learnere – et udviklingssyn, der ligger til grund for modulopbygningen af danskuddannelsessystemet for voksne udlændinge. Undersøgelsen viser, at variabiliteten i udviklingen bl.a. kan henføres til interaktionen mellem de forskellige dimensioner af det komplekse sproglige system. Særligt målsproglighed og kompleksitet (såvel grammatisk som semantisk) er i konkurrence med hinanden, således at afvigelser fra målsprogsnormen stiger i både omfang og grad i takt med, at sproget bliver mere komplekst (og omvendt). Jeg runder artiklen af med at vise, hvordan variabilitet i brugen af leksikaliserede helheder (dvs. idiomatisk sprogbrug) følger en intersprogssystematik, der grundet utilstrækkelig eksponering til autentisk L1-sprogbrug endnu ikke ligner målsprogssystematikken. Dette demonstrerer, hvorledes udviklingen af sprogets faste udtryk sker på baggrund af eksemplarbaseret læring.

EMNEORD: andetsprogstilegnelse, kompleksitetsteori, intersprog, leksikaliserede helheder, eksemplarbaseret læring.

INDLEDNING

Danskuddannelsessystemet for voksne udlændinge bygger på tesen om en lineær progression. Dette kommer til udtryk gennem modulinddelingen af hver af de tre danskuddannelser (DU1, DU2 og DU3) (Undervisningsministeriet 2016). Modulinddelingen refererer til Europarådets Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (*Common European Framework of Reference for Languages*, forkortet CEFR), hvor sproget antages at udvikle sig iht. seks niveauer fra den helt basale kompetence på niveau A1 til den fuldt kompetente sprogbruger på niveau C2 (Council of Europe 2014: 24). Danskuddannelsessystemet afspejler i grove træk denne niveauinddeling.

I CEFR opdeles sprogbrugerens kompetence i forskellige delkompetencer, nemlig omfang ('range', dvs. omfang både i forhold til emner og sproglige strukturer, altså et mål for kompleksitet), korrekthed, fluency, interaktion og kohærens (Council of Europe 2014: 28-9). Det antages, at learnerens intersprog¹ udvikles gradvist inden for de enkelte dimensioner, dvs. fra et mindre mod et mere flydende, korrekt, komplekst og sammenhængende sprog, og at learnere grundlæggende set følger ens udviklingsforløb. Inden for danskuddannelsessystemet er niveauet for hvert modul beskrevet gennem et i store træk tilsvarende sæt af delkompetencer (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2006: 18-9, 30-1).

Kompleksitetsteorien bryder med denne traditionelle forestilling og hævder i stedet, at der er variabilitet i udviklingen, både i forhold til de enkelte dimensioner af sproget samt på tværs af learnere og over tid. Jeg vil i denne artikel demonstrere den kompleksitetsteoretiske tese via en undersøgelse af udviklingen af intersproget hos tre andetsprogs-learnere.

Jeg benytter udtrykket 'udvikling' og ikke 'tilegnelse' om den proces, andetsprogslearneren gennemgår. 'Udvikling' afspejler det kompleksitetsteoretiske syn på, hvorledes sproget opstår og eksisterer i individet, i modsætning til 'tilegnelse' ('acquisition'), som repræsenterer den mere traditionelle forestilling om sproget som en statisk egenskab, individet

1 Intersprog vil jf. Selinker (1972) sige learnerens forsøg på at udtrykke sig i henhold til mål-sprogsnormen, med andre ord learnerens andetsprog på ethvert stadie af dets udvikling. Jeg vender tilbage til dette begreb senere i artiklen.

tager til sig (Larsen-Freeman og Cameron 2008). I følgende afsnit vil jeg give en nærmere beskrivelse af det kompleksitetsteoretiske syn på sprogudviklingen.

KOMPLEKSITETSTEORI

Kompleksitetsteori stammer fra de naturvidenskabelige discipliner, nærmere bestemt biologien og matematikken², og beskæftiger sig med komplekse systemer, der ændrer sig over tid (Larsen-Freeman og Cameron 2008). Sproget kan ligesom biologiske og matematiske systemer opfattes som et komplekst system, og kompleksitetsteori kan derfor overføres til sproglige analyser.

Ifølge kompleksitetsteorien udgør sproget et emergent system, dvs. at det er en kompleks helhed opstået på baggrund af talrige mere simple processer (Bot og Larsen-Freeman 2011). Disse processer er bl.a. interaktionen mellem systemets interne delkomponenter (fx morfologien og leksikonet) og påvirkninger fra det ydre miljø. Pga. den indbyrdes afhængighed mellem de mange faktorer kan en udvikling inden for én delkomponent ikke forklares, uden at der også tages højde for de andre faktorer, der er i spil. Desuden spiller systemets udgangsbetingelser en stor rolle, da selv små ændringer i de indledende betingelser kan få voldsomme konsekvenser for systemets videre udvikling ('sommerfugleeffekten', Bot og Larsen-Freeman 2011: 10). Med dette menes der i sproglig sammenhæng learnerens L1, altså udgangspunktet for al senere sprogindlæring (Bot og Larsen-Freeman 2011; Larsen-Freeman og Cameron 2008; Verspoor og Behrens 2011). Med andre ord opfattes transfer af sproglige strukturer fra L1 til L2 som et relevant fænomen i sprogudviklingen.

I kompleksitetsteorien opfattes sproget som et dynamisk system, der er under stadig forandring, og som integrerer individet og dets sociale samt miljømæssige kontekst i en økologisk helhed. Sproget er således ikke noget, som individet 'har', men noget, det agerer i, og selv medvirker til at skabe. Jf. Larsen-Freeman og Cameron (2008) foregår der

2 Kompleksitetsteori stammer fra biologien, hvorimod den nært beslægtede teori 'dynamisk systemteori' stammer fra matematikken. Jeg behandler dog de to teorier under fællesbetegnelsen 'kompleksitetsteori' i denne artikel.

en gensidig tilpasning mellem sprogsystemet i individet og selve sprogsamfundet på den måde, at der opstår mønstre ud af individers interaktion (en påvirkning, der går opad fra individniveau til samfundsniveau) samtidig med, at individets sprogbrug er underlagt begrænsninger, der hidrører fra systemets udviklingshistorie samt nuværende sociokulturelle normer (en påvirkning, der går nedad fra sprogsamfundet til selve individet) (Larsen-Freeman og Cameron 2008). Lingvistisk set placerer kompleksitetsteorien sig inden for det kognitiv-funktionelle paradigme i tråd med bl.a. det brugsbaserede sprogsyn (fx Bybee 2006) og det emergente sprogsyn (Hopper 1998), som begge hævder, at den sproglige struktur (grammatikken) opstår ud af sprogbrugen.

Det er en fundamental tese i kompleksitetsteorien, at der intet mål eller retning er for udviklingen men derimod kun forandring. 'Forandring' og 'variabilitet' er derfor nøgleord i kompleksitetsteorien. Således anses det komplekse system for at være under konstant forandring, nogle gange endda med kaotisk variation. Andre gange finder systemet ind i et stadie, hvor det i en periode eksisterer under mere stabile vilkår. Man benytter termen 'attraktor-stadie' ('attractor state', Bot m.fl. 2007: 8) om et sådant stadie, da systemet har tendens til at falde midlertidigt til ro i stadiet samt er tilbøjeligt til at forblive der over længere tid. I modsætning hertil vil der også være stadier, som systemet forsøger at undgå (såkaldte 'repeller states', Bot m.fl. 2007: 8). Bot m.fl. (2007) benytter hestens forskellige gangarter som billede på, hvad der menes med et attraktor-stadie: Hesten kan enten trave eller galoppere, men der findes ikke noget stadie derimellem. Hesten vil derfor i en periode bevæge sig i henhold til enten den ene eller den anden gangart. Trav og galop udgør på den måde to forskellige attraktor-stadier i hestens måde at bevæge sig på.

I forhold til den sproglige udvikling kan 'fossilering' opfattes som et attraktor-stadie. Fossilering opstår eksempelvis som følge af, at bøjningsendelser pga. deres ringe prominens i talesprog forbigår learnerens opmærksomhed (Bot m.fl. 2007). Et givent udtryk vil dermed blive opfattet og sidenhen lagret uden dets bøjningsmorfologi, fx når learneren ikke opfatter datidsendelsen *-ed* i en sætning som 'He talked to me' (Bot m.fl. 2007: 15) og som konsekvens heraf simplificerer udtrykket. Når først sådanne morfologisk amputerede sproglige mønstre

har lagret sig hos learneren, kan det være svært at udvikle en mere mål-sproglignende variant. Dette kunne man forestille sig især være tilfældet, såfremt learneren lykkes med at blive forstået trods den manglende morfologi. I så fald er der nemlig ringe motivation for learneren til at bruge ressourcer på at udvikle sit sprog i en mere målsproglignende retning. Sproglig fossilering kan på den måde siges at udgøre et attraktor-stadie, altså et stadie som learneren fastholdes i over længere tid, og som det kræver ressourcer at komme ud af.

Af særlig relevans for min undersøgelse er den cykliske attraktor, dvs. hvor systemet bevæger sig periodisk mellem forskellige tiltrækningsstadier (Larsen-Freeman & Cameron 2008: 56-7). Dette vil blive nærmere beskrevet i analysen.

DET TRADITIONELLE SYN PÅ ANDETSPROGSUDVIKLINGEN

Danskuddannelsessystemets modulopbygning samt CEFR kan ses som udsprunget af det mere traditionelle syn på udviklingen af andetsproget som en lineær progression med et prædetermineret forløb. Dette udviklingssyn ses særligt tydeligt udmøntet i 1970'ernes undersøgelser af faste morfemrækkefølger i L2-sprogudviklingen (Bailey m.fl. 1974; Dulay og Burt 1974; Hakuta 1974, 1976; Larsen-Freeman 1975). Disse undersøgelser søgte med inspiration i Browns (1973) påvisning af en fast rækkefølge i udviklingen af morfemer i børns L1-sprogudvikling at finde en fast rækkefølge for udviklingen af en lang række morfemer på L2-engelsk, fx den progressive ing-form, pluralis-endelsen, den uregelmæssige datidsform af verber mv. (se fx Larsen-Freeman 1975: 411). Den teoretiske baggrund for undersøgelserne var den generative grammatiks syn på L2-tilegnelsen som en kreativ skabelsesproces på linje med L1-tilegnelsen. Med andre ord antog man, at nogle generelle sproglige processer er ansvarlige for sprogudviklingen, uanset om der er tale om L1 eller L2, og at tidligere sproglige vaner ikke har indflydelse på L2-tilegnelsen (dvs. transfer) (Dulay og Burt 1974). Imidlertid kom de forskellige undersøgelser frem til forskellige rækkefølger, hvilket så ud til at skyldes dels undersøgelsesprocedurerne og dels netop transfer fra L1 (Larsen-Freeman 1975; Hakuta 1976).

Tesen om den lineære progression er også søgt påvist i en række undersøgelser af den syntaktiske udvikling på L2-tysk hos learnere med en naturalistisk L2-tilegnelse, dvs. learnere som ikke modtager undervisning (Meisel m.fl. 1981; Pienemann 1989). Undersøgelserne viser, at learnere har tendens til at udvikle ordstillingsreglerne for tysk i en bestemt rækkefølge, nemlig først partikel-reglen (placeringen af V2 eller andre verbalelementer sidst i sætningen), dernæst reglen for inversion ved foranstillede adverbialer, og slutteligt reglen, der placerer det finitte verbum sidst i sætningen i underordnede sætninger. Det hævdes jf. "The Teachability Hypothesis", at den naturalistiske rækkefølge også gælder for learnere, der modtager undervisning; således kan undervisning i en struktur kun føre til tilegnelse, såfremt learneren er tæt på pågældende trin i sin naturalistiske udvikling (Pienemann 1989: 60). Selvom forfatterne påpeger, at der på hvert trin i den syntaktiske udvikling hersker temmelig meget variation grundet learnernes individuelle sociale og psykologiske orienteringer (Meisel m.fl. 1981: 117-9; Pienemann 1989: 56), er der tale om en model, der anlægger et deterministisk syn på sprogudviklingen i den forstand, at det ud fra learnerens nuværende syntaktiske niveau kan forudsiges, hvad det næste trin i udviklingen vil være (Pienemann 1989: 57).

Også mere funktionelt orienterede udviklingsteorier bygger på tanken om en lineær progression i form af en fast udviklingssekvens for morfosyntaksen. Holmen (1993) har på baggrund af en undersøgelse af seks learnere med dansk som andetsprog opstillet en fem-trins-model, hvor udviklingen af morfosyntaktiske strukturer er relateret til semantiske og pragmatiske behov. Fx ledsages behovet for at kunne udtrykke baggrundsinformation af, at learneren på det syntaktiske plan begynder at placere adverbialer i fundamentfeltet (trin 2). Tilsvarende ledsages behovet for at kunne udtrykke kausale, temporale og rumlige forbindelser mellem ytringer af, at learneren begynder at anvende sidehvh. underordnede sætninger samt verbalmorfologi (trin 4). Samtlige learnere i undersøgelsen påvises at følge denne udviklingssekvens med kun mindre individuelle forskelle.

Også inden for det funktionelle sprogsyn finder vi Lunds (2009) vanskelighedskontinuum, der beskriver og forklarer den morfosyntaktiske udvikling. I forhold til tilegnelsen af markører for flertal il-

lustrerer Lund (2009: 91-2) vanskelighedskontinuet med eksemplet 'to røde huse': Først lærer learneren at udtrykke talordet 'to', som er et frit morfem med en klar betydning, nemlig antallet 'to'. Dernæst tilegnes flertalsendelsen -e på 'huse', dvs. et bundet morfem med en klar semantisk funktion: Huse kan tælles, og det er derfor oplagt at kunne skelne mellem 'en' og 'flere'. Slutteligt tilegnes bøjningsmorfemet -e på adjektivet, nemlig et bundet morfem uden nogen klar semantisk funktion: En farve kan ikke tælles, og det har derfor ikke nogen reference til virkelighedens verden at bøje adjektivet. Det har udelukkende en abstrakt grammatisk relevans, nemlig at udtrykke kongruens med substantivet. Tilegnelsen af morfologi er med andre ord knyttet til det givne morfems semantiske gennemskuelighed, og vanskelighedskontinuet kan på denne måde forklare og forudsige, i hvilken rækkefølge morfemer tilegnes.

Det kan synes som en grov sammenligning at gruppere alt lige fra morfemrækkefølge-undersøgelserne til funktionelt funderede modeller som Lunds vanskelighedskontinuum under én hat. Der er vel at mærke tale om meget forskelligartede teorier med vidt forskellige teoretiske afsæt. Det er også vigtigt at understrege, at både Meisel m.fl. (1981), Pienemann (1989), Holmen (1993) og Lund (2009) inddrager flere dimensioner i deres teorier, såsom learnerens psykologiske indstilling (et individuelt aspekt, jf. Meisel m.fl. 1981; Pienemann 1989) hhv. spillet mellem det grammatiske, det semantiske og pragmatisk niveau jf. det funktionelle sprogsyn (Holmen 1993 og Lund 2009). Det er med andre ord ikke tale om teorier med et reduktionistisk eller på anden måde forsimplet syn på sprogudviklingen. Særligt Lund (2009) anerkender sprogudviklingens kompleksitet og det faktum, at der ikke findes nogen enkle modeller til at forklare udviklingen med (Lund 2009: 103-5). Når jeg alligevel grupperer Lunds teori som en 'traditionel teori', er det udelukkende på baggrund af, at hun – ligesom de øvrige – opstiller en udviklingssekvens, der kan forklare og forudsige sprogudviklingen. Kompleksitetsteorien adskiller sig radikalt på dette punkt, idet den afviser dette som en mulighed. På den måde ikke bare anerkender kompleksitetsteorien det komplekse samspil mellem diverse faktorer i og uden for det sproglige system, men teorien går et skridt videre og tager den fulde konsekvens af denne kompleksitet

ved i praksis at fjerne fokus fra en søgen efter fællestræk til i stedet at fokusere sin opmærksomhed på selve samspillet mellem de enkelte dimensioner i det enkelte individs sproglige system.

Fokusset på individet har den afgørende konsekvens for den praktiske udførelse af en kompleksitetsteoretisk undersøgelse – igen i modsætning til mere traditionelle undersøgelser - at det ikke giver mening at beskrive udviklingen på populationsniveau. Hvor traditionelle undersøgelser har tendens til at opfatte variabilitet i udviklingen som forstyrrende 'støj', der kan udglattes ved at tage et gruppegennemsnit, mister man ud fra et kompleksitetsteoretisk synspunkt de interessante detaljer ("the messy little details", jf. Bot m.fl. 2007: 19) ved at trække undersøgelsen op på gruppeniveau. Som Bot m.fl. (2007: 7) udtrykker det, skal variabilitet ikke opfattes som forstyrrende 'støj', men derimod som den 'lyd', der er en del af det virkelige liv. Variabilitet anses nemlig for at være kilden til indsigt i de mekanismer, der driver udviklingen fremad (se også Verspoor og Behrens 2011, Dijk m.fl. 2011).

FORMÅL MED UNDERSØGELSEN

I forbindelse med mit speciale ved Københavns Universitet (kandidatuddannelsen i lingvistik) i efteråret 2013/foråret 2014 foretog jeg en longitudinal undersøgelse af udviklingen af intersproget hos tre learnere med dansk som andetsprog - André, Ivana og Petra (navne anonymiserede).

Undersøgelsen havde til formål at belyse, hvorvidt voksne learnere med dansk som andetsprog følger det samme udviklingsforløb, eller om variabiliteten på tværs af learnere er så stor, at det er meningsløst at tale om en fælles udvikling.

Dernæst var det hensigten at undersøge, om udviklingen af intersproget kan beskrives som en lineær progression inden for forskellige dimensioner af sproget, eller om der er variabilitet i udviklingen af de enkelte dimensioner, dvs. både progression, regression og stilstand i udviklingen.

Slutteligt var det formålet at undersøge de bagvedliggende grunde til en eventuel variabilitet på mikroniveau.

DATAMATERIALET

De tre learnere, André, Ivana og Petra, var kursister på et sprogcenter i Københavnsområdet i efteråret 2013. De blev tilfældigt udvalgt blandt kursister, hvis skriftlige hjemmearbejde jeg havde adgang til. Datamaterialet udgøres af seks tekster for hver af de tre learnere, idet hver tekst indgik som en del af hjemmearbejdet på deres danskursus. Tekstindsamlingen strakte sig over ca. fire måneder, nemlig fra d. 21. august til d. 16. december 2013, hvor de tre learnere gik på Danskuddannelse 3, modul 1 og 2. I tabel 1 ses datoer og emner for teksterne (for længde af de enkelte tekster, se Appendiks).

TABEL 1: DATOER OG EMNER FOR TEKSTERNE I DATAMATERIALET

Dato	Emne for teksten
21/8	Fortæl om dig selv og din mand/kone/kæreste/ven/veninde
11/9	Min hverdag
7/10	Mine madvaner
11/11	Min uddannelse og arbejde
25/11	E-mail til en ven om at være startet på et sprogkursus
16/12	E-mail til en ven om planer for juleferien

Eftersom datagrundlaget udgøres af lerneernes skriftlige hjemmearbejde, er der tale om et datamateriale, der hverken er kontrolleret indsamlet, eller hvis indhold er tilpasset min undersøgelse. Dette har jeg måttet tage højde for i min måde at benytte dataene på.

Først og fremmest har jeg måttet vurdere fejlkilden ved ikke at kunne kontrollere selve tekstproduktionen, såsom hvor lang tid informanterne har brugt på opgaverne, eller om de eventuelt har fået hjælp. Tidsforbruget kender jeg ikke, og dette kan derfor have haft indflydelse på tekstlængde og antal fejl, men i forhold til at have modtaget hjælp til skrivningen vurderer jeg, at der alt andet lige må være tale om en meget begrænset fejlkilde, idet der i samtlige tekster forekommer afvigelse, der for en L1-sprogbruger må formodes at være basale 'fejl', og som i tilfælde af hjælp fra en L1-sprogbruger sandsynligvis ville være blevet rettet.

I forhold til teksternes indhold er der tale om tekster af forskellig karakter, dvs. dels forskellige emner og dels forskellige genrer (essays og

e-mails, jf. tabel 1). De forskellige emner har ikke blot lagt op til brug af forskelligt ordforråd men tilsyneladende også forskellige sproglige strukturer. Mit umiddelbare indtryk er fx, at informanternes afleveringer om hverdagsliv (d. 11/9) bærer præg af, at lærebogssystemet *På vej til Dansk* (Thorborg og Riis 2010) i arbejdet med dette emne har fokuseret eksplicit på brugen af foranstillede adverbier som kontekst for inversion (fx ”om morgenen tager jeg brusebad”) med det resultat, at denne struktur forekommer hyppigt i netop teksterne d. 11/9. Det tyder altså på, at opgaveinstruktionen i visse tilfælde har resulteret i overforbrug af bestemte strukturer, hvilket slører udviklingen. Samtidig er det udtryk for, at mine informanter er på så basalt et niveau, at de i høj grad støtter sig til det sprog, de får præsenteret i lærebogssystemet.

Mit datagrundlag er altså muligvis influeret af faktorer, der ikke har noget med lernernes sproglige udvikling at gøre, men som derimod er en direkte konsekvens af teksternes varierende genrer og emner samt lærebogens fremstilling. Dette har jeg været nødt til at tage højde for i min måde at operationalisere undersøgelsesvariablene på, således at de enkelte tekster bliver så sammenlignelige som muligt (vil blive uddybet senere).

VALG AF SPROGLIGE VARIABLE

Min undersøgelse afdækker udviklingen hos de tre learnere i forhold til de fire sproglige dimensioner, skriftsproget traditionelt er blevet opdelt i, nemlig ’fluency’, ’korrekthed’, ’grammatisk kompleksitet’ og ’leksikalsk kompleksitet’ (Wolfe-Quintero m.fl. 1998). Jeg har i min undersøgelse omdøbt ’korrekthed’ til ’målsproglighed’, eftersom denne term bedre reflekterer mit grundlæggende syn på learnerens intersprog som et sprog i sin egen ret på vej mod en L1-norm frem for som en ukorrekt udgave af målsproget.

Fluency, dvs. hvor flydende learneren udtrykker sig, operationaliseres som et længdemål, nemlig som antal ord pr. finit sætning (en hovedsætning eller bisætning indeholdende et subjekt og et finit verbum) (Homburg 1984; Larsen-Freeman og Strom 1977; Monroe 1975).

Målsproglighed er en kompleks dimension, og jeg har derfor valgt at undersøge den via to forskellige variable, nemlig dels en variabel, der

måler omfanget af fejlfri passager, og én, der måler antal fejl (Bardovi-Harlig og Bofman 1989; Ishikawa 1995; Larsen-Freeman 1978; Larsen-Freeman og Strom 1977; Perkins 1980). Første variabel defineres som antal målsproglignende finitte sætninger pr. totale antal finitte sætninger.

Den anden variabel for målsproglighed defineres som antal 2. og 3. gradsafvigelser pr. t-enhed³. En 2. gradsafvigelse defineres som en afvigelse, der er så alvorlig for forståelsen, at den kun kan tolkes vha. konteksten, mens en 3. gradsafvigelse slet ikke kan tolkes og gør sætningen uforståelig. I modsætning hertil er en 1. gradsafvigelse så minimal, at den ikke forhindrer forståelsen (jf. Homburg 1984; Nas 1975).

Dét at kategorisere afvigelserne i forhold til forståelsen frem for i forhold til leksikalsk/morfosyntaktisk art har den betydning, at kategoriseringen hæves til et mere abstrakt niveau. Dette er en fordel i min undersøgelse, hvor de forskellige emner har lagt op til brug af forskellige grammatiske strukturer (jf. forrige afsnit). Ved udelukkende at beskæftige mig med den kommunikative konsekvens af en afvigelse undgår jeg, at teksternes idiosynkratiske natur får (for stor) indflydelse på resultaterne. Denne tilgang er desuden i tråd med det funktionelle sprogsyn, der netop opfatter grammatikken som del af den mere overordnede kommunikative kompetence frem for som genstand i sig selv (fx Bybee 2006: 711; Hopper 1998: 156). Samtidig er der dog tale om en mere subjektiv kategorisering, da den udelukkende bygger på min egen forståelse.

Et eksempel på en 1. gradsafvigelse er placeringen af centraladverbiet 'kun' i "Jeg har været kun fire måneder i Danmark" (André, 21/8). Placeringen er afvigende, men sætningen er umiddelbart forståelig. En 2. gradsafvigelse findes i "Jeg *begyndter* at lære nyt sprog." (Ivana, 25/11). Verbet 'begyndter' tolkes umiddelbart som nutid grundet endelsen -r og tolkes derfor som noget, der vedrører den nærmeste fremtid, men ved at læse videre i teksten går det op for læseren, at det er noget, hun allerede er begyndt på (og det havde derfor været målsproglignende med førnutid). Der er altså tale om afvigende tempus-

3 En t-enhed defineres som en hovedsætning med dens eventuelle bisætninger. Jeg henviser til Wolfe-Quintero m.fl. (1998: 70) for en begrundelse for valget af denne analyseenhed frem for den finitte sætning.

brug, men konteksten afklarer forvirringen. En 3. gradsafvigelse findes i ”I pausen drikker vi kaffe og snakker om forskellige emner. Vi taler *lande* på dansk.” (Petra 25/11). Der er tale om et afvigende leksikalsk valg, og konteksten afklarer ikke, hvad hun mener. Afvigelsen forbliver således meningsforstyrrende selv vha. konteksten.

Denne måde at operationalisere på fortæller med andre ord noget om omfanget af kommunikativt forstyrrende fejl. Der vil blive bragt flere eksempler i forbindelse med mikroanalysen (afsnittet *Målsproglighed og semantiske kompleksitet på mikroniveau*).

Grammatisk kompleksitet måles som udviklingen i underordnede (og tilordnede⁴) sætninger (Casanave 1994; Monroe 1975). Variablen defineres som antal finitte sætninger pr. t-enhed. Jo flere under- og tilordnede sætninger, jo højere værdi af variabelen.

’Leksikalsk kompleksitet’ er et udtryk for, hvor varieret og sofistikeret learnerens ordforråd er (Wolfe-Quintero m.fl. 1998: 101). Derfor kan denne variabel eksempelvis undersøges som udviklingen i andelen af ikke-højfrekvente ord (Laufer 1994). Dette er dog problematisk i forhold til mit datamateriale, hvor nogle af opgaverne har lagt op til langt mere sofistikerede ordforråd end andre; særligt Andrés tekst om hans uddannelse hhv. arbejde som ingeniør (d. 11/11) har en stor andel af ikke-højfrekvente ord. En ændring i andelen af ikke-højfrekvente ord kan således være en funktion af tekstens emne og vil ikke nødvendigvis sige noget om learnerens udvikling. Derfor har jeg fravalgt denne type operationalisering.

I stedet har jeg valgt at definere den leksikalske kompleksitet som udviklingen i den leksikalske variation, nærmere bestemt udviklingen i variation mht. verberne (inspireret af Harley og King 1989). Jeg har valgt at benytte en sofistikeret type/token-ratio for udviklingen i variation af verber, nemlig antal typer af verber pr. kvadratroden af to gange antal tokens af verber (Harley og King 1989; Larsen-Freeman 2006). I modsætning til den mere simple type/token-ratio (dvs. blot antal typer divideret med antal tokens) tager denne mere komplekse formel højde for længde af teksten på den måde, at en længere tekst med samme forhold mellem typer og tokens som en kortere tekst

4 Tilordnede sætninger (indledt af ’for’ eller ’så’) kan funktionsmæssigt kategoriseres som underordnede sætninger (Hansen og Heltoft 2011: 973-79).

krediteres med en højere ratio. Fx giver en tekst med 3 typer og 6 tokens hhv. en tekst med 12 typer og 24 tokens begge ratioen 0,5 med den simple formel. Med den komplekse formel bliver ratioen hhv. 0,87 og 1,73. Den komplekse formel skelner altså mellem kortere og længere tekster med samme forhold mellem typer og tokens i modsætning til den simple formel. Den komplekse formel har ydermere den fordel ved længere tekster, at den ikke er nær så påvirket som den simple ratio af, at ordene begynder at gå igen, dvs. at tokenet stiger, uden at antal typer stiger. Dette er en fordel, da et stigende antal tokens af hver type er en naturlig følge af, at en tekst bliver længere. Med andre ord tager den komplekse ratio altså bedre højde for tekstlængde end den simple.

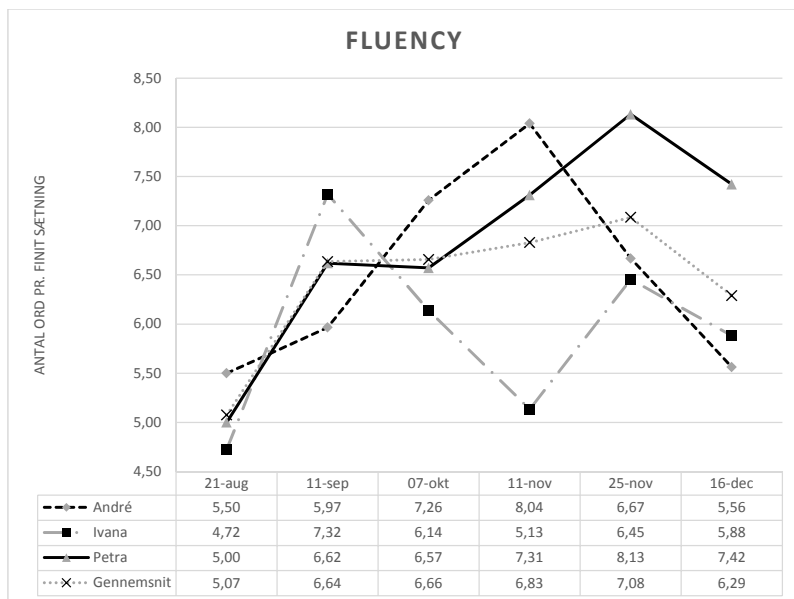
Det skal dog nævnes, at teksternes længde muligvis har været influeret af andre faktorer end learnernes ordkendskab, såsom emne, genre og tidsforbrug. Desuden var der deciderede begrænsninger mht. antal ord på de to e-mails. Jeg vurderer dog ikke denne fejlkilde til at være af nogen stor betydning og vælger derfor den komplekse type/token-ratio, da den er mere retvisende end den simple ratio.

UDVIKLINGEN PÅ TVÆRS AF LEARNERNE

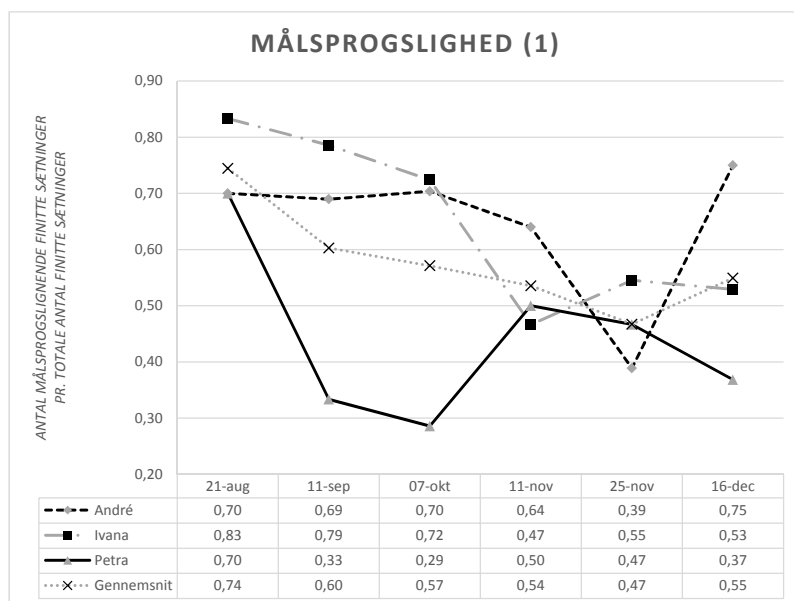
Jeg vil i det følgende undersøge udviklingen af de fem variable på tværs af learnerne (den interindividuelle variabilitet, Verspoor og Behrens 2011) ved at sammenligne learnernes individuelle udvikling samt gruppegenomsnittet for hver af de fem variable over tid (Larsen-Freeman 2006). Dette vil vise, om udviklingen er fælles på tværs af learnerne, eller om der er individuelle læringsstile (Dijk m.fl. 2011), samt om udviklingen af de enkelte dimensioner er progressiv og lineær eller ej.

Som det ses af graferne for de fem variable (figur 1-5) følger learnerne overvejende forskellige veje i deres sprogudvikling. Dette gælder både fluency, målsprogslighed (1) og (2) samt grammatisk kompleksitet, mens leksikalsk kompleksitet udgør en undtagelse, idet learnerne her følges ad.

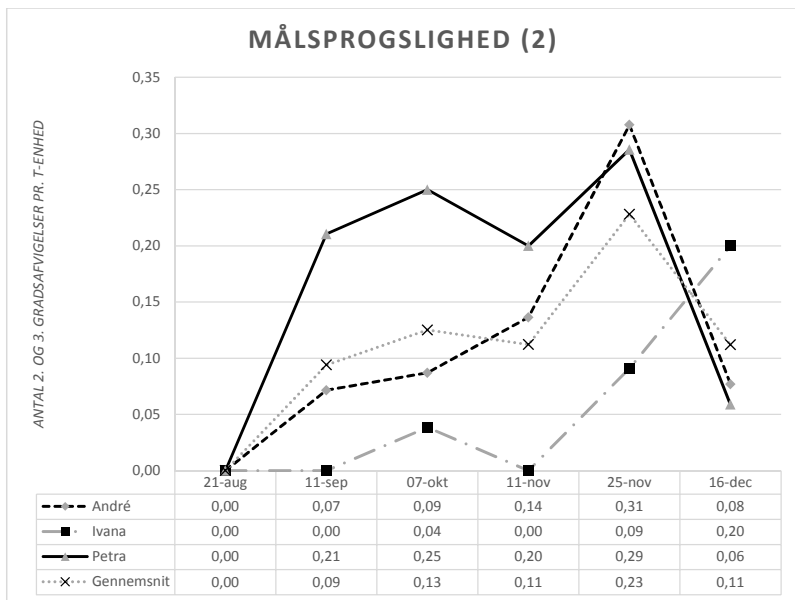
FIGUR 1



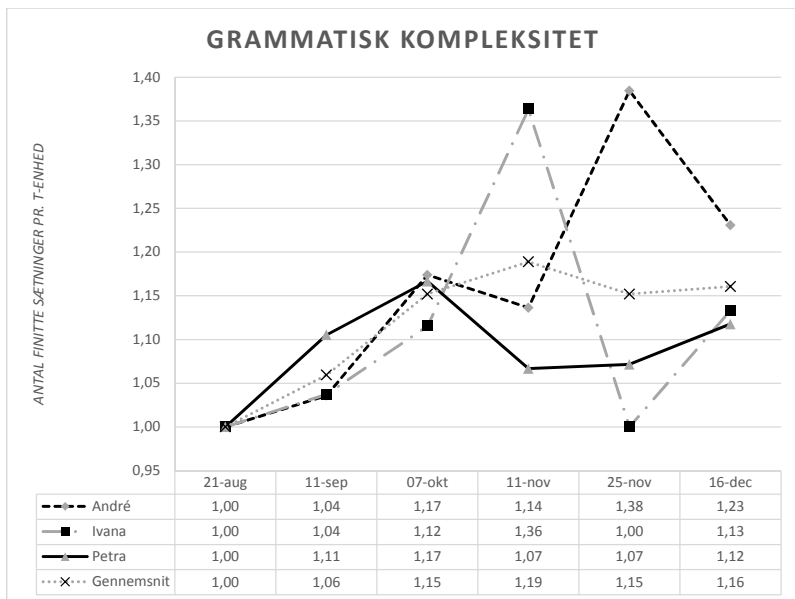
FIGUR 2



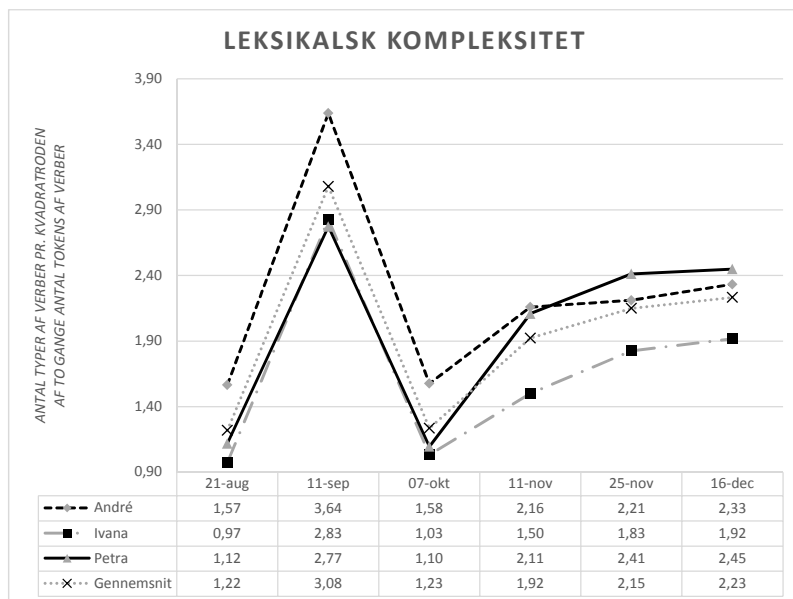
FIGUR 3



FIGUR 4



FIGUR 5



Det ses af graferne, at gennemsnitskurven kun i få tilfælde er en god indikator for den enkelte learners udvikling. Dette bekræfter, at udviklingen er individuel, og at det slører den enkelte learners udviklingsforløb, hvis man tager et gennemsnit.

Graferne viser også, at der kun i få tilfælde er tale om en udvikling, der kan kaldes lineært progressiv, nemlig Petras udvikling mht. fluency og samtlige learners udvikling mht. leksikalsk kompleksitet. At leksikalsk kompleksitet opfattes som en lineært progressiv kurve skyldes, at jeg har valgt at se bort fra det store udsving associeret med målingen d. 11/9. Dette skyldes nemlig en ekstern fejlkilde, der har med tekstens emne at gøre. Teksterne d. 11/9 omhandler learners hverdagsliv, hvor de beskriver de mange forskellige aktiviteter, de udfører i løbet af dagen. Dette har naturligt nok genereret en langt større variation inden for verber end de øvrige tekster. Ses der således bort fra teksterne d. 11/9, er udviklingen en støt stigende kurve for alle learners. Der er altså tale om en jævn og tilnærmelsesvis lineær progression for leksikalsk kompleksitet for samtlige learners, og dette er vel at mærke til-

fældet trods den fejlkilde, der er forbundet med den varierende længde af teksterne, som påpeget tidligere. Leksikalsk kompleksitet er således den eneste af de fem variable, der støtter tesen om en progressiv lineær udvikling, der er fælles på tværs af learnere.

Den anden kompleksitetsvariabel, grammatisk kompleksitet, har overordnet set også et progressivt forløb, men det er med større eller mindre udsving undervejs, således at udviklingen bliver zigzagformet snarere end lineær. Dimensionen målsproglighed repræsenterer derimod en overordnet tendens til regression hen over forløbet, i form af færre målsproglignende finitte sætninger pr. totale antal finitte sætninger (variabel 1) samt flere 2. og 3. gradsafvigelser (variabel 2), idet udviklingen dog også er præget af udsving undervejs. Der er også eksempler på omvendte U-kurver (lav værdi til start, høj i midten og lav igen til slut), nemlig hos André mht. fluency og hos Petra mht. målsproglighed (2). Tesen om en lineær progression, der er fælles på tværs af learnerne, finder altså ikke støtte i ovenstående data.

RELATIONEN MELLEM SPROGLIGE VARIABLE

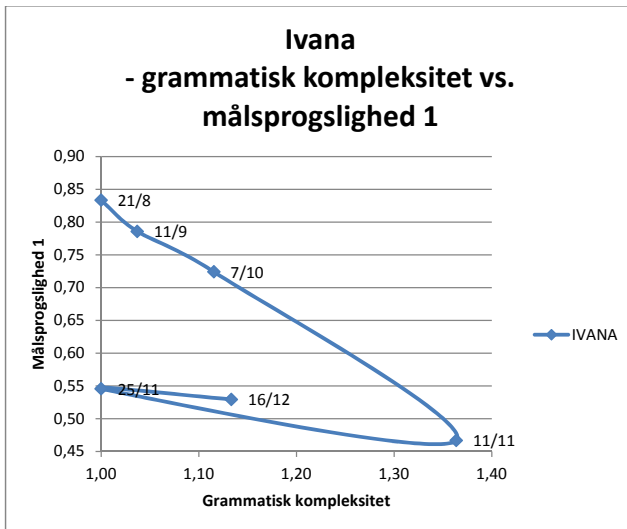
Jf. kompleksitetsteorien kan en udvikling inden for én variabel ikke forklares uden hensyntagen til de andre variable, da de er indbyrdes afhængige. Når en learner bevidst eller ubevidst prioriterer én dimension i sin sproglige udvikling, kan dette have både positiv og negativ indflydelse på de andre dimensioner. Overordnet set er der tre måder to variable kan interagere på, nemlig 1) ved at udvikle sig sammen, fordi de understøtter hinanden, 2) ved at være i konkurrence, dvs. et trade-off-forhold, hvor den ene går frem på bekostning af den andens tilbagegang, og 3) ved at den ene er en forudsætning for den anden (Schmid m.fl. 2011; Verspoor og Dijk 2011).

Som det påpeges af Foster og Skehan (1996) har særligt de to variable korrekthed og grammatisk kompleksitet tendens til at udvise trade-off-effekter. Dette kan bl.a. forklares ved, at learneren pga. begrænsede kognitive ressourcer må prioritere visse aspekter af sproget over andre. Prioriteringen kan dog også have noget at gøre med learnerens indstilling til opgaven. Således kan øget kompleksitet skyldes, at learneren er villig til at eksperimentere med sit sprog og løbe risici, hvorved kom-

pleksiteten stiger på bekostning af tilbagegang i målsproglighed (se også Casanave 1994).

Netop relationen mellem korrekthed (dvs. målsproglighed) og grammatisk kompleksitet viser sig at være interessant i mit datamateriale (den grafiske fremstilling i figur 6, 7 og 8 er inspireret af Larsen-Freeman 2006):

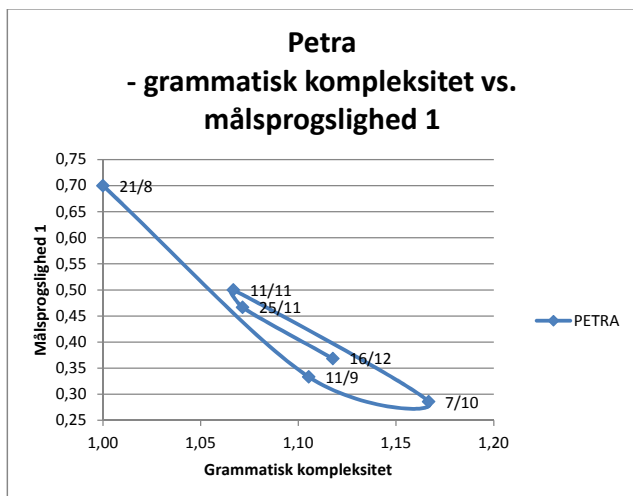
FIGUR 6



Grafen i figur 6 viser, at Ivana d. 21/8 med en værdi på 0,83 lægger ud med høj målsproglighed (se figur 2 for de eksakte værdier af målsproglighed hhv. figur 4 for værdierne for grammatisk kompleksitet). Faktisk er der tale om den højeste værdi for målsproglighed af de tre learnere tilsammen i hele datasættet (dvs. det højeste antal målsproglignende finitte sætninger pr. det totale antal finitte sætninger). Men som hendes kompleksitet udvikles, går hun tilbage i målsproglighed. Denne udvikling forløber fra d. 21/8 over d. 11/9 og d. 7/10 helt frem til d. 11/11, hvorefter udviklingen vender (d. 25/11), og hun går kraftigt tilbage i kompleksitet (dvs. færre underordnede sætninger), men kun lidt frem i målsproglighed (dvs. lidt flere målsproglignende

sætninger) i forhold til de niveauer, hun lagde ud med. Ved sidste måling (d. 16/12) går hun atter frem i kompleksitet, men hendes niveau mht. målsproglighed forbliver mere eller mindre det samme. Der er med andre ord tale om, at trade-off-effekten imellem disse to variable er størst i begyndelsen, hvor grammatisk kompleksitet udvikles på bekostning af målsproglighed, men at effekten efterhånden tager af, således at udsvingene for grammatisk kompleksitet i slutfasen ikke har nogen stor indflydelse på målsproglighed (1).

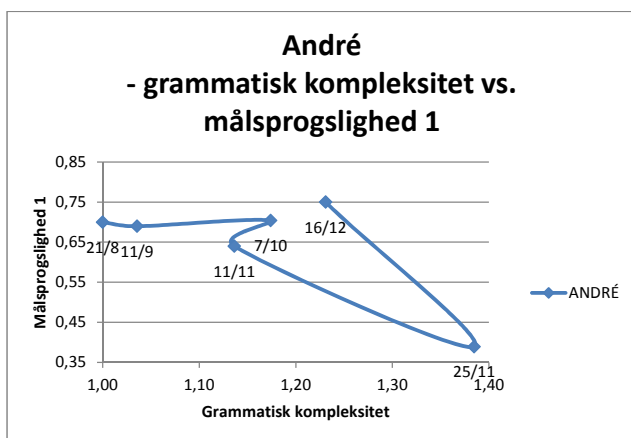
FIGUR 7



I Petras tilfælde (figur 7) er der et tydeligt trade-off-forhold mellem grammatisk kompleksitet og målsproglighed (1). Over de første tre målinger (d. 21/8, d. 11/9 og d. 7/10) går hun frem på kompleksitet, men ned på målsproglighed, derefter vender udviklingen og går den modsatte vej (d. 11/11) og slutter atter med fremgang på kompleksitet og tilbagegang på målsproglighed. Der er således en tendens til, at de to variable udgør en cyklisk attraktor (dvs. hvor systemet bevæger sig periodisk mellem forskellige tiltrækningsstadier, jf. Larsen-Freeman og Cameron 2008). Det interessante ved Petras udvikling er desuden, at hun er den learner, der når det laveste niveau for målsproglighed, nemlig værdien 0,29 d. 7/10 (se evt. André og Ivanas værdier i figur

2). Dvs. at ikke engang 1/3 af hendes sætninger ved denne måling er målsproglignende, altså uden fejl. Trods den lave værdi for målsproglighed opnår hun ingen nævneværdig fremgang mht. kompleksitet, som ved denne måling har værdien 1,17. I modsætning hertil opnår André værdien 1,38 og Ivana 1,36 for grammatisk kompleksitet (ved andre målinger), dvs. at en væsentligt større andel af deres sætninger indeholder en underordnet sætning. Det særlige ved Petras profil er med andre ord hendes beskedne værdier for både målsproglighed 1 og grammatisk kompleksitet.

FIGUR 8



André formår i begyndelsen at holde et relativt højt niveau for målsproglighed (1), mens hans kompleksitet udvikles (d. 11/9, d. 7/10 og d. 11/11). En tydelig trade-off-effekt træder dog i kraft mellem målingen d. 11/11 og d. 25/11, hvor han går markant frem på grammatisk kompleksitet, men ned på målsproglighed (1). Det omvendte gør sig gældende frem mod den sidste måling (d. 16/12), dvs. der er over de sidste målinger en tendens til, at grammatisk kompleksitet og målsproglighed udgør en cyklisk attraktor.

Som analysen af relationen mellem grammatisk kompleksitet og målsproglighed (1) viser, tegner der sig forskellige profiler for hver af de tre learnere. På samme måde kan man undersøge relationerne

mellem de andre variable – i denne artikel vil jeg dog fokusere på relationen mellem målsproglighed og kompleksitet i bred forstand og fortsætte analysen på mikroniveau.

MÅLSPROGSLIGHED OG SEMANTISK KOMPLEKSITET PÅ MIKRONIVEAU

Jeg vil i dette afsnit beskæftige mig med relationen mellem målsproglighed og semantisk kompleksitet på mikroniveau. Der er med andre ord tale om et andet aspekt af kompleksitet end dét, vi så i makroanalysen (grammatisk kompleksitet).

Analysen vil centrere sig om udviklingen af leksikaliserede helheder inden for et specifikt semantisk felt – 'sprog og sprogscole' – der forekommer hyppigt i lernernes tekster. En leksikaliseret helhed defineres som en sproglig konstruktion, der er helt eller delvist leksikalsk specificeret, og som udgør en konventionel måde at udtrykke et givet indhold på i det givne sprogsamfund (Langacker 1987). Sådanne udtryk kendes i litteraturen som bl.a. 'lexicalized sentence stems' (Pawley og Syder 1983) eller 'konstruktioner' (Bybee 2006). Ifølge Bybee (2006) dækker en konstruktion over udtryk, der ligner hinanden så meget i form og betydning, at de har en fælles kognitiv repræsentation i form af en struktur med faste hhv. udskiftelige elementer.

For en L2-sprogbruger er det nødvendigt at lære sådanne konventionaliserede udtryk for at kunne kommunikere på en målsproglignende måde. Det er ikke nok at kende sprogets morfosyntaktiske regler. Pawley og Syder (1983) taler om 'the puzzle of nativelike selection' (Pawley og Syder 1983: 193-5), nemlig det faktum, at L1-sprogbrugere kun benytter et begrænset antal strukturer ud af samtlige de morfosyntaktiske muligheder, sprogsystemet stiller til rådighed.

Leksikaliserede helheder er lagret som enheder i det mentale leksikon og aktiveres derfor i deres fulde form, når der er brug for dem, frem for hver gang at skulle sammensættes fra deres delelementer (Bybee 2006; Langacker 1987). Derfor omtales sådanne helheder også som 'formularisk sprog' (Bolander 1989: 73) eller som 'præfabrikeret sprog' (Bybee 2006: 713; Nattinger og DeCarrico 1992: 22-3). Leksikaliserede helheder (eller konstruktioner) dannes i vores bevidsthed ved,

at vi gennem gentagen eksponering til et sprogligt input lagrer de fonologiske sekvenser, der forekommer hyppigt (i den engelsksprogede litteratur kendes sådanne sekvenser som 'chunks', Ellis 2003; Goldberg 2003). På baggrund af disse faste sekvenser udleder vi et mønster, der i begyndelsen er begrænset til enkelte specifikke leksikalske forekomster ('limited scope pattern', jf. Ellis 2003: 69), som fx når L2-learneren har lært udtrykket 'jeg kan godt lide chokolade' og ved, at 'chokolade' kan udskiftes med navnet på en anden madvare. I takt med at L2-learneren støder på flere forekomster af sætninger begyndende med 'jeg kan godt lide...', får han/hun en tiltagende fornemmelse for det abstrakte mønster, der ligger bag. Fx vil han/hun på et tidspunkt erkende, at objektet kan tilhøre en anden kategori end madvarer (fx 'jeg kan godt lide franske film'); at det kan udskiftes med en infinitivfrase ('jeg kan godt lide at gå i biografen') eller en at-ledsætning ('jeg kan godt lide, at skolen først begynder kl. 9').

I andetsprogsforskningen beskrives denne form for tilegnelse som 'eksemplarbaseret læring' (bl.a. Bybee 2006, N. Ellis og Larsen-Freeman 2006). Bolander (1989) argumenterer fx for, at udviklingen af inversion på L2-svensk begynder på netop denne måde, nemlig med at learneren tilegner sig nogle hyppigt forekommende sætninger indeholdende inversion. På baggrund af disse hyppige sætninger udleder learneren den syntaktiske regel, at sætninger begyndende med et adverbial har verbum på andenpladsen. Tilegnelsen af abstrakte regler er altså med andre ord bundet til specifikke leksikalske udtryk – specifikke eksemplarer af et abstrakt mønster.

Der er i mit datasæt tale om følgende leksikaliserede helheder: 'at gå på SPROGSKOLE' og 'at gå til SPROG'. Udtrykkene 'at gå på SPROGSKOLE' og 'at gå til SPROG' udgør konventionaliserede måder, hvorpå L1-sprogbrugere omtaler dét at følge et kursus på en sprogskole hhv. dét at følge et sprogkursus. Versalerne angiver, at pågældende leksem kan udskiftes med et andet leksem. For 'at gå på SPROGSKOLE' kunne dette være et synonym, fx 'sprogcenter', navnet på sprogskolen eller en bestemt eller ubestemt form. Mht. 'at gå til SPROG' kan SPROG erstattes af et hyponym, nemlig et specifikt sprog, fx 'dansk'.

Der er en grad af arbitraritet mellem det sproglige udtryk (formen) og betydningen på den måde, at det ikke umiddelbart er forudsigeligt ud fra den leksikalske betydning af verbet 'at gå', at dette verbum vil blive brugt i de betydninger, som udtrykkes af de to leksikaliserede helheder. Dette følger af, at verbet 'at gå' i begge udtryk optræder med en grammatikaliseret betydning (Bybee 2006; Hopper og Traugott 2003), nemlig en mere abstrakt betydning, der med tiden er udviklet i tillæg til den oprindelige leksikalske betydning af 'bevægelse vha. benene'. Således benyttes 'at gå' i de to leksikaliserede helheder til at udtrykke en regelmæssig tilstedeværelse et sted (sprogskole) hhv. deltagelse i noget (sprogkursus). Netop denne uforudsigelighed i brugen af 'at gå' er relevant for analysen, da den medfører, at det ikke kan forventes, at learnere vil kunne sammensætte de to respektive udtryk ud fra deres delelementer samt deres viden om dansk morfosyntaks, men at et kendskab til udtrykkene nødvendigvis må følge af en eksponering til dem i sprogbrugen.

Jeg har i tabel 2 nedenfor angivet samtlige forekomster af 'at gå på SPROGSKOLE' og 'at gå til SPROG' (der er vel at mærke tale om udtryk, der i betydning - men ikke nødvendigvis i form - er identiske med de to leksikaliserede helheder):

TABEL 2: FOREKOMSTER AF DE TO LEKSIKALISEREDE HELHEDER I DATAMATERIALET

ANDRÉ	Sætning	Målsproglighed
21/8	Vi lærer også dansk i (bynavn anonymiseret)	1. gradsafvigelse
11/9	Om mandagen og onsdagen går jeg i sprogskole	1. gradsafvigelse
7/10		
11/11		
25/11	De læser fransk, tysk eller italiensk	2. gradsafvigelse
16/12		
IVANA	Sætning	Målsproglighed
21/8		
11/9		
7/10		
11/11		
25/11	Derfor går jeg igen på sprogskole	Målsproglignende
16/12		

PETRA	Sætning	Målsproglighed
21/8		
11/9		
7/10		
11/11	I aften går jeg i skole på dansk	3. gradsafvigelse
25/11	To gange om ugen går jeg på sprogcenter og lærer dansk	Målsproglignende
25/11	Jeg studerer på en sprogskole i en klasse med folk fra forskellige lande: England, Frankrig, Rusland, Nepal.	2. gradsafvigelse

Det ses af tabel 2, at samtlige learnere benytter den leksikaliserede helhed 'at gå på SPROGSKOLE', idet André dog benytter en afvigende præposition (d. 11/9), og Petra substituerer det udskiftelige element 'sprogskole' med 'sprogcenter' (d. 25/11) i overensstemmelse med målsproglignende sprogbrug. Omvendt er der ingen af de tre learnere, der benytter den leksikaliserede helhed 'at gå til SPROG'.

Som nævnt er kendskabet til leksikaliserede helheder afhængig af en eksponering til den specifikke helhed. Det er derfor relevant at undersøge, om learnerne rent faktisk er blevet præsenteret for pågældende leksikaliserede helheder. Dette er naturligvis en umulig opgave, da learnerne kan være stødt på udtrykkene eller alternative udtryk i mange sammenhænge både i og uden for sprogskolen. Det er dog alligevel muligt at få et indtryk ud fra undervisningsmaterialet *På vej til Dansk* (Thorborg og Riis 2010), som alt andet lige har udgjort en væsentlig kilde til learners input på dansk, da undervisningen har centreret sig om dette materiale.

Den leksikaliserede helhed 'at gå på SPROGSKOLE' optræder i sætningen "Priya går også på sprogskole" på side 22. En variant findes på s. 23 ("Jeg går på sprogkursus") samt på s. 45 ("hun kan (kun) gå på aftenhold"). Udtrykket 'at gå til SPROG' figurerer derimod ikke i *På vej til Dansk*. Det er på denne baggrund derfor ikke overraskende, at alle learnere benytter førstnævnte leksikaliserede helhed (i mere eller mindre målsproglignende grad), men ikke sidstnævnte.

Det faktum, at 'at gå til SPROG' ikke har optrådt i lærebogsmaterialet, resulterer, som det fremgår af tabel 2, i en 1. gradsafvigelse ("Vi lærer også dansk i (*bynavn anonymiseret*)"), André d. 21/8), en 2. gradsaf-

vigelse ("De læser fransk, tysk eller italiensk", André d. 25/11) og en 3. gradsafvigelse ("I aften går jeg i skole på dansk", Petra d. 11/11). Jeg vil i det følgende redegøre for disse tre afvigende udtryk.

Andrés sætning d. 21/8 ("vi lærer også dansk i (*bynavn anonymiseret*)") tolkes pga. den specifikke stedsangivelse som et udtryk for, hvor André og hans kone følger et dansk kursus, dvs. hvor de 'går til dansk'. Meningen er med andre ord den, der på L1 udtrykkes af den leksikaliserede helhed 'at gå til SPROG', men i mangel af kendskab til dette udtryk har André selv sammensat udtrykket via sit kendskab til løsrevne ord. Da sætningen dog umiddelbart er forståelig, er der tale om en 1. gradsafvigelse. Anderledes ser det ud d. 25/11, hvor André igen ønsker at udtrykke betydningen 'at gå til SPROG', men hvor han benytter den leksikaliserede helhed 'at læse FAG': "De læser fransk, tysk eller italiensk". På trods af at være målsproglignende rent formmæssigt, afviger Andrés brug af 'at læse FAG' fra målsprogsnormen, da 'at læse FAG' af L1-brugere benyttes om dét at følge et akademisk kursus på universitetsniveau, hvorimod der i Andrés tilfælde er tale om et ikke-akademisk sprogkursus, hvilket udtrykkes vha. 'at gå til SPROG'. Da denne tolkning tilvejebringes af konteksten, er der tale om en 2. gradsafvigelse. Eksemplet viser altså, at André siden d. 21/8 har udvidet sit sprog med den leksikaliserede helhed 'at læse FAG', men fordi hans semantiske felt endnu ikke indeholder distinktionen mellem dét at følge et akademisk hhv. ikke-akademisk kursus, benytter han udtrykket afvigende, hvilket resulterer i, at målsprogligheden bliver ringere end i første tilfælde, hvor han selv konstruerede sig frem til udtrykket. Med andre ord falder målsprogligheden som følge af, at den semantiske kompleksitet stiger - en konflikt i tråd med den vi så mellem målsproglighed og grammatisk kompleksitet i makroanalysen.

Petras ønske om at udtrykke betydningen 'at gå til SPROG' d. 11/11 ("I aften går jeg i skole på dansk") resulterer derimod i en 3. gradsafvigelse, altså en afvigelse, der er så alvorlig, at konteksten ikke kan afklare, hvad hun mener. Min vurdering af sætningen som afvigende af 3. grad bygger på, at den betydningsafklaring, jeg trods alt foretager (dvs. at hun 'går til dansk'), ikke sker i henhold til konteksten men derimod ud fra mit øvrige kendskab til Petra. Som udenforstående læser kunne sætningen nemlig også tolkes som, at hun går på en skole, hvor hun

følger nogle fag, fx matematik, på dansk. Med andre ord går tvivlen på, om 'dansk' er selve objektet for kurset, eller om det blot er undervisningssproget. Da dette ikke afklares vha. konteksten, altså resten af teksten, er der tale om en 3. gradsafvigelse. Det interessante er, at Petra – bortset fra det afvigende tidsadverbial ('i aften' i stedet for 'om aftenen') – faktisk sammensætter pågældende sætning vha. brudstykker, der er målsproglignende, nemlig hhv. den finitte sætning '(i aften) går jeg i skole' (med målsproglignende brug af inversion) og præpositionsforbindelsen 'på dansk', der benyttes til at udtrykke, at aktiviteten foregår på sproget dansk, dvs. hun benytter to målsproglignende leksikalsk specificerede konstruktioner (hvoraf den ene er på sætningsniveau, mens den anden udgør en enhed under sætningsniveauet). Imidlertid kan de ikke kombineres til at give den tilsigtede betydning 'at gå til SPROG'. Sætningen er derfor et godt eksempel på, at 'the puzzle of nativlike selection' ikke nødvendigvis kan løses ved blot at kombinere målsproglignende konstruktioner til en samlet helhed, men at man må kende til de specifikke leksikaliserede helheder, der benyttes af L1-sprogbrugere, for at udtrykke den betydning, man har til hensigt på en målsproglignende, idiomatisk, måde.

INTERSPROGSSYSTEMATIK OG EKSEMPLARBASERET LÆRING

Ovenfor så vi, at André mangler den semantiske distinktion mellem 'at læse FAG' og 'at gå til SPROG'. Petra demonstrerer i sin tekst d. 25/11, at hun mangler samme distinktion mellem det akademiske hhv. ikke-akademiske, men i hendes tilfælde drejer det sig om udtrykket 'at gå på SPROGSKOLE'. Petra skriver: "Jeg studerer på en sprogscole i en klasse med folk fra forskellige lande". Verbet 'at studere' benyttes af L1-sprogbrugere om akademiske studier, hvorimod den leksikaliserede helhed 'at gå på SPROGSKOLE' anvendes, når der er tale om et ikke-akademisk sprogkursus. Petras sætning er ligesom André's kategoriseret som en 2. gradsafvigelse, da betydningen afklares af konteksten. Ligesom André er Petra altså i gang med at udforske det semantiske felt og har endnu ikke afgrænset betydningen af de enkelte udtryk i forhold til målsprogsnormen.

Det interessante i Petras tilfælde er, at hun i samme tekst rent faktisk benytter 'at gå på SPROGSKOLE': ”To gange om ugen går jeg på sprogcenter og lærer dansk” (idet det udskiftelige element SPROGSKOLE er udskiftet med 'sprogcenter'). Der forekommer altså i Petras tekst d. 25/11 en variabilitet mht. hvordan et bestemt betydningsmæssigt indhold udtrykkes. Denne variabilitet kan på overfladen synes som dét R. Ellis (1999) betegner som fri variabilitet, dvs. en ikke-systematisk variabilitet, der forekommer, fordi learnerne er i gang med at afprøve forskellige udtryk på deres L2 ('expressive need', jf. R. Ellis 1999: 470). Inden for kompleksitetsteorien anses variabiliteten for at være nødvendig for, at learneren kan udvikle sig. Kun når der er variation, har learneren nemlig mulighed for at vælge den eller de former, der bedst hjælper ham/hende fremad i sin udvikling, så jo flere former, der er at vælge mellem, jo mere sandsynligt er det, at en udvikling vil finde sted (Verspoor og Behrens 2011). På den måde er én af funktionerne af variabilitet, at learneren – ved at afprøve de forskellige valgmuligheder – finder frem til de mest effektive kommunikationsstrategier (Dijk m.fl. 2011).

Ifølge R. Ellis (1999) vil nye sproglige strukturer i begyndelsen optræde i fri variabilitet, dvs. de benyttes usystematisk. Derefter vil de gradvist blive organiseret i henhold til en fast systematik, hvor valget mellem de forskellige varianter er betinget af bestemte hensyn. Det kan være fx diskursive, pragmatiske, semantiske eller grammatiske hensyn. I Petras tilfælde er der tale om to udtryk, der adskiller sig betydningsmæssigt (akademisk hhv. ikke-akademisk kursus). I L1-sprogbrug er valget mellem dem derfor betinget af semantiske hensyn, mens de i Petras sprogbrug tilsyneladende er i fri variation.

Imidlertid er der noget, der ved nærmere eftersyn indikerer, at der også kunne være tale om en mere systematisk variabilitet i Petras brug af de to udtryk. Ifølge Selinker (1972) er learnerens sprog systematisk organiseret trods det faktum, at det er under stadig forandring og ikke nødvendigvis følger samme systematik som målsproget. Heraf kommer betegnelsen 'intersprog', som understreger, at learnerens sprog skal opfattes som et sprog i sig selv med sit eget sæt af regler på ethvert trin af udviklingen hen mod målsprogsnormen. Dette syn på learnerens sprog er i tråd med Corder (1967), der argumenterer for, at lear-

nersprog, der på en systematisk måde afviger fra målsprogsnormen, snarere skal opfattes som udtryk for en kompetence under udvikling end som et mangelfuldt sprog ('transitional competence', Corder 1967: 166-7). Er variabiliteten i Petras sprogbrug i teksten d. 25/11 udtryk for en sådan intersprogssystematik snarere end blot tilfældig variation? Jeg gengiver her de to sætninger:

Udsagn 1: "To gange om ugen går jeg på sprogcenter og lærer dansk."

Udsagn 2: "Jeg studerer på en sprogscole i en klasse med folk fra forskellige lande."

En grundlæggende forskel ved de to udsagn er, at 'sprogcenter' i udsagn 1 er inkorporeret i verbet (Hansen og Heltoft 2011: kap. VIIC), dvs. det danner en helhed med verbet, hvor 'sprogcenter' optræder i nøgen form, dvs. uden bestemmer, og som det led, der bærer konstruktionens eneste tryk (enhedstryk). Derved har 'sprogcenter' mistet sin status som valensled i forhold til den lignende form, 'jeg går på et sprogcenter', hvor 'et sprogcenter' fungerer som direkte objekt (Hansen og Heltoft 2011: kap. VIIC). Konstruktionen med det inkorporerede verbum 'jeg går på sprogcenter', betegner den generiske aktivitet 'at følge et kursus på et sprogcenter'. Det er denne situation, Petra ønsker at formidle i udsagn 1. Anderledes forholder det sig med udsagn 2, hvor formålet ikke er at præsentere selve aktiviteten (det har hun allerede gjort i udsagn 1); derimod ønsker hun nu at give mere specifik information om selve sprogcentret og sine oplevelser derhenne, nemlig at der i klassen er kursister fra mange lande. Med andre ord gives der nu information om den specifikke sprogscole, og til det benyttes en bestemmer, her ubestemt form. I forhold til målsprogsnormen er det fuldt ud i overensstemmelse med det abstrakte syntaktiske mønster for den leksikaliserede helhed 'at gå på SPROGSKOLE' at benytte nominalet i ubestemt/bestemt form (fx 'jeg går på en sprogscole i København' hhv. 'jeg går på sprogscoolen henne på hjørnet'), idet det i Petras tilfælde ville være passende med ubestemt form: 'jeg går på en sprogscole i en klasse med...'. Der er med andre ord tale om en leksikaliseret helhed bestående af en syntaktisk ramme, der både tillader

nominalet at optræde som valensled samt som inkorporeret i verbet. At Petra ikke vælger at benytte den leksikaliserede helhed i udsagn 2 men i stedet vælger at formulere et alternativ, tolker jeg som udtryk for, at hun endnu ikke er stødt på tilstrækkeligt med eksemplarer af 'at gå på SPROGSKOLE' til at kende samtlige af dens substitutionsmuligheder på nominalets plads. Dette kan ses som et eksempel på et 'limited scope pattern' (N. Ellis 2003) under udvikling: Petra er hidtil kun stødt på få eksemplarer og har derudaf udledt, at nominalet kan udskiftes med et synonym ('sprogcenter' i stedet for 'sprogscole'), men hun har til gode at abstrahere den syntaktiske ramme yderligere, således at fleksibiliteten på nominalets plads udvides til også at gælde valget mht. bestemthed, dvs. valget mellem at udtrykke den generiske aktivitet vha. inkorporering af nøgent substantiv hhv. en konkret aktivitet i form af et direkte objekt med bestemmer. Petras strategi bliver i stedet selv at generere et udtryk vha. verbet 'at studere', som hun ved - måske ud fra et ordbogsopslag - bærer den ønskede betydning, idet hun dog endnu ikke har indskrænket betydningen til kun at gælde i visse kontekster, nemlig akademiske studier, jf. målsprogsnormen.

Der er i Petras sprog altså tale om en systematisk variabilitet mellem den leksikaliserede helhed 'at gå på SPROGSKOLE' hhv. verbet 'at studere (på en sprogscole)', der er begrundet i en lingvistisk faktor, nemlig hvorvidt den semantiske betydning involverer en generisk aktivitet eller en konkret aktivitet. Dette demonstrerer, hvordan abstrakte repræsentationer dannes på baggrund af eksemplarbasert læring, idet en eksponering til samtlige varianter af en struktur (gennem hyppighed i inputtet) er nødvendig for at repræsentationen bliver L1-lignende.

EN NY FORSTÅELSE AF ANDETSPROGETS UDVIKLING

Min undersøgelse viser, at de tre learnere følger forskellige veje i deres sprogudvikling. Dette gælder fire af variablene, nemlig fluency, målsproglighed (1) og (2) samt grammatisk kompleksitet. Kun leksikalisk kompleksitet udviser et mere ens forløb på tværs af de tre learnere. Overordnet set viser min undersøgelse altså, at voksne learnere ikke følger det samme udviklingsforløb, men at forskellene mellem de enkelte learnere derimod kan være så store, at det ikke er meningsfuldt

at tale om en fælles udvikling. Dette bekræfter den kompleksitetsteoretiske tese, at udviklingen er individuel, og at det gennemsnitlige forløb ikke dækkende beskriver den enkelte learners sproglige udvikling. Leksikalsk kompleksitet er den eneste dimension, hvis forløb til en vis grad bekræfter den traditionelle tese om, at sprogudviklingen foregår ens på tværs af learnere.

Analysen viser desuden, at der kun i få tilfælde er tale om en udvikling, der kan kaldes lineært progressiv, nemlig generelt mht. dimensionen leksikalsk kompleksitet samt i Petras udvikling mht. fluency. I andre tilfælde er der tale om enten en regression (fx udviklingen af målsproglighed), eller en udvikling, der vender tilbage til udgangspunktet (en U-kurve eller omvendt U-kurve, fx hos Petra mht. udviklingen i 2. og 3. gradsafvigelse). Selv når der forekommer en overordnet progression, er denne ofte ikke-lineær men udviser udsving undervejs og resulterer derfor i et zigzag- snarere end et lineært forløb, hvilket ses i udviklingen af grammatisk kompleksitet. Disse forløb er vel at mærke begrænset af undersøgelsens tidsperspektiv – over længere sigt kan forløbene tage sig anderledes ud, fx kan regressionen i udviklingen af målsproglighed med tiden udvikle sig til en fremgang og dermed – set over længere tid – følge en U-kurve.

Analysen af relationen mellem målsproglighed (1) og grammatisk kompleksitet viser, at disse to variable ofte står i et konkurrerende forhold, således at fremgang det ene sted resulterer i tilbagegang det andet sted. Som analysen også viser, orienterer de tre learnere sig forskelligt hen over forløbet i forhold til udviklingen af disse to variable.

Analysen af det semantiske felt 'sprog og sprogskole', viser, at der på mikroniveau er et konkurrerende forhold mellem indholdsmæssig kompleksitet og målsproglighed. Det ses, at lerneernes forsøg på at udtrykke et indhold inden for pågældende semantiske felt ofte giver anledning til afvigende sprogbrug. Variabilitet i målsproglighed kan relateres til den eksponering til L1-sprogbrug, learnerne har været udsat for. Dette demonstrerer, hvordan 'the puzzle of nativelike selection' ikke kan løses vha. kendskab til løsrevne ord og morfosyntaktisk viden men kun gennem eksponering til autentisk L1-sprogbrug.

Mikroanalysen af Petras brug af den leksikaliserede helhed 'at gå på SPROGSKOLE' hhv. verbet 'at studere' viser, hvordan variabilitet

i målsprogslighed hos den enkelte learner kan henføres til den kendsgerning, at intersproget er under opbygning. Hvad der på overfladen kan synes som tilfældig variation, kan ved nærmere eftersyn tolkes som udtryk for en intersprogssystematik, der adskiller sig fra L1-systematikken, fordi learneren endnu ikke er stødt på tilstrækkeligt med eksemplarer af en struktur til at have dannet en L1-lignende kognitiv repræsentation med alt, hvad det indebærer, af leksikalske substitutionsmuligheder.

Samlet set peger min undersøgelse på, at danskuddannelsessystemets (og CEFRLs) antagelse om en gradvis lineær progression er problematisk. I stedet lægger undersøgelsen op til at anerkende det konstante med- og modspil, der sker mellem forskellige dimensioner af det komplekse sproglige system, og tage det til efterretning i indretningen af den voksne andetsprogsundervisning. Det er gennem L2-sprogbrugerens eksperimenteren med sproget – på bekostning af målsprogslighed – at nye konstruktioner indoptages i sproget og med tiden udvikles i L1-lignende retning. Undervejs i denne udvikling benytter learneren disse nye konstruktioner i henhold til sin egen intersprogssystematik, og fortsat eksponering til nye variationsmuligheder er en nødvendig forudsætning for, at intersproget med tiden nærmer sig målsproget. På den måde kan sprogudviklingen med fordel opfattes som en dynamisk proces med progression, regression og stagnation som ligeværdige fænomener, der hver især er en naturlig del af den sproglige udvikling.

Kristine Rode Larsen, underviser i dansk som andetsprog

Sprogcenter Midt

kristinerodelarsen@gmail.com

LITTERATUR

- Bailey, N., C. Madden & S.D. Krashen. 1974. Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? *Language Learning* 24(2). 235-43. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1974.tb00505.x.
- Bardovi-Harlig, K. & T. Bofman. 1989. Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition* 11. 17-34. DOI: 10.1017/S0272263100007816.
- Bolander, M. 1989. Prefabs, patterns, and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. K. Hyltenstam & L.K. Obler (red.), *Bilingualism across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity, and Loss*, 73-86. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bot, K. de, W. Lowie & M. Verspoor. 2007. A dynamic systems approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1). 7-21. DOI: 10.1017/S1366728906002732.
- Bot, W. de & D. Larsen-Freeman. 2011. Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. M.H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (red.), *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and Techniques*, 5-23. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, R. 1973. *A First Language. The Early Stages*. London: George Allen & Unwin Ltd. DOI: DOI: 10.4159/harvard.9780674732469.
- Bybee, J.L. 2006. From usage to grammar. The mind's response to repetition. *Language* 82(4). 711-33. DOI: 10.1353/lan.2006.0186.
- Casanave, C.P. 1994. Language development in students' journals. *Journal of Second Language Writing* 3(3). 179-201. DOI: 10.1016/1060-3743(94)90016-7.
- Corder, S.P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5(4). 161-70.
- Council of Europe. 2014. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Language Policy Unit, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf (23. august 2016)
- Dijk, M. van, M. Verspoor & W. Lowie. 2011. Variability and DST. M.H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (red.), *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and Techniques*, 55-84. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Dulay, H.C. & M.K. Burt. 1974. Should we teach children syntax? *Language Learning* 23(4). 245-58.
- Ellis, N.C. 2003. Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. C.J. Doughty & M.H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 63-103. Malden, USA: Blackwell Publishing.
- Ellis, N. & D. Larsen-Freeman. 2006. Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Introduction to the Special Issue. *Applied Linguistics* 27(4). 558-89. DOI: 10.1093/applin/aml028.
- Ellis, R. 1999. Item versus system learning: Explaining free variation. *Applied Linguistics* 20(4). 460-80. DOI: 10.1093/applin/20.4.460.
- Foster, P. & P. Skehan. 1996. The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition* 18. 299-323. DOI: 10.1017/S0272263100015047.
- Goldberg, A.E. 2003. Constructions: A new approach to language. *Trends in Cognitive Sciences* 7(5). 219-24. DOI: 10.1016/S1364-6613(03)00080-9.
- Hakuta, K. 1974. A report on the development of the grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. *Working Papers on Bilingualism* 4(3). 18-44.
- Hakuta, K. 1976. A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning* 26. 321-51. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1976.tb00280.x.
- Hansen, E. & L. Heltoft. 2011. *Grammatik over det danske sprog, bind 2*. København: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Harley, B. & M.L. King. 1989. Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition* 11. 415-39. DOI: 10.1017/S0272263100008421.
- Holmen, A. 1993. Syntactic development in Danish L2. K. Hyltenstam & Å. Viberg (red.), *Progression and Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological & Linguistic Perspectives*, 267-88. Cambridge: Cambridge University Press.
- Homburg, T.J. 1984. Holistic evaluation of ELS compositions: Can it be validated objectively? *TESOL Quarterly* 18(1). 87-107. DOI: 10.2307/3586337.
- Hopper, P.J. 1998. Emergent Grammar. M. Tomasello (red.), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, 155-75. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hopper, P.J. & E.C. Traugott. 2003. *Grammaticalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781139165525.

- Ishikawa, S. 1995. Objective measurement of low-proficiency EFL narrative writing. *Journal of Second Language Writing* 4(1). 51-69. DOI: 10.1016/1060-3743(95)90023-3.
- Johnson, K. 2008. *Quantitative Methods in Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Langacker, R.W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 1975. The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly* 9(4). 409-19. DOI: 10.2307/3585625.
- Larsen-Freeman, D. 1978. An ESL index of development. *TESOL Quarterly* 12(4). 439-448. DOI: 10.2307/3586142.
- Larsen-Freeman, D. 2006. The Emergence of Complexity, Fluency and Accuracy in the Oral and Written Production of five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics* 27(4). 590-619. DOI: 10.1093/applin/aml029.
- Larsen-Freeman, D. & V. Strom. 1977. The construction of a second language acquisition index of development. *Language Learning* 27(1). 123-34. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00296.x.
- Larsen-Freeman, D. & L. Cameron. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Laufer, B. 1994. The lexical profile of second language writing: Does it change over time? *RELC Journal* 25. 21-33. DOI: 10.1177/003368829402500202.
- Lund, K. 2009. Fokus på sprog. M. Byram m.fl. (red.), *Sprogfag i Forandring – Pædagogik og Praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 85-126.
- Meisel, J.M., H. Clahsen & M. Pienemann. 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3(2). 109-35. DOI: 10.1017/S0272263100004137.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 2006. *Vejledning til mundtlige og skriftlige modultest. Danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. <http://uibm.dk/publikationer/vejledning-til-mundtlige-og-skriftlige-modultest> (2. oktober 2016)
- Monroe, J.H. 1975. Measuring and enhancing syntactic fluency in French. *The French Review* XLVIII (6). 1023-1031.
- Nas, G. 1975. *Determining the communicative value of written discourse produced by L2 learners*. Utrecht, The Netherlands: Institute of Applied Linguistics.
- Nattinger, J.R. & J.S. DeCarrico. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Pawley, A. & F.H. Syder. 1983. Two puzzles for linguistic theory. J.C. Richards & R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*, 191-226. London: Longman.
- Perkins, K. 1980. Using objective methods of attained writing proficiency to discriminate among holistic evaluations. *TESOL Quarterly* 14(1). 61-69. DOI: 10.2307/3586809.
- Pienemann, M. 1989. Is language teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics* 10(1). 52-79. DOI: 10.1093/applin/10.1.52.
- Schmid, M.S., M. Verspoor & W. Lowie. 2011. Variability and DST. M.H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (red.), *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and Techniques*, 55-84. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10(3). 209-31. DOI: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209.
- Thorborg, L. & M.J. Riis. 2010. *På vej til Dansk. Trin for Trin. Albertslund: Forlaget Synope. Undervisningsministeriet. 2016. Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. (BEK nr 981 af 28/06/2016). Retsinformation.dk.*
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183362#id45ecc2b3-6f86-43f6-915b-9b3c6685dfc8> (23. august 2016)
- Verspoor, M. & H. Behrens. 2011. Dynamic systems theory and a usage-based approach to second language development. M.H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (red.), *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and Techniques*, 25-38. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Verspoor, M. & M. van Dijk. 2011. Visualizing interaction between variables. M.H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (red.), *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and Techniques*, 85-98. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki & H. Kim. 1998. *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i Press.

APPENDIKS: ANTAL ORD I DE ENKELTE TEKSTER

Dato	Emne for teksten	Antal ord		
		<i>André</i>	<i>Ivana</i>	<i>Petra</i>
21/8	Fortæl om dig selv og din mand/kone/kæreste/ ven/veninde	55	85	50
11/9	Min hverdag	174	207	139
7/10	Mine madvaner	197	178	92
11/11	Min uddannelse og arbejde	200	77	117
25/11	E-mail til en ven om at være startet på et sprog- kursus	126	73	128
16/12	E-mail til en ven om planer for juleferien	93	105	147