

Repetisjon versus ekspansjon. En studie av ordforrådet i to tekster skrevet av minoritets elever på ungdomstrinnet.

Innledning

Tilegnelse av ordforråd er et relativt lite utforsket område innenfor anglo-amerikansk andrespråksforskning. Både Rod Ellis og Larsen-Freeman og Long påpeker dette i sine oppsummeringer av andrespråksforskning innenfor det engelskspråklige området (Ellis 1994:112, Larsen-Freeman & Long 1991, xiv). Innenfor det skandinaviske forskningsmiljøet har det vært vist større interesse for dette feltet. En av dem som har arbeidet med tilegnelse av ordforråd innenfor nordisk andrespråksforskning, er Moira Linnarud. Hennes avhandling *Lexis in Composition* (1986) tar for seg tekster skrevet på engelsk av elever med svensk som morsmål, og sammenlikner dem med tekster av elever som har engelsk som morsmål. Undersøkelsen viste at morsmålsskriverne ikke bare skrev lengre tekster, men at målene for en rekke variabler som omfattet det leksikalske nivået, var signifikant høyere for morsmålsskriverne enn for elevene som ikke skrev på morsmålet sitt ¹.

I denne artikkelen vil jeg se nærmere på to tekster skrevet av to jenter i 8. klasse med bosnisk som morsmål. Jeg vil bruke Linnaruds undersøkelse som bakgrunn når jeg ser på ordforrådet i disse tekstene. Mens Linnarud undersøker to grupper av elever med ulike morsmål, velger jeg her å undersøke to tekster der andrespråksskriverne har samme morsmål, men representerer ulike ferdighetsnivå i skolesammenheng.

¹ Moira Linnaruds informantgruppe var elever i den videregående skolen som fikk undervisning i engelsk i Sverige, altså elever som hadde engelsk som fremmedspråk. Selv om Linnaruds avhandling omhandler fremmedspråkselever, velger jeg å anvende hennes resultater på min egen undersøkelse, som omhandler andrespråkselever. (Om distinksjonen andrespråk/fremmedspråk, se for eksempel Viberg 1987:9).

Konteksten

De to elevene var 14 år da de skrev disse tekstene, og de hadde gått i samme klasse helt siden de kom til Norge ca. 4 år tidligere². Den ene, som jeg her kaller Halida, strever med skolefagene og oppnår få gode karakterer. Hjemme får hun så å si ingen oppfølging med skolearbeidet. Da jeg intervjuet henne og flere av klassekameratene om lesevaner og leseerfaringer, fortalte hun at hun aldri var blitt lest for, fordi moren ikke hadde tilstrekkelige lese- og skriveferdigheter. Omfanget av hennes egen frivillige fritidslesing så også ut til å være lite. Den andre jenta, her kalt Jasminka, er ei skoleflink jente med gode karakterer i alle fag. Ved intervjuene om lesevaner fortalte Jasminka at hun hadde lest fem bøker på norsk i løpet av de to siste månedene. Selv om disse jentene har samme morsmål og like lang oppholdstid i Norge, er altså deres erfaringer med lesing og skolearbeid svært forskjellige.

De to tekstene jeg sammenlikner, er skrevet på skolen i løpet av en tre timers prøve der hele klassen var samlet, både minoritets elever og elever med norsk som morsmål. Det var klasselæreren som hadde formulert de ulike oppgavene. Begge jentene svarte på en oppgave med overskriften "Innestengt i heisen". I oppgaveteksten var det oppgitt en del formuleringer som elevene skulle inkludere i besvarelsen sin, slik som "Heisen stoppet mellom andre og tredje etasje" og "Jeg trykte på knappen som det stod 'kjeller' på".³ Elevene måtte med andre ord passe på å forme sin egen tekst på en slik måte at disse oppgitte uttrykkene kunne inngå som en naturlig del av deres egen tekst.

Tekstene til Halida og Jasminka var av ulik lengde: Halidas tekst var på 415 løpeord, Jasminkas på 614. En sammenlikning av ordforrådet i tekster av ulike

² Begge er informanter i en større undersøkelse jeg gjorde i en 8. klasse på ungdomstrinnet, der jeg samlet inn tekster fra en hel klasse gjennom et skoleår. Målsettingen med prosjektet var å undersøke tekststrategier i minoritetslevers tekster (Danbolt 1999).

³ Oppgaveformulering og de to tekstene finnes som vedlegg.

lengde vil lett bli misvisende, og endog direkte feil. For å ha et mer sammenliknbart materiale å gjøre beregningene ut fra, talte jeg derfor de 250 første løpeordene i hver tekst og gjorde beregninger på de ulike målene ut fra det. Alle tall som kommer fram i det følgende, baserer seg altså på de 250 første ordene i hver av tekstene.

Linnarud benytter følgende fire variabler for å studere ordforrådet i elevtekstene: leksikalsk tetthet, leksikalsk variasjon, leksikalsk originalitet og leksikalsk raffinement (norske termer etter Golden 2003). Det er de tre først variablene jeg vil anvende på mitt materiale i denne artikkelen.

Leksikalsk tetthet

Det er vanlig å dele ordforrådet inn i to hovedkategorier, nemlig innholdsord og funksjonsord (Golden 2003:31, Kulbrandstad 1998:89). Innholdsord viser til noe utenfor språket og har et selvstendig betydningsinnhold, mens funksjonsordene først og fremst har grammatiske funksjoner (Kulbrandstad, *ibid.*). Termen leksikalsk tetthet sier noe om forholdet mellom antall innholdsord og det totale antall ord i teksten, og uttrykkes som prosentandel av løpeordene (Golden 2003:73). En høy leksikalsk tetthet er dermed et uttrykk for at det er stor grad av innholdselementer i teksten. Vi skulle med andre ord kunne forvente at en tekst med høy leksikalsk tetthet vil inneholde mer informasjon enn en tekst med lav leksikalsk tetthet. Skriftlige tekster vil normalt ha en leksikalsk tetthet på over 40 %, mens muntlige tekster i de fleste sjangrer vil ha lavere leksikalsk tetthet (Linnarud 1986:47). Linnaruds studie viste også at informantene som skrev på morsmålet sitt, hadde en noe høyere leksikalsk tetthet i sine tekster enn informantene som skrev på fremmedspråk engelsk. En femtedel av informantene som skrev tekster på fremmedspråket, hadde en lavere leksikalsk tetthet enn 40 % (*op.cit.s.59*).

Ved en beregning av forholdet mellom innholdsord og løpeord i de to tekstene, kommer det fram at leksikalsk tetthet i Halidas tekst er 38 %, mens den er 34,4 % i Jasminkas tekst. Begge disse tekstene kommer altså under grensa for forventet leksikalsk tetthet i skriftlige tekster. Det finnes imidlertid ingen studier som viser at økning i leksikalsk tetthet kan betraktes som et utviklingstrekk (Linnarud 1986:59). Linnarud påpeker at det er mulig å oppnå høy grad av leksikalsk tetthet ved hjelp av repetisjoner (Linnarud 1979). I hennes materiale fra 1986 repeterte andrespråksskriverne det samme ordet i gjennomsnitt flere ganger enn morsmålsskriverne. En undersøkelse av leksikalsk tetthet alene vil med andre ord ikke få fram ordvariasjonen innenfor den leksikalske strukturen i en tekst.

Leksikalsk variasjon

Leksikalsk variasjon er uttrykk for forholdet mellom leksemer og det totale antall løpeord i teksten. Et leksem er ”den abstrakte eininga som alle former i eit paradigme kan seias å ’høre til’ ” (Simonsen m.fl. 1988:81). En annen betegnelse for leksem er ordboksord, siden leksemer er ord som har egne oppslag i ordbøker (Golden 2003:17). En undersøkelse av leksikalsk variasjon får altså fram hvor mange forskjellige ord som brukes i teksten⁴. En tekst med stor leksikalsk variasjon viser dermed et større mangfold i uttrykket enn en tekst med lav leksikalsk variasjon. Et høyt tall for leksikalsk variasjon vil også innebære at det er lite repetisjon av leksikalske ord (Linnarud 1986:46).

Leksikalsk variasjon i Halidas tekst er 41,6 %. I Jasminkas tekst er tallet for leksikalsk variasjon 52,8. Her er altså forskjellen mellom de to tekstene større, og beregningen får fram at Jasminkas tekst har atskillig høyere leksikalsk variasjon enn Halidas tekst. En nærstudie av ordvalgene i de to tekstene kan vise oss hva forskjellene består i.

Leksikalsk originalitet

I sin undersøkelse fant Moira Linnarud fram til ord enkeltelever var alene om å bruke innenfor tekstkorpuset på 42 tekster som var hennes materiale (Linnarud 1986:44). Forholdet mellom disse ”spesielle” ordene og antallet løpeord i teksten kaller hun ”lexical individuality”. Jeg velger å bruke termen ”leksikalsk originalitet” om dette målet (Golden 2003:73, se over). En undersøkelse av leksikalsk originalitet må altså gjøres innenfor et på forhånd avgrenset tekstkorpus. Det er også en forutsetning at tekstene befinner seg innenfor det samme domenet⁵ for at en slik undersøkelse skal gi mening. I denne undersøkelsen er det bare to tekster som danner grunnlaget, og studien av leksikalsk originalitet blir dermed en direkte sammenlikning av ordbruken i de to tekstene⁶.

I det følgende velger jeg å gå noe mer i dybden i omtalen av leksikalsk originalitet i de to tekstene. Jeg vil ta for meg ordforrådet elevene bruker om lokaliseringen av handlingen, om følelsene som oppstår når de blir sittende fast i heisen, og om selve løsningen på situasjonen.

Tittelen på oppgaven som elevene fikk, var ”Innestengt i heisen”.

Situasjonsområdet for handlingen i denne teksten må derfor nødvendigvis knyttes til et sted hvor det finnes heis. Både Halida og Jasminka har valgt et butikkområde som arena for handlingen. Allerede i innledningsdelen er det mulig å se at Jasminka bruker langt flere ord enn Halida. Jasminka bruker ord som *kjøpesenter*, *kafe*, *butikker*, *rulletrapp*. Ingen av disse ordene finnes i Halidas tekst. Halida forteller at hun skal kjøpe et par sko, og at hun tar heisen fordi ”det var ingen andre veien å dra”. Halida bruker ordet *blokk* om huset der

⁴ Dette målet kalles også type/token ratio. Se Golden 2003:73.

⁵ Et domene kan i denne sammenhengen beskrives som en situasjon eller et temaområde (se Golden 2003:43).

handlingen foregår. Normalt vil man ikke kalle et hus med butikker en blokk. Ordet *kjøpesenter* er vel et mer passende ordvalg i denne sammenhengen. I det hele tatt gir Jasminka en mer detaljert og begrunnet innledning til handlingen i teksten.

Halida bruker altså få av de ordene man kan vente å finne innenfor området som handlingen knyttes til. Det som først og fremst preger det leksikalske nivået i Halidas tekst, er den sterke bruken av repetisjoner. Ordet *heisen* blir gjentatt hele 21 ganger i nøyaktig samme form, og utgjør alene mer enn 5 % av den totale ordmengden. Et lite utdrag fra Halidas tekst illustrerer dette: (Uthevinger i samtlige tekstutdrag er gjort av meg.)

Så ringte noen av dem som stodde ut for *heisen*. Da kom hjelpen og prøvde å få meg ut fra *heisen* (...). Så kom mama til Storby for å se om jeg virkelig satt meg fast i *heisen*. Da mama kom til *heisen*, jeg satt i *heisen* og gråt fordi jeg var sikelig redd, fordi jeg tenkte at jeg kommer til å dø i den dume *heisen*. Mama sa til meg ikke var redd vi skal få deg ut fra *heisen*. Men det var vanskelig for hjelpen å få meg ut dær i fra det tenkte jeg da jeg satt i *heisen*. jeg satt i flere timer i den *heisen*. (Linje 13-29)

Det er ikke lett å finne synonymer til et ord som *heis*, og man må velge andre strategier for å unngå gjentakelser. En slik strategi kan være bruk av pro-ord eller at ordet strykes fordi det er underforstått og dermed ikke nødvendig å gjenta. Halida bruker pro-ord bare en gang i denne teksten: ”..det var vanskelig for hjelpen å få meg ut *dær* i fra...”. Heller ikke Jasminka bruker pro-ord for *heisen* mer enn en gang. Det er allikevel stor forskjell på hvordan de to elevene løser dette problemet. Mens Halida stadig gjentar det samme ordet, lar Jasminka det være underforstått gjennom lengre tekstavsnitt at handlingen foregår i

⁶ I det følgende sammenliknes Jasminkas og Halidas tekster i sin helhet, altså ut over de 250 første ordene.

heisen. Hun unngår derfor mange av de unødvendige repetisjonene som preger Halidas tekst. Men også Jasminka kunne med fordel ha skapt tekstbinding (kohesjon) ved pro-ord flere steder, slik som her:

Senere på dagen kom vaktmesteren og fortalte om *heisen*. ”Det stod en lapp på *heisen* hvor det stod at *heisen* var ødelagt.” sa han. (Linje 92-95)

Hvis vi ser nærmere på ordene som hører til beskrivelsen av heisen, vil vi også se stor forskjell på de to tekstene. Halida bruker en del av de oppgitte ordene, slik som *knapp* og *etasje*. I forhold til selve heisrommet nevner hun bare taket. Jasminka bruker også de oppgitte ordene *knapp* og *etasje*, men hun trekker i tillegg inn en rekke andre ord, slik som *heisdøra*, *viseren*, *taket*, *veggen*, *gulvet*, *hjørnet*. Alle disse ordene kan inngå i del-helhet-relasjon til hovedbegrepet *heisen*. Slike del-helhet-relasjoner mellom ord kalles meronymi (Golden 2003:48). I Jasminkas tekst finner vi også synonymi og meronymi i de mer perifere delene av teksten, slik som *lapp – ark*, *sykehussengen – sengekanten*. Jasminka nevner ikke sykehuset direkte, men overlater denne slutningen til leseren.

To viktige referentkjeder i Halidas tekst er knyttet til personene utenfor heisen, nemlig *mama* og *hjelpen*. *Mama* nevnes 13 ganger, dessuten bruker hun en gang uttrykket *mura mi*, forøvrig det eneste synonymet i Halidas tekst. Igjen bruker Halida få pro-ord. Ordet *hjelpen*, som gjentas seks ganger, har en noe uklar betydning. Det er mest sannsynlig at hun sikter til vaktmesteren, et ord hun da antakelig ikke har i sitt produktive (aktive) ordforråd. Men det kan også være at betydningen er mindre spesifikk, i retning av ”den personen som hjelper”. En slik underspesifisering er et velkjent mellomspråksfenomen (Ellis 1994:59). At betydningsinnholdet kanskje ikke er helt klart for Halida selv, kan spores mot slutten av teksten:

Når *hjelpen* kom til fjarde etasje. Da *de* kom til heisen, *de* gikk ned på heisen og brøtt den øverste takket av heisen. Da så *hjelpen* at jeg ligget dar nede på heisen fordi jeg var så veldig redd. Så tukk *en av de mennene* og barte meg til mama. (Linje 41- 47)

Jasminka knytter mindre av handlingen til personer utenfor heisen. Hun bruker ordet *vaktmester*, og henviser med riktig pro-ord. For Jasminka er det også viktig å gi en logisk forklaring på hvordan den farlige situasjonen kunne oppstå, og dette er vaktmesterens rolle i teksten. Familien til Jasminka har en mer perifer rolle i handlingen enn moren i Halidas tekst. Men Jasminka bruker brorens bekymrede ansiktsuttrykk til implisitt å formidle det alvorlige i situasjonen.

En sentral del av fortellingen er beskrivelsen av situasjonen og sinnsstemningen da heisen stoppet. Her finner vi de samme forskjellene i tekststrategi: Halidas tekst preges av en utstrakt bruk av repetisjoner, mens Jasminka har et langt større spekter av variasjoner. Når Halida skal beskrive hva hun tenkte og gjorde da heisen stoppet, bruker hun ordet *redd* åtte ganger, og *gråt* sju ganger. To ganger forteller hun at hun *rupte etter hjelp*. Videre bruker hun ord som *mørkt*, *alene* og *kommer til å dø*. Jasminka bruker også ordet *rope* to ganger, men i tillegg bruker hun synonymet *skrek*. At hun var redd, nevner hun to ganger, men i ulike former. I tillegg finner vi synonymer som *panikk* og *bekymret*. Jasminka bruker ikke ordet *mørkt*, men begrepet finnes underforstått i teksten. Hun forteller at strømmen røk, og at *Jeg følte meg bort til et hjørne....* Vi finner derimot antonymet *lyste*. Hun nevner bare en gang at hun gråt, men beskriver situasjonen inne i heisen langt mer dramatisk enn Halida, med luftmangel og kvelningsfølelser.

I oppgaveteksten ble elevene bedt om å beskrive hva de ”tenkte, følte, så og hørte”. Bare Jasminka bruker alle ordene, selv om hun ikke direkte bruker ordet *tenke*, men uttrykk som ”Jeg kunne se hele livet mitt for meg” og ”mumlet for meg selv”. Verbet *se* bruker hun til sammen ti ganger i forskjellige former, og også i overført betydning slik som i eksempelet over. Grunnen til at dette verbet dukker opp såpass ofte, er at Jasminka knytter et vesentlig poeng til at hun ikke så lappen på heisdøra, og dermed kom opp i den dramatiske situasjonen som teksten beskriver. Ellers bruker hun synonymene *kjenne* og *føle*. Halida bruker ingen av disse to verbene, men vi finner *tenke*, *høre* og *se*. Det er altså igjen Jasminka som viser variasjon i ordvalgene sine.

Begge tekstene beskriver stemningen når den vanskelige situasjonen løser seg. Vi møter her et uventet ordvalg i Halidas tekst når hun skriver: ”når jeg kom i mamans sine *hender* da var jeg trygg og da gråt jeg ikke mer.” Det er sannsynlig at Halida kjenner betydningen av ordene *hender* og *armer*, slik at vi kan regne med at uttrykket dekker den meningen hun vil formidle.

Jasminka har en mer følelsesmessig avdempet avslutning, med plass for refleksjonen over det som skjedde. Teksten munner ut i et moralsk coda: ”Man vet aldri hva som kommer til å skje...”. Hun bruker ikke *trygg* som antonym til *redd*, slik som Halida, men i en annen sammenheng bruker hun ordet *glad*. Jasminka oppsummerer erfaringen med ord som *forsiktig* og *tålmodig*, som motsetning til den uoppmerksomheten hun hadde vist i begynnelsen av fortellingen.

Oppsummering

I analysen av ordbruken i de to tekstene ser vi at det er relativt liten forskjell mellom de to tekstene når det gjelder leksikalsk tetthet. Begge tekstene har lav leksikalsk tetthet, og lavere enn vanlig for skriftlige tekster, nemlig under 40 %.

Det er Halidas tekst som har den høyeste verdien, selv om forskjellen er relativt liten. Når det gjelder målet for leksikalsk variasjon, er forskjellen større, fra 52,8 % i Jasminkas tekst til 41,6 % i Halidas. Undersøkelsen av leksikalsk originalitet, altså hvilke ord hver av de to jentene er alene om å bruke, viser at det er stor forskjell i ordforrådet i de to tekstene. Vi ser da at den leksikalske strategien i Halidas tekst hviler i stor grad på repetisjoner av de samme ordene (leksemene), og dette er forklaringen på det lave tallet for leksikalsk variasjon i hennes tekst. Jasminka lar tekstsammenhengen komme fram ved en rekke koplinger mellom ulike ord innenfor temaområdet. Det er en markert forskjell mellom Jasminkas og Halidas leksikalske mønster at Jasminka bruker et mer variert ordforråd, der ordvalgene er tilpasset situasjonen, og at Jasminka lar steds- og tidsforhold i teksten formidles implisitt i større grad enn Halida. Vi ser med andre ord at målet leksikalsk tetthet alene sier svært lite om kvaliteten i en tekst, mens målet leksikalsk variasjon sier atskillig mer.

Repeterende versus ekspanderende tekststrategi

Når man skal skrive en tekst, må man foreta avveininger mellom det å gjøre forhold i teksten eksplisitte for leseren, samtidig som man unngår unødvendige gjentakelser. For urutinerte skrivere kan dette være en vanskelig balansegang. Analysene av Halidas og Jasminkas tekster viser at deres mottakerbevissthet er ulikt utviklet. Halida bruker en repetisjonsstrategi innenfor det leksikalske nivået, og hun anvender også mange eksplisitte temporale og additive forbindere i setningskoplingen⁷. Dette vil jeg kalle en repeterende tekststrategi. En slik tekststrategi lener seg mot det eksplisitt uttrykte, men på den annen side kan mye vesentlig informasjon allikevel bli utelatt. De mange repetisjonene og setningsforbinderne er altså ikke i seg selv et uttrykk for høy mottakerbevissthet.

⁷ Se Danbolt 1999 for en analyse av setningskoplingen i de to tekstene.

Jasminka bruker det jeg vil kalle en ekspanderende tekststrategi. Hun unngår mange slike unødvendige repetisjoner som vi finner i Halidas tekst. Hun lar også de additive og temporale relasjonene i teksten i større grad formidles implisitt. En ekspanderende tekststrategi gjør bruk av både synonymmer, hyponymer og andre ord innenfor tekstens temaområde. Ved en ekspanderende tekststrategi unngår man unødige repetisjoner og stoler på mer implisitte virkemidler. Skriveren forstår at additive og tidsrelaterede mønstre kan uttrykkes implisitt, og unngår overdreven bruk av enkle setningskopplinger.

En ekspanderende tekststrategi kan også være preget av utprøving innenfor det leksikalske området. Skriveren forsøker seg fram med ord som han eller hun ikke tidligere har tatt i bruk. Det er derfor en viss risiko for feil, for eksempel malplasserte fremmedord. Men med en slik strategi kan ord finne veien fra det reseptive til det produktive ordforrådet, og slike feil kan derfor være et positivt utviklingstrekk hos en skriver.

Forskjellen mellom repeterende og ekspanderende tekststrategier bør selvfølgelig ikke oppfattes som et absolutt skille, men heller som stadier på en utviklingslinje. Det må også understrekes at det er på bakgrunn av en helhetlig analyse av teksten at en slik vurdering kan gjøres.

Ordforråd, teksterfaring og tekstkompetanse

Gunnel Källgren introduserer metaforen *semantisk rom* i forbindelse med tekstlingvistiske analyser, og bruker det som et bilde på ordforrådet i tekster (Källgren 1979:108)⁸. Et semantisk rom bygges opp gjennom tekstens forløp, og gjør at man etter hvert vet hva man kan vente seg. Källgren utdyper bildet ved å si at slike rom kan være mer eller mindre komplett møblert, og de kan være

⁸ Et semantisk rom kan forstås som noe av det samme som et domene, men kan oppfattes som mer dynamisk, med større vekt på utviklingsperspektivet hos den enkelte språkbruker.

møblert på ulike måter. Ordforrådet utvikles gjennom språkerfaringer, og gjennom erfaringer blir ord koplet sammen i assosiative nettverk. Hvenekilde og Golden (1990:283) påpeker at morsmålsbrukere oftest vil ha flere assosiasjoner mellom ordene som er lagret i hukommelsen, fordi de har flere og mer varierte erfaringer med ordene i bruk. Mange minoritetsspråklige elever vil ha færre muligheter til å møblere sine "semantiske rom", og vil dermed også ha større problemer med å orientere seg i ulike tekstrom fordi orienteringsevnen er avhengig av erfaringer.

Halida og Jasminka har noen felles trekk når det gjelder bakgrunn: de har samme morsmål, de har like lang oppholdstid i Norge, og de har fått omtrent det samme undervisningstilbudet. Når det er så stor forskjell i deres tekstkompetanse som det framgår av denne analysen, er det naturlig å peke på deres ulike teksterfaringer som en av årsakene til denne forskjellen. Jasminka fortalte at hun likte å lese bøker, og hun hadde fått et positivt forhold til lesing og skolearbeid. Halida leste atskillig færre bøker, og hun hadde heller ikke samme anledning som Jasminka til å få erfaringer med tekster hjemmefra. Undervisningstilbudet hun hadde fått, hadde tydeligvis ikke maktet å kompensere for denne forskjellen i hjemmebakgrunn. Ordkunnskap er knyttet til erfaring, og manglende kjennskap til ord vil slå ut i forhold til minoritetslevers lese- og skrivekompetanse. Det er derfor en helt sentral oppgave å bygge opp minoritetslevers teksterfaringer for å gi dem støtte i arbeidet med å møblere sine "semantiske rom".

Litteratur:

Danbolt, Anne Marit V. 1999: *Tekststrategier i minoritetslevers fortellende tekster. En studie av leksikalsk kohesjon og setningskopling i fortellinger skrevet av minoritetslever i åttende klasse.* Hovedfagsoppgave i norskdidaktikk. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling/ Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.

Ellis, Rod 1994: *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Golden, Anne 2003: *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråkperspektiv.* 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hvenekilde, Anne og Anne Golden 1990: Prosjektet "Lærebokspråk" – arbeid med ordforråd. I Bjørkavåg, Hvenekilde og Ryen (red.): "Men hva betyr det, lærer?" Oslo: LNU/Cappelen.

Källgren, Gunnel 1979: *Innehåll i text.* Ord och stil, Språkvårdssamfundets skrifter 11. Stockholm: Studentlitteratur.

Kulbrandstad, Lars Anders 1998: *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder.* Oslo: Universitetsforlaget.

Larsen-Freeman, D. og M.H. Long, 1991: *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* London, New York: Longman.

Linnarud, Moira 1979: Lexikal täthet och betydelsesamband. I Kenneth Hyltenstam (red.) *Svenska i invandraperspektiv*, s.219-230. Lund: Liber Läromedel.

Linnarud, Moira 1986: *Lexis in Composition. A Performance Analysis of Swedish Learners' Written English*. Malmø: Liber. Lund Studies in English.

Simonsen, Hanne Gram m.fl. (red.) 1988: *Språkvitenskap. En elementær innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Viberg, Åke 1987: *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

Repetisjon vs ekspansjon (vedlegg)

Oppgave gitt til halvdagsprøve i mai:

Tenk deg at du har blitt stengt inne i en heis. Fortell hvordan det hele begynte, hva du tenkte, følte, så og hørte. Flett en eller flere av disse setningene inn i stilen:

- Heisen stoppet mellom andre og tredje etasje.
 - Jeg trykte på knappen som det stod "kjeller" på.
 - Heisen satt fast.
 - Ikke en lyd var å høre.
 - Jeg kjente at jeg kaldsvettet.
- Overskrift: Innestengt i heisen.

4.4.1. Halidas tekst: Innestengt i heisen

1. En dag jeg skulle til Storby og jeg
2. skulle gå opp på andre etasje og jeg
3. måtte ta heisen fordi det var ingen andre
4. veien å dra. Jeg skulle kjøpe et par sko
5. som var så fine.
6. Jeg skulle gå via heisen
7. så jeg tryket på en feil knapp som det
8. stode «kjeller» på. Da stoppet heisen mellom
9. andre og tredje etasje. Så det var mørkt
10. inne så jeg rupte etter hjelp fordi jeg
11. kunne ikke høre en lyd i den heisen. Så hørte
12. noen mennesker at jeg at jeg rupte etter hjelp.
13. Så ringte noen av dem som stodde ut for
14. heisen. Da kom hjelpen og prøvde å få meg ut
15. fra heisen. Så ringte hjelpen til mura min får
16. å si at jeg har satt fast meg i heisen på
17. Storby. Når mama fikk vite det var hun
18. sikelig redd for meg. Mama kunne ikke vare
19. hjeme fordi hun var så redd for meg.
20. Så kom mama til Storby for å se om jeg
21. er virkelig satt meg fast i heisen. Da mama
22. kom til heisen, jeg satt i heisen og gråt
23. fordi jeg var sikelig redd, fordi jeg tenkte
24. at jeg kommer til å dø i den dume heisen.
25. Mama sa til meg ikke var redd vi skal
26. få deg ut fra heisen. Men det var vanskelig
27. for hjelpen for å få meg ut dær i fra det

28. tenkte jeg da jeg satt i heisen. jeg satt
29. i flere timer i den heisen. jeg hørte at
30. mama gråt utenfor heisen. Men jeg var
31. å så redd i heisen fordi jeg var alene.
32. Da jeg hørte at mama gråt begynte jeg
33. og så gråte. Mama sluttet å gråte og jeg
34. satt i heisen og begynte nesten å sove da
35. rupte mama og sa om det går bra, så
36. sa jeg at jeg er litt redd, så sa mama
37. du behøver ikke være redd. Men mama
38. snakket til meg bare for å holde meg
39. våken. Så hjelpen gikk på andre siden av
40. blokken og klatret opp til fjerde etasje.
41. Når hjelpen kom til fjerde etasje. Da de
42. kom til heisen, de gikk ned på heisen
43. og brøtt den øverste takket av heisen. Da
44. så hjelpen at jeg ligget dar nede på
45. heisen fordi jeg var så veldig redd. Så
46. tukk en av de mennene og barte meg til
47. mama. jeg gråt hele tiden, men når jeg
48. kom i mamans sine hender da var
49. jeg tryk og da gråt jeg ikke mer. jeg
50. var bare 12 år gammel.

4.4.2. Jasminkas tekst: Innestengt i heisen

1. Det er onsdag morgen.
2. Sola skinner og nesten alle er ute.
3. Jeg hadde sommerferie. Og alle
4. vennene mine var på ferie i utlandet.
5. Jeg kjedet meg, men så fåeslo mamma
6. at jeg kunne finne meg en sommerjobb.
7. Da klokka var 1200 gikk jeg til kjøpesenteret.
8. Det var et stort kjøpesenter og i avisen
9. stod det at de hadde en ledig
10. jobb i en av kafeene.
11. Kafeen var på fjerde etasje.
12. Det var nesten helt umulig å ta
13. rulletrappa for den var full av folk.
14. Jeg prøvde heisen.
15. Der hvor heisen stod var det nesten
16. ingen fordi den var i et hjørne
17. der hvor det ikke var noen butikker.
18. Jeg gikk inn i heisen og før døra
19. ble lukket så jeg et ark foran heis
20. døra.
21. Arket var snudd opp ned så jeg kunne
22. ikke se hva som stod på'n.
23. Jeg trykte på knappen og døra
24. lukket seg.
25. Plutselig hørte jeg et voldsomt
26. brak.

27. Heisen satt fast og alt var helt
28. stille.
29. Heisen stoppet mellom andre og
30. tredje etasje.
31. Jeg kjente at jeg kaldsvettet.
32. Nå ble jeg mer redd en noen gang før.
33. Jeg gikk bort til den ene knappen
34. der hvor det stod «hjelp» på.
35. Før jeg rakk å trykke på knappen –
36. røk strømmen også.
37. Nå ble jeg enda reddere.
38. Jeg følte meg bort til et hjørne
39. og bare skled ned.
40. Det hjalp ikke å rope om hjelp for
41. ingen kunne høre meg.
42. Jeg kunne se hele livet mitt for meg.
43. Alle vennene mine, familien min, alt.
44. Jeg fikk sånn panikk at jeg begynte å gråte.
45. Heisen var veldig liten og det var
46. ikke mye plass.
47. Jeg la meg ned på gulvet.
48. Strømmen kom tilbake, men det ly-
49. ste hverken på knappene eller på
50. viseren.
51. Jeg ble ikke engang glad eller noe.
52. Jeg bare lå der og så opp i taket
53. og følte at alle veggene presset seg mot
54. meg.
55. En halvtime hadde gått og ingen
56. forandringer.
57. Det var lite luft og jeg holdt på å
58. bli kvelt.
59. Jeg ropte og skrek uten noe svar.
60. Det var nytteløst.
61. Plutselig kunne jeg høre at noe røk
62. oppe på taket.
63. Jeg så opp.
64. Med det samme begynte heisen å
65. legge seg på skrå.
66. Jeg skled nedover.
67. Heisen gynget sånn at jeg ble kvalm.
68. Jeg dro meg selv opp sånn at jeg
69. ikke legger vekt på den ene sida.
70. Det hjalp ikke heller
71. Heisen begynte å falle nedover i
72. full fart.
73. Jeg kunne kjenne varmen under
74. føttene mine.
75. Jeg lukket øynene og holdt meg
76. fast.
77. Da heisen slo bakken hørte alle
78. det.
79. Heisen nådde helt til kjelleren.
80. Heldigvis var det noen der.
81. Mannen som var der slo ut
82. døra med et eller annet.
83. Han fant meg bevisstløs, med
84. noen brukne ribbein og sår.
85. Da jeg våknet så jeg mamma ved
86. siden av meg og pappa som satt
87. på den andre sida av sykehussengen.
88. Det som overrasket meg mest var at
89. jeg så lillebroren min på sengekanten.
90. Jeg så bare på ham et øyeblikk.
91. Han så veldig bekymret ut.
92. Senere på dagen kom vaktmesteren
93. og fortalte om heisen.
94. «Det stod en lapp på heisen hvor det
95. stod at heisen var ødelagt.» sa han.
96. «Jeg så bare et annet ark som ta
97. opp ned».
98. «Da må det ha vært noen som rev
99. ned arket, da». sa vaktmesteren og gikk
100. ut.
101. Jeg bare satt der og så ned i gu-
102. lvet.
103. «Kommer det samme til å skje noen
104. andre?» mumlet jeg for meg selv.
105. Fra den dagen var jeg alltid
106. forsiktig og mer tålmodig enn
107. før.
108. Det er sikrere å ta rulletrappa
109. enn å ta heisen bare fordi det går forte-
110. re.
111. Det gjelder ikke bare heis og rulle-
112. trapper, men og så andre ting.
113. Man vet aldri hva som kommer
114. til å skje