

*Kjersti Faldet Listhaug*  
NTNU

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.9>

## To modeller for tredjespråkstilegnelse av grammatikk i møte med fremmedspråkelevers utvida flerspråklige kompetanse

### Sammendrag

I denne artikkelen tegner jeg et bilde av den flerspråklige kompetansen hos et utvalg fransk- og tyskelever på videregående skole og viser at det flerspråklige repertoaret deres går ut over morsmål og engelsk, samt at det varierer både i ferdighetsnivå og i grad av formell kompetanse. Deretter går jeg gjennom hvordan to av teoriene om tredjespråkstilegnelse modellerer tverrspråklig påvirkning eller *transfer* av grammatisk (syntaktisk) kunnskap fra språk man kan (S1 og S2) til det språket man er i ferd med å lære (S3), og diskuterer spesifikt hvordan disse to modellene har elementer i seg for også å kunne modellere språklæring i lys av den typen mangfoldig flerspråklig kompetanse som er realiteten i norske klasserom. Jeg avslutter med å trekke noen tråder fra den typen ubevisst tverrspråklig påvirkning disse lingvistiske modellene undersøker, til den typen bevisst læringsstrategi læreplanen legger opp til når den har et mål om at elevene skal kunne reflektere over hvordan de «overfører språkkunnskaper [...] fra andre språk de kan eller kjenner til» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Nøkkelord: tredjespråkstilegnelse, flerspråklighet, fremmedspråk, tverrspråklig påvirkning, tredjespråksmodeller.

## Two models of third language acquisition and the multilingual competence of foreign language students in Norway

### Abstract

In this paper, I outline the multilingual competence of a group L3 French and German students in Norwegian upper secondary education, showing that their multilingual repertoire extends beyond their first language and English as a second language, and that their repertoire varies in terms of proficiency level and formal language knowledge. Subsequently, I discuss how two models of cross-linguistic influence (transfer) in third-language acquisition may have components that allow for modelling language learning in light of the range of multilingual competence present in Norwegian foreign-language classrooms. Finally, I make some connections between the type of implicit cross-linguistic influence studied in L3 acquisition models and the type of explicit learning strategies advocated in the curriculum in foreign languages, which states that foreign-language students should be able to reflect on how they transfer knowledge from other languages they speak or have knowledge of (Ministry of Education and Research, 2019).

**Keywords:** third-language acquisition, multilingualism, foreign language, cross-linguistic influence, L3 models.

### Innledning

Læreplanen fastslår at fremmedspråkelever i Norge er flerspråklige og at de kommer til faget med omfattende erfaring med språklæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til at alle elevene snakker norsk – mange som førstespråk<sup>1</sup> – har de gode ferdigheter i engelsk som andrespråk når de begynner å lære et fremmedspråk. Men det språklige mangfoldet i fremmedspråkklasserommet er naturligvis langt større. For det første har mange elever et annet førstespråk enn, eller i tillegg til, norsk. Men minst like viktig er det at mange elever har erfaring med og kompetanse i andre språk utover førstespråk og engelsk. De kan ha fulgt formell opplæring i andre språk, de kan ha reist mye i eller ha kontakt med personer fra andre

---

<sup>1</sup> Se begrepsavklaring på side 4.

språkområder, eller de kan ha personlige interesser som gjør at de ønsker å lære språk. Det språklige mangfoldet omfatter altså ikke bare de førstespråka elevene har, men også hvilken type kompetanse de har i andre språk.

Det at elevene allerede er flerspråklige når de møter et fremmedspråk i skolen, innebærer at tilegnelsesprosessen deres vil påvirkes av de språka de allerede kan (Westergaard, 2021). I denne artikkelen går jeg inn på hvordan kompetansen i de språka en innlærer allerede snakker, påvirker tilegnelse av grammatiske representasjoner i et nytt språk. Nyere modeller for tilegnelse av et tredjespråk (S3) indikerer at slik påvirkning kan komme både fra førstespråket (S1) og fra andrespråket (S2). Jeg går i denne artikkelen gjennom hvordan to av teoriene om tredjespråktilegnelse modellerer denne typen tverrspråklig påvirkning eller *transfer* av grammatisk (syntaktisk) kunnskap til det nye språket og diskuterer dette spesifikt opp mot den flerspråklige kompetansen elever i norske fremmedspråkklasserom besitter. Et vesentlig poeng i denne sammenhengen er at den tverrspråklige påvirkninga vil avhenge av den individuelle språkbakgrunnen til hver enkelt elev.

Med dette som utgangspunkt stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

I lys av to nyere modeller om flerspråklig tilegnelse, hvilke implikasjoner har elevenes flerspråklighet for deres tilegnelse av grammatisk struktur i et tredjespråk?

Det er viktig å skille mellom den typen tverrspråklig påvirkning disse lingvistiske modellene undersøker, det vil si ubevisst transfer av underliggende kompetanse, og den typen bevisst læringsstrategi læreplanen legger opp til når den har et mål om at elevene skal kunne *reflektere over* hvordan de «overfører språkkunnskaper [...] fra andre språk de kan eller kjenner til» (Kunnskapsdepartementet, 2019, Kjerneelementer). I det siste tilfellet snakker vi om en annen type prosess, nemlig en diskusjon av bevisst observerte språklige likheter og ulikheter. Imidlertid finnes det også studier som viser at metalingvistisk kunnskap og bevissthet er en faktor i tverrspråklig påvirkning i tredjespråkstilegnelse, slik at grad av formalisert kunnskap om språk kan ha betydning.

Artikkelen er organisert slik at jeg først gir en kort introduksjon til det språklige mangfoldet blant et utvalg fransk- og tyskelever fra videregående skole i Norge. Deretter presenterer jeg to

teoretiske modeller for tilegnelse av grammatiske strukturer i tredjespråk, og diskuterer implikasjoner av elevenes flerspråklighet for videre språklæring i lys av disse teoriene. Her trekker jeg inn funn fra studier som er særlig relevante for fremmedspråklæring i norsk kontekst. Jeg avslutter med å trekke noen tråder fra tredjespråkstudier av ubevisst tverspråklig påvirkning til læreplanens mål om at elevene skal kunne snakke om og reflektere over språkmønstre på tvers av språk.

## En kommentar om begrepsbruk

I denne artikkelen bruker jeg begrepene *første-*, *andre-* og *tredjespråk* til å indikere rekkefølgen språka er lært i. Førstespråk (S1) er i denne sammenhengen synonymt med *morsmål*, og jeg veksler mellom begrepene i artikkelen. En person kan ha to (eller flere) morsmål, begge disse vil da regnes som førstespråk. Andrespråk (S2) er i denne sammenhengen det første språket en person lærer etter at S1 er etablert, det vil si fra rundt 5–6 års alder<sup>2</sup>. Begrepet tredjespråk (S3) rommer både det tredje språket en person lærer, men også alle andre språk lært etter at S1 og S2 er etablert (en person kan dermed ha flere tredjespråk). Enkelte definisjoner legger spesifikt vekt på at tredjespråk er et språk man lærer etter å ha lært morsmål og et *ikke-morsmål* (Bardel & Falk, 2021; Hammarberg, 2001), mens statusen til tredjespråk som det andre ikke-morsmålet er nedtona i andre sammenhenger hvor også et språk lært senere enn to førstespråk (S1+S1) regnes som S3 (Westergaard, 2021). I denne artikkelen vil termen tredjespråk i all hovedsak referere til situasjoner hvor S3 er tilegna etter et S2, men kan også omfatte situasjoner av den andre typen. Jeg bruker begrepet *fremmedspråk* utelukkende i tilfeller hvor diskusjonen omhandler skolefaget eller jeg omtaler læreplanen. Et underliggende premiss er at innlæring av fremmedspråk i Norge i all hovedsak er innlæring av et S3, etter S1 og i praksis med engelsk som S2. Med *målspråk* mener jeg det språket man er i ferd med å lære seg.

## Flerspråklighet i norske fremmedspråksklasserom – et nærbilde

For å illustrere mangfoldet av flerspråklighet i fremmedspråksklasserommet presenterer jeg her bakgrunnsdata fra en nylig studie som så på tilegnelse av ordstilling i tysk og fransk som S3

---

<sup>2</sup> Jeg legger altså ikke vekt på at S2 må være lært i et miljø der språket er i allmenn bruk som dagligspråk, og hvor skillet primært trekkes opp mot fremmedspråk, som læres i et miljø der målspråket ikke er i daglig bruk.

blant elever i norsk videregående skole (Busterud et al., Under vurdering; Dahl et al., 2022; Listhaug et al., 2021).

I studien deltok 455 elever i første og andre år på videregående, 258 tyskelever og 197 franskelever. Data ble samla inn fra 5 skoler i og utenfor Trondheim, samt 2 skoler utenfor Oslo. Fordi forskningsprosjektet hadde behov for deltakere med en relativt homogen språkbakgrunn, ble skoler i områder med spesielt stort språklig mangfold unngått. Av samme grunn måtte deltakerne svare på et spørreskjema om sin språklige bakgrunn. I skjemaet inngikk en rekke spørsmål om morsmål og andre språk deltakerne bruker, hvem de bruker språka med, alder for når de begynte å lære de ulike språka, egenvurdering av ferdigheter, karakterer i engelsk og fremmedspråk, samt spørsmål om diagnoser som kan påvirke språklæring. Spørreskjemaet ble besvart på papir i en fremmedspråktid på skolen, rett etter at deltakerne hadde fullført den eksperimentelle delen av studien. Undersøkelsen ble besvart anonymt ved at deltakerne selv genererte en kode som gjorde det mulig å koble svare fra de ulike delene av studien sammen. Studien var rapportert til NSD. I utgangspunktet ble informasjonen fra skjemaet brukt for å kontrollere sammensetninga i de eksperimentelle gruppene i studien om ordstilling, for eksempel ved å ekskludere deltakere med høy kompetanse i andre språk enn de studien omhandla. Skjemaet baserer seg på selvrapportering og gir derfor ikke et fullstendig eller objektivt bilde av deltakernes språkkompetanse. Imidlertid gir svare et interessant innblikk i den sammensatte språkkompetansen elever i denne gruppa sjøl opplever å ha – også der skoler i områder med høy andel minoritetsspråklige elever er utelatt. I en språklæringskontekst er også språkkunnskaper utover morsmål særdeles relevant. Nedenfor gir jeg en kort oversikt over hvilke språkkunnskaper deltakerne oppga å ha.

52 deltakere (11,4 %) oppgir å ha et annet førstespråk enn (eller i tillegg til) norsk. Blant språka som oppgis finner vi stor variasjon, med en relativt jevn fordeling mellom asiatiske språk, afrikanske språk og europeiske språk. En liten andel oppgir å ha to eller flere førstespråk. Sammenstilling av svare i undersøkelsen gir grunn til å anta at førstespråket brukes daglig i hjemmet. Deltakerne ble imidlertid ikke spurt om hvorvidt de har hatt skolegang på eller formell opplæring i førstespråket, slik at vi ikke vet hvilken grad av formell kompetanse eller litterasitet de har på morsmålet. Til sammenligning var om lag 17 % av elevene i videregående opplæring innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre i 2018, da studien ble gjennomført

(Statistisk sentralbyrå, 2018). I 2015 viste en undersøkelse at andelen elever ved en skole som snakka et anna språk enn norsk hjemme, vanligvis lå mellom 1 og 10 % (Ipsos, 2015). I vårt datamateriale kan det også være overlapp med en kategori deltakere som oppgir å snakke andre språk med familie og venner (se nedenfor), slik at andelen reelt sett kan være høyere. På bakgrunn av dette antar jeg at andelen med annet morsmål enn eller i tillegg til norsk i denne studien er relativt representativt for skoler i områder som ikke har spesielt høy språklig diversitet. Imidlertid er utvalget neppe representativt for skoler i områder med høy språklig diversitet.

Beveger vi oss bort fra førstespråk, oppgir 32 deltakere (7 %) å kunne et anna S3 enn tysk eller fransk, og å ha *høyere* kompetanse i det språket enn i tysk/fransk. I hovedsak dreier dette seg om elever som hadde spansk på ungdomsskolen eller om elever som bytta fra tysk på ungdomsskolen til fransk på videregående eller motsatt. Disse deltakerne kjennetegnes ved at de har hatt formell opplæring i språket, ofte prega av en skriftlig tilnærming, men de kan ha hatt lite tilgang til naturalistisk innputt og få muligheter til selv å praktisere språket i utstrakt grad.

I tillegg til, og på tvers av, disse to kategoriene kommer 125 deltakere (27,5 %) som oppgir å snakke andre språk enn norsk med nær familie eller venner. Her er en grenseoppgang mot førstespråk noen ganger uklar, for eksempel hos deltakere som oppgir å snakke et språk med besteforeldre eller søsken, men som ikke oppgir det samme språket som S1 i tillegg til norsk. Andre ganger er det usikkert i hvilken grad bruken heller representerer en utvida språkpraksis, for eksempel når deltakere oppgir å snakke et språk med søskenbarn når de er på ferie. Noen deltakere indikerer jevnlig språkbruk som tilsier en viss grad av kompetanse i språket (snakker det med bestemor), mens andre deltakere heller indikerer en interesse for språkbruk (begynte å lære fransk da hen var 16, snakker litt fransk med mor).

Videre vil jeg nevne en kategori som illustrerer at det er et språkengasjement og et bredere språk mangfold blant elevene. En rekke deltakere oppgir å kunne andre S3 enn tysk/fransk, men å ha *lavere* kompetanse i dette språket enn i tysk/fransk. Til en viss grad dreier det seg om elever som har bytta fremmedspråk fra ungdomsskolen til videregående. Men i tillegg finner vi i denne gruppa uttrykk for elevenes egeninteresser, for eksempel knytta til populærkulturelle

fenomener eller musikk- eller litteratursjangre, hvor de bevisst går inn for å skaffe seg kompetanse i et nytt språk. Disse deltakerne oppgir på den ene sida kunnskaper i språk hvor det er mulig å finne naturlig innputt ved behov, slik som japansk eller koreansk, på den andre sida kompetanse i *alvisk* eller tilsvarende konstruerte språk med en helt annen status enn naturlige språk. Ikke desto mindre vil begge disse tilfellene dekke en interesse for språk på et mer overordna nivå, og hvor innlæreren i større grad må basere tilegninga på metakunnskap om språk og formelle læringsstrategier.

En svært stor andel deltakere oppgir å bruke engelsk mye, og da i hovedsak med venner. Generelt oppgir alle deltakerne å ha svært høy kompetanse i engelsk; mange indikerer at de snakker engelsk flytende. Et lite antall deltakere fører engelsk opp som førstespråk, til tross for at de også oppgir at de begynte å lære engelsk på skolen i først klasse.

Denne lille gjennomgangen illustrerer den sammensatte språkkompetansen elever bringer med seg inn i klasserommet. Vi ser at den spanner fra flytende kompetanse (i S1) med eller uten formell opplæring, via avansert kompetanse i S2 (engelsk) og fremmedspråkkompetanse prega av en formell innlæringssituasjon, til formell kompetanse som preges av en reint metaspråklig tilnærming og lav praktisk språkferdighet. En enkelt elev kan kombinere flere av disse typene språkkompetanse. Det interessante i denne sammenhengen er at disse ulike kompetansene vil ha en innvirkning på de individuelle læringsbanene i tilegnelsen av et tredjespråk (Westergaard, 2021). Jeg går i neste seksjon inn på hvordan to utvalgte teoretiske modeller for tredjespråktilegnelse modellerer tverrspråklig påvirkning fra tidligere lærte språk.

## Tverrspråklig påvirkning i tredjespråktilegnelse

Det er godt etablert at det forekommer transfer fra førstespråket i tilegnelsen av et andrespråk (se for eksempel grundig gjennomgang i Jarvis & Pavlenko, 2008). I de siste 10–15 åra har forskninga utvida interesseområdet til å se spesifikt på tilegnelse av tredjespråk. I motsetning til ved andrespråktilegnelse, hvor det bare er én mulig kilde for transfer, er det i tredjespråktilegnelse to mulige transferkilder – førstespråket og andrespråket. Det har gitt noen interessante muligheter til å studere mekanismene bak transfer og tverrspråklig påvirkning, og innebærer at tredjespråkfeltet er med på å drive teorier om språkevnens natur framover (Flynn,

2009). For den individuelle innlæreren innebærer S3-tilegnelse at hen har (minst) to språkssystemer som utgangspunkt for (ubevisste) hypoteser og prediksjoner om hvordan S3 er bygd opp.

Modeller for tilegnelse av syntaks i tredjespråk har vært opptatt av hvorvidt det er slik at enten S1 eller S2 er privilegert kilde for transfer til S3 eller om transfer kan komme fra begge språk, samt hvilke mekanismer som styrer hvilket språk transfer kommer fra. Videre kan vi skille mellom modeller som antar full transfer fra ett språk på et tidlig stadium (det vil si en «kopi» av den mentale grammatikken fra ett av språka som utgangspunkt for S3) og modeller som antar at det er potensiale for transfer fra begge språk samtidig og over tid (det vil si at i den grad mentale representasjoner kopieres, skjer det i mindre biter, over tid og potensielt fra begge språk). Det er ikke konsensus på feltet, og forskning innafor flere av disse teoretiske modellene pågår fortsatt. Modellene omfatter blant annet de som gir S1 privilegert status som transferkilde (Hermas, 2010; Jin, 2009), én modell som gir S2 en privilegert status – *The L2 Status Factor (L2SF)* (Bardel & Falk, 2007, 2012), én modell som sier at *enten* S1 eller S2 er transferkilde – *The Typological Primacy Model (TPM)* (Rothman, 2011, 2015), og to modeller som hevder at *både* S1 og S2 kan være samtidige kilder for transfer til S3 – *The Scalpel Model* (Slabakova, 2017) og *The Linguistic Proximity Model (LPM)* (Westergaard et al., 2017). En grundig gjennomgang av de ulike modellene kan finnes i Bardel (2019) eller Rothman et al. (2019).

I det følgende går jeg nærmere inn på to av disse modellene, LPM og L2SF. Jeg har valgt disse to modellene fordi de har elementer i seg som også kan brukes til å modellere språklæring i lys av den typen mangfoldig flerspråklig kompetanse som ble beskrevet over<sup>3</sup>, og som er realiteten i norske klasserom. Jeg kommer tilbake til dette.

LPM og L2SF bygger på ulike teoretiske antagelser om S3-tilegnelse. LPM mener prosessen for tilegnelse av første-, andre- og tredjespråk er grunnleggende lik og støttet av den universelle grammatikken (UG), mens L2SF antar at det er et fundamentalt skille mellom hvordan

---

<sup>3</sup> De øvrige modellene er mindre eigna til dette. Privilegert status for S1 sier lite om hvordan annen språkkompetanse kan spille inn. TPM modellerer full transfer av grammatiske representasjoner fra enten S1 eller S2 i de første stadiene av S3-innlæring, og forutsetter implisitt relativt høy kompetanse i et S2 for at transfer skal kunne skje. The Scalpel Model sammenfaller til dels med LPM og kunne vært inkludert her; imidlertid er den mere kompleks samtidig som det er færre studier som har testa den, særlig i en skandinavisk kontekst.



førstespråk og seinere lærte språk lagres (og støttes) i minnet (Bardel & Falk, 2021). I L2SF er det et poeng at læringskonteksten for ikke-morsmål spiller inn på transfermønstre i S3-tilegnelse, noe som ikke er relevant for LPM. Både LPM og L2SF bygger i stor grad på studier fra en skandinavisk kontekst. Flere av studiene som ligger til grunn for modellene, omhandler også samme språklige fenomen, nemlig tilegnelse av verbplassering i S3. Verbplassering er for øvrig et velkjent fenomen både i S2- og S3-studier. I gjennomgangen viser jeg til resultater fra et lite utvalg nyere studier av tilegnelse av verbplassering i S3 med spesiell relevans for innlæringssituasjonen i norske fremmedspråkklasserom.

### The Linguistic Proximity Model – språklæring som «parsing» av innputt

The Linguistic Proximity Model (LPM) (Westergaard, 2021; Westergaard et al., 2017) antar at S3-tilegnelse preges av transfer fra begge de to tidligere lærte språka. I motsetning til modeller som antar at grammatikken til ett av de tidligere innlærte språka i sin helhet «kopieres» og danner utgangspunkt for innlærerens mentale grammatikk for S3 (for eksempel *The Typological Primacy Model*,<sup>4</sup> se over), tar LPM utgangspunkt i etablerte funn fra psykolingvistisk forskning, som har vist at alle tidligere språk forblir aktive i språkprosessering hos to- og flerspråklige – man kan ikke «skru av» de språkene man ikke bruker (Kroll et al., 2012). LPM antar derfor at en S3-innlærer forsøker å bruke den mentale grammatikken hen allerede har (i begge de tidligere språka) for å forsøke å *parse* (analysere/forstå) innputt i S3. Et viktig prinsipp er at dette skjer «property-by-property», egenskap for egenskap (Westergaard, 2021). Hver gang en struktur parses, aktiveres en mental representasjon for strukturen, som deretter lagres i minnet. I begynnelsen av S3-tilegning kan parseren være ustabil og alternere mellom S1- og S2-grammatikken, noe som kan gi seg utslag i betydelig variasjon i produksjon av strukturen hos innlærerne. I enkelte tilfeller vil grammatiske trekk være like i tidligere språk og S3, slik at tilegnelsesprosessen fasiliteres. I andre tilfeller vil det være ulikheter, eller parseren baserer seg på «feil» egenskap, slik at transfer blir ikke-fasilitativ (negativ transfer). I læringsprosessen har innlæreren også tilgang til den universelle grammatikken (UG) for å parse strukturer som hverken S1 eller S2-grammatikken kan analysere. Etter hvert som innlæreren får nok evidens fra S3-innputt, blir representasjonen for

---

<sup>4</sup> TPM bygger på hypotesen om «Full Transfer/Full Access» som antar at utgangspunkt for S2-tilegnelse er sluttstadiet for S1-tilegnelse (Schwartz & Sprouse, 1996).

de enkelte strukturene gradvis mer stabile (Westergaard, 2021). Slik bygges en mental grammatikk for S3 inkrementelt, struktur for struktur.<sup>5</sup> Westergaards poeng er at all språklæring følger dette mønsteret, og at S1, S2 og S3-tilegnelse derfor er fundamentalt samme prosess, men med den forskjellen at det ved S1-tilegnelse til å begynne med bare er den universelle grammatikken som er tilgjengelig for å parse innputt, mens det jo flere språk man kan vil være flere eksisterende strukturer tilgjengelige til å parse nye.

Resultatene fra de tidligere nevnte norske studiene av tilegnelse av verbplassering i S3 (Busterud et al., Under vurdering; Dahl et al., 2022; Listhaug et al., 2021) er i tråd med LPM. Deltakerne i studiene er elever i 1. og 2. år på videregående med S1 norsk og S2 engelsk og som lærer enten S3 fransk eller S3 tysk. I disse språka varierer plasseringa av finitte leksikalske verb systematisk. I generativ grammatikk forklares forskjellen ut fra hvor langt det finitte verbet flytter.<sup>6</sup> Norsk og tysk er såkalte V2-språk hvor det finitte verbet alltid står i andre posisjon i helsetninger, og har lang verbflytting (til C). Fransk har kort verbflytting (til I), mens i engelsk forblir leksikalske verb *in situ* i V (ingen flytting). Tabell 1 viser resulterende ordstilling for henholdsvis subjektsinitiale setninger med et kort adverb og ikke-subjektsinitiale setninger hvor et topikalisert ledd fyller første posisjon i setninga. Merk at tysk har samme ordstilling som norsk i begge strukturene – og forskjellig fra engelsk – mens fransk og norsk har lik ordstilling ved adverb og fransk og engelsk lik ordstilling ved topikalisererte ledd.

**Tabell 1** Plassering av **finitt verb** i forhold til *adverb* og *topikalisert ledd* i norsk, engelsk, fransk og tysk.

<b>Språk</b>	<b>Adverb</b>	<b>Topikalisert ledd</b>
No (S1)	Anne <b>leser</b> ofte romaner	På fredager <b>leser</b> Anne avisa
En (S2)	Anne <i>often</i> <b>reads</b> novels	On Fridays, Anne <b>reads</b> the newspaper
Fra (S3)	Anne <b>lit</b> souvent des romans	Le vendredi, Anne <b>lit</b> le journal
Ty (S3)	Anne <b>liest</b> oft Romane	Freitags <b>liest</b> Anne die Zeitung

<sup>5</sup> Westergaard (2021) snakker om «micro-cues». Micro-cues er små distinksjoner i syntaks og informasjonsstruktur, og er utgangspunkt for å forstå systematisk mikrovariasjon i grammatiske strukturer.

<sup>6</sup> Det vil si hvor langt til venstre verbet flytter i strukturen CP-IP-VP. Generativ grammatikk antar at leksikalske verb er basegenerert i V, og så enten kan bli værende i V, flytte kort til I, eller langt til C avhengig bl.a. av språk og type setning.

Elevene fikk presentert setninger hvor ordstillinga var systematisk manipulert, og vurderte hvor god de syntes hver enkelt setning var på en skala fra 1 (dårlig) til 4 (god). Hos de tidligste innlærerne (1. og 2. år med fremmedspråk) viser studiene at både S1 og S2 påvirker vurdering av ordstilling i S3. Funnene er tydelige på gruppenivå i begge de to S3'ene, samtidig som det er betydelig varians hos de individuelle deltakerne. Det er med andre ord ingenting i resultatene som tyder på at enkelt deltakere baserer vurderingene sine enten bare på S1 eller bare på S2 i de to første åra av S3-innlæringa (Dahl et al., 2022; Listhaug et al., 2021). Senere i tilegnelsesløpet (4. og 5. år med fremmedspråk) viser studiene at deltakerne gradvis viser høyere akseptabilitet for målspråkslik ordstilling og mens de i større grad avviser ikke-målspråkslik ordstilling. I tråd med LPM kan en da si at disse innlærerne i begynnelsen har både S1 og S2 tilgjengelig for å parse strukturene i S3, mens de gradvis utvikler mer stabile representasjoner for strukturene i S3 etter hvert som de får mer evidens for verbplassering fra innputt.

I tillegg viser studiene at læringsbanen for de to ulike strukturene som ble undersøkt, ikke var identisk; verbplassering kommer på plass i den ene strukturen før den andre. I S3 fransk skilte deltakerne mer mellom målspråkslik og ikke-målspråkslik verbplassering i setninger med et topikalisert ledd enn i setninger med et adverb, mens mønsteret for S3 tysk var motsatt. Det støtter opp om LPMs antagelse om at læring skjer «property-by-property» samtidig som resultatene tyder på at de spesifikke språkkombinasjonene og hvordan de aktuelle strukturene realiseres i de involverte språka, spiller inn på læringsprosessen (Busterud et al., Under vurdering). En fransk- eller tysklærer vil kunne merke dette ved at elevene har vekslende ordstilling i sin produksjon, med verbet enten i andre eller tredje posisjon i setninga, særlig i begynnelsen.<sup>7</sup> Hos tyskelever tilsier funna at ordstilling først kommer på plass i setninger med et adverb, mens ordstilling i ikke-subjektsinitiale setninger faller først på plass hos franskelever.

### The L2 Status Factor og effekten av metalingvistisk kompetanse

I motsetning til LPM, antar *The L2 Status Factor* (L2SF) (Bardel & Falk, 2007; Falk & Bardel, 2010) at S2 er den privilegerte kilden for transfer i S3-tilegnelse. L2SF bygger på funn om at grammatiske representasjoner i S1, som læres naturalistisk, støttes av proseduralt minne, mens ikke-morsmål, som ofte læres i formelle kontekster (skole/instruksjon) med redusert

---

<sup>7</sup> Dette gjelder vel å merke hvis elevene har norsk som S1 og engelsk som S2.

naturalistisk innputt, støttes av deklarativt minne (Ullman, 2005). I en studie som undersøkte nettopp tilegnelse av verbplassering i et S3 som hadde lang verbflytting (til C, slik at verbet realiseres i andre posisjon i setninga (V2), (se Tabell 1 over), fant Bardel og Falk (2007) større påvirkning fra S2 enn fra S1 hos innlærere med forskjellige kombinasjoner av S1 og S2, også der hvor S1 hadde lang verbflytting. De hevder at dette har sammenheng med at et S3 læres formelt på samme måte som et S2. L2SF argumenterer for at det er større kognitive likheter mellom S2 og S3 fordi de læres i samme kontekst og derfor understøttes av samme minnestruktur, noe som fører til at det lettere vil være transfer fra S2 til S3 enn fra S1 til S3 (Bardel & Falk, 2012). Overført til en norske klasserom skulle dette tilsi at S3-innlærere skulle overføre syntaktiske mønstre fra S2 engelsk heller enn fra S1 norsk (eller eventuelt andre morsmål).

Imidlertid har engelsk en svært sterk og allestedsnærværende posisjon i skandinavisk kontekst. Skandinaver har daglig tilgang til engelsk, og det gjelder også barn allerede før skolealder, slik at innlæring delvis kan skje naturalistisk. I tillegg er det så rikt tilgang til innputt at det fører til generelt høy språkferdighet i engelsk. Dermed er det ikke selvsagt at S2 engelsk vil være vesentlig forskjellig fra S1 når det gjelder prosessering i proseduralt eller deklarativt minne. Dette er også noe Bardel og Falk (2012) problematiserer, og de antar at engelsk i denne konteksten kan ha mista sin status som «ikke-morsmål» for prosesseringsformål. I de norske studiene av verbplassering i S3 tysk og fransk nevnt over (Dahl et al., 2022; Listhaug et al., 2021) er det ikke noe som tyder på at S2 engelsk er en privilegert transferkilde. Det er evidens for transfer både fra S1 og fra S2, men Busterud et al., (Under vurdering) argumenterer for at S2-påvirkninga ikke skyldes at engelsk har S2-status, men at det er andre faktorer som spiller inn.

I en serie studier av elever med S1 nederlandsk og S2 engelsk som lærer S3 fransk på skolen i Nederland, undersøker Stadt og kolleger gyldigheten av L2SF (Stadt et al., 2016, 2018a, 2018b). De ser på klasseromsinnlæring av S3 i to ulike utdanningsløp, hvor det ene er et tospråklig løp med mye undervisning på engelsk og det andre et ordinært nederlandskspråklig løp. Elevene er i alderen 12–15 år og har hatt formell undervisning i engelsk minst siden de var 10 år. Situasjonen for engelsk i samfunnet i Nederland er ganske tilsvarende den norske. Alle studiene tar for seg tilegnelse av verbplassering i S3, tilsvarende strukturene i Tabell 1. Felles

for studiene er at de ikke ser ut til å finne en entydig støtte for L2SF, ettersom elevenes S3-data viser spor av transfer både fra S1 nederlandsk og fra S2 engelsk, og særlig er det spor av transfer tidlig i S3-innlæringa (Stadt et al., 2018a). Imidlertid viser studiene at det er en sammenheng mellom ferdighet i S2 og transfer fra S2, ettersom elever i tospråklig løp viser større tendenser til transfer fra S2 enn elever i enspråklig løp (Stadt et al., 2016). I tillegg er det mer evidens for transfer fra S2 hos eldre elever som har lengre eksponering for S2 engelsk, også i enspråklig løp, enn hos yngre elever (Stadt et al., 2018b). I denne aldersgruppa var altså høyere ferdighet i og eksponering til engelsk forbundet med mer transfer fra engelsk.

En annen faktor som kan påvirke hvilket språk som er kilde for transfer ifølge L2SF, er graden av metalingvistisk kunnskap (MLK) (Bardel & Sánchez, 2017). MLK er eksplisitt kunnskap om vokabular og strukturelle egenskaper ved et språk (inkludert syntaks), og den understøttes av deklarativt minne. MLK opparbeides oftest i formelle kontekster, og det kan derfor variere fra person til person hvor mye eksplisitt kunnskap de har om de språka de snakker. En av de tinga som skiller S1- og S2-innlæring ifølge L2SF, er at den formelle innlæringssituasjonen medfører at syntaktiske strukturer i S2 læres eksplisitt og bygger på MLK. Studier har vist at personer som har høy MLK om sitt S1 i større grad vil vise transfer fra S1 enn personer med lav MLK om S1, særlig i begynnelsen av S3-tilegnelsen (Bardel, 2019; Falk et al., 2015). Dette henger sammen med at MLK, som altså er eksplisitt, understøttes av deklarativt minne, og dermed vil MLK om S1 gjøre S1-strukturer mer tilgjengelige for transfer til andre språk i samme minnestruktur. For det flerspråklige norske fremmedspråksklasserommet innebærer dette at graden av litterasitet i S1 kan ha noe å si for hvorvidt elever vil vise transfer fra S1 i S3-tilegnelse.

Felles for LPM og L2SF er at de begge modellerer påvirkning fra de språka en S3-innlærer kan fra før. Forskjellen er at L2SF predikerer at påvirkninga primært vil komme fra et annet ikke-morsmål (et språk som har S2-status), med mindre innlæreren har høy metalingvistisk kunnskap om sitt S1. LPM predikerer påvirkning også fra morsmål. Overført til norske fremmedspråksklasserom betyr det at LPM vil anta transfer både fra innlærernes morsmål og deres S2, mens L2SF tilsier at det vil være større påvirkning fra S2 enn morsmålet til elevene (inkludert norsk), og spesielt hvis elevene ikke har hatt skolegang på morsmålet.

## LPM, L2SF og den utvida flerspråklige kompetansen

Uavhengig av modell for S3-tilegnelse har de underforstått fokus på tidligere språk som innlæreren har en viss kompetanse i. Den typen flerspråklighet som vi ser i norske klasserom, passer dermed på én måte godt inn i både LPM og L2SF, som når en elev har norsk S1, engelsk S2 og et S3, eller for elever som har andre morsmål enn norsk, og eventuelt norsk som S2 (kanskje i tillegg til engelsk S2). På den andre sida går ikke disse modellene spesifikt inn på den utvida språkkompetansen som ble beskrevet over, slik som varierende formell kompetanse i andre S3. LPM blir kritisert for ikke ta inn over seg at flere studier har vist at ferdighetsnivå i S2 har innvirkning på transfermønstre (Bardel & Falk, 2021). Selv om LPM ikke så langt eksplisitt har forholdt seg til betydningen av ferdighetsnivå i kildespråk for tverrspråklig påvirkning, bygger modellen på en logikk om at en innlærer til enhver tid har tilgang til hele sitt grammatiske repertoar (Westergaard, 2021, s. 395). Den sier nettopp at tverrspråklig påvirkning skjer når innlæreren bruker en (mental) struktur fra ett av sine tidligere språk til å parse innputt i S3, og at jo flere språk en innlærer kan, jo lettere vil det bli å lære nye språk, fordi det eksisterende grammatiske repertoaret vil være større. Ferdighet i S2 ser ut til å være mindre viktig for denne modellen, bortsett fra at det sannsynligvis er en korrelasjon mellom ferdighet i S2 og hvor stor den abstrakte grammatikken for S2 er (hvor mange mikro-cues/strukturer den inneholder) – altså hvor stort grammatisk repertoar innlæreren har totalt sett når S1 og S2 (osv.) ses i sammenheng. Videre bygger LPM på at mentale representasjoner blir mer og mer stabile basert på innputt fra målspråket. Grammatikken bygges inkrementelt, og den er kumulativ – når nye strukturer legges til, vil de stabilisere seg over ulike tidsforløp, slik at en grammatikk i utvikling vil bestå av noen stabile og noen mindre stabile representasjoner. Det er rimelig å anta at stabile representasjoner lettere aktiveres og derfor i større grad ville kunne brukes til å parse nytt innputt enn en mer ustabil og sjeldnere aktivert struktur. Men om man følger logikken om at hele det grammatiske repertoaret er tilgjengelig helt ut, innebærer det at også en struktur fra innlærerens «påbegynte» grammatikk for et S3/S<sub>n</sub> kan være grunnlag for å parse innputt i et nytt språk. Slik kan en se for seg at LPM også kan gjøre rede for potensiell transfer fra språk innlæreren har lavere ferdighet i.

L2SF har derimot som premiss at det er en sammenheng mellom ferdighetsnivå i et tidligere innlært språk (enten det er et S2 eller et S3/S<sub>n</sub>) og potensiale for transfer til et nytt språk –

innlæreren må ha høyt nok ferdighetsnivå i S2 til at transfer av en struktur kan finne sted (Falk & Bardel, 2011). I så måte er det ikke sikkert at L2SF vil predikere transfer fra andre ikke-morsmål enn S2 i den typen flerspråklige elever jeg har presentert her. På den andre sida gis metalingvistisk kunnskap vekt i L2SF, og en kunne se for seg at språk som er lært i formelle kontekster ville kunne assosieres med eksplisitt metalingvistisk kunnskap som styrker mulighet for transfer. Her vil også graden av formell kunnskap i andre S1 enn norsk kunne spille inn. Dessuten antar modellen at deklarativt minne, understøtta av metalingvistisk kunnskap, spiller en større rolle når språk læres i tidlig voksen alder (Bardel, 2019). Modellen framholder at metalingvistisk kunnskap og bevissthet spiller en rolle i innlærerens evne til å legge merke til likheter og ulikheter mellom tidligere språk og S3, og at det varierer i hvilken grad innlærere klarer å dra nytte av det. Dermed er det også en logisk konsekvens av modellen at man bør spørre seg hvordan (og om) MLK kan forbedres i klasserommet (Bardel, 2019).

## Metalingvistisk kunnskap og refleksjon over overføring av kunnskaper fra tidligere innlærte språk

Det er ikke alltid lett å overføre funn fra forskning om tredjespråkstilegnelse til en didaktikk for språklæring (Bardel, 2019). Imidlertid er det ingen tvil om at S3-innlæring påvirkes av tidligere lærte språk. Kunnskapene vi har, tilsier at språkbakgrunn påvirker læringsbaner individuelt avhengig av hvilke språk innlæreren kan fra før. Først og fremst kan man anta at tverrspråklig påvirkning vil komme fra S1 og S2, men den kan også komme fra andre språk i en persons språkbakgrunn, spesielt om man også tar høyde for at metalingvistisk kompetanse spiller inn. Tverrspråklig påvirkning kan være fasiliterende eller ikke-fasiliterende, og det er i det siste tilfellet påvirkninga vil komme til syne som feil i innlærerens produksjon på målspråket, og dermed blir «synlig». Mens tverrspråklig påvirkning i seg selv er ubevisst, kan effekten, enten den er positiv eller negativ, være gjenstand for bevisst refleksjon og slik synliggjøre for innlæreren forskjeller og likheter mellom målspråket og språka hen allerede kan.

I lys av dette er det liten grunn til ikke å anerkjenne hele det lingvistiske repertoaret elevene bringer med seg inn i fremmedspråkundervisninga. Læreplanen i fremmedspråk definerer elevene som flerspråklige når de skal begynne å lære fremmedspråk og legger vekt på at elevene i språklæringssituasjonen skal kunne dra veksel på sine allerede eksisterende språkkunnskaper



(Kunnskapsdepartementet, 2019). Den oversikten jeg her har gitt over den varierte språkkompetansen i fremmedspråkklasserommet, viser med all tydelighet at elevene besitter en bred og variert erfaring med flere språk, også utover erfaring med et anna S1 enn norsk og engelsk som S2. 27 % indikerer at de snakker et anna/andre språk med familie og venner, uten at det språket nødvendigvis er S1. Dessuten ser vi at det varierer i hvilken grad de har formell kunnskap i de forskjellige språka. Slik synliggjør oversikten også at den enkelte lærer, som har ansvar for å legge til rette for at elevene kan utnytte eksisterende språkkunnskaper, befinner seg i et komplekst språklig landskap. Bevissthet om elevenes utvida språkkompetanse, og at den kan variere i grad av formalitet, er viktig for at læreplanens formål skal kunne oppfylles.

Studier av norske læreres og/eller lærerstudenters holdninger til og oppfatninger om flerspråklighet har vist at mange er positive til elevenes flerspråklighet, men at de selv føler de har lite kompetanse om hvordan de skal utnytte denne flerspråkligheten som en ressurs i undervisninga (Dahl & Krulatz, 2016; Hegna & Speitz, 2020; Myklevold & Speitz, 2021). Haukås (2016) fant at selv om norske fremmedspråklærere i ungdomsskolen mente de hadde nytte av å være flerspråklige i sin egen språklæring, var de mer usikre i vurderinga av hvordan flerspråkligheten til elevene var en styrke for deres S3-innlæring. Lærerne mente det hadde sammenheng med at elevene ikke i tilstrekkelig grad var bevisst den kunnskapen de hadde til å kunne utnytte den. Det kan tyde på at lærerne ikke mente elevene hadde god nok metalingvistisk kunnskap (MLK). Samtidig fant Haukås (2016) at lærerne jobba aktivt for at elevene skulle oppnå bevissthet om egen språkkompetanse, men at de baserte seg på kunnskaper i norsk og engelsk – de la ikke vekt på andre språk elevene kunne. Et lignende funn kommer fra Sverige. I en studie av svenske læreres holdninger til flerspråklighet i fremmedspråkundervisning, fant Falk og Lindqvist (2022) at fransklærere oppfordra elevene til å bruke kunnskapene sine i engelsk for vokabular og kommunikasjon på fransk, mens innslag fra svensk ble sett på som «feil» eller unyttig. Tysklærerne, derimot, oppfordra elevene til å bruke svensk som utgangspunkt for både vokabular og syntaks i tysk, mens innslag fra engelsk ble slått ned på. Valget mellom sammenligning med svensk eller engelsk henger antagelig sammen med lærernes oppfatning av hvilket av språka som er likest målspråket i vokabular og grammatisk struktur, slik som for eksempel ved plassering av finitt verb. Som hos Haukås (2016) la altså lærerne i studien opp til en flerspråklig inngang til språklæringa, men de trakk i liten grad fram andre språk enn svensk (S1) og engelsk.



Et større rom i undervisninga for at *alle* språka eleven «kan eller kjenner til» gis lik status for refleksjon og sammenligning, vil i større grad også ta hensyn til de individuelle læringsbanene modellene for tilegnelse av tredjespråk predikerer. Man kan selvfølgelig ikke forvente at lærere har kompetanse i eller kunnskap om alle språka som er representert i klasserommet. Et begrepsapparat som muliggjør en språkuavhengig diskusjon, vil derfor være blant forutsetningene for at flere språk kan trekkes inn. Tilgangen til et metaspråk på dette nivået åpner opp for sammenligning med hele bredden av språkkompetanse i klasserommet, inkludert språk læreren eller medelevene ikke kan, eller språk en elev har høyere kunnskap om enn ferdighet i. Dermed synliggjøres også egenverdien av all språkkunnskap for elevene, uavhengig av hvilket språk det dreier seg om.

Metalingvistisk kunnskap inkluderer kunnskap om et begrepsapparat for å snakke om språk, noe studier viser at norske elever mangler. Haukås (2016) peker på at lærerne i studien mente elevene kom til fremmedspråklæringa med for lite kunnskap om grammatikk og grammatisk terminologi, og at de mente slik kunnskap ville ha vært nyttig for S3-læringa. Christiansen et al. (2019) undersøkte hvordan elever jobber sammen ved oppgaveskriving i spansk på videregående nivå, inkludert en analyse av elevenes metadiskusjoner. Materialet bestod av videoer elevene selv hadde filma mens de jobba i grupper. Studien viste at elevene var opptatt av språket, men at de mangla terminologi til å snakke om det. Faktisk framholder forfatterne at de ikke en eneste gang i løpet av flere timers opptak hørte elevene bruke grammatiske begreper for å snakke om strukturer på setningsnivå (Christiansen et al., 2019, s. 38-39). De konkluderte med at elevene ikke hadde et aktivt ordforråd for grammatikk og at det ikke øves nok på den metaspråklige samtalen i undervisninga. I en studie av franskelevers sammenligning av to maskinoversettelser av samme tekst fra norsk til fransk fant Vold (2018) at elevene bare sporadisk brukte grammatisk terminologi når de ble bedt om å identifisere feil i tekstene og avgjøre hvilken tekst som var best. Der grammatisk terminologi ble brukt, ble den ofte brukt feil, for eksempel «verb» for «substantiv» (Vold, 2018, s. 81). Unntaket var elevene i gruppa med høyest faglig nivå, som skilte seg markant ut ved å bruke 3–5 ganger flere grammatiske termer enn de andre gruppene, og ved mer presis bruk.

Terminologimangelen påvirker selvfølgelig ikke bare tverrspråklig refleksjon og diskusjon i fremmedspråk, men gjelder på tvers av språkfaga i skolen. I en intervensjonsstudie som spesifikt tok for seg flerspråklighet som ressurs i grammatikkundervisninga i norsk i videregående skole, kommenterer Holmen (2020) den samme mangelen på grammatisk terminologi. Studien tok utgangspunkt i de språkene som var representert i klasserommet, og i en av oppgavene skulle elevene sammenligne setninger med verbet «å gi» (subjekt, direkte og indirekte objekt) på norsk, islandsk og kroatisk og forsøke å finne og forklare systemet for kasusbøying i de to siste relatert til ordstilling i norsk. I etterkant av intervensjonen bemerket lærerne at elevene manglet et begrepsapparat som kunne hjelpe dem til å sammenligne system på tvers av språk, og Holmen framholder at elevene har behov for et slikt grunnleggende grammatisk begrepsapparat. Her har jeg bare trukket fram et lite utvalg studier av elevers metadiskusjoner om språk, men alle synliggjør at elevene trenger et metaspråk for å snakke om språk.

I denne artikkelen har jeg vist til studier av tilegnelse av verbplassering. Til tross for at dette er relativt avanserte strukturer kognitivt sett, er ikke det grammatiske begrepsapparatet som trengs for å snakke om ordstilling særlig avansert i seg sjøl – det dreier seg i hovedsak om navn på ordklasser (for eksempel *verb* og *adverb*) og på grunnleggende syntaktiske funksjoner (for eksempel *subjekt* og *objekt*), samt noen begreper for morfologisk variasjon (for eksempel *det bøyde verbet* og *hjelpesverb*).

En kan også spørre seg i hvilken grad læremidlene som brukes i fremmedspråkundervisninga legger opp til at elevene skal bygge på sitt flerspråklige repertoar og utnytte, eller bygge opp, sin metalingvistiske kompetanse. Tidligere studier av hvordan grammatikk formidles i norske lærebøker i fremmedspråk (Haukås et al., 2016; Vold, 2013, 2020) har vist at disse i stor grad baserer seg på en ganske tradisjonell tilnærming til grammatikk som inkluderer forklaringer og produksjonsoppgaver, men at de i langt mindre grad legger til rette for refleksjonsoppgaver. I den grad det legges opp til sammenligning på tvers av språk, er det norsk og engelsk som trekkes fram. Studiene retter seg riktignok mot lærebøker som var i bruk før den nye læreplanen trådte i kraft, men også tidligere læreplan hadde elementer av refleksjon og sammenligning som grunnlag for språklæring. Imidlertid kunne en studie av hvordan oppdaterte læremidler legger til rette for tverrspråklig refleksjon vært interessant.

I gjennomgangen av språkkompetansen til fremmedspråkelever i begynnelsen av denne artikkelen nevnte jeg ei gruppe deltakere som indikerte språkkunnskaper som kan knyttes til interesser (for eksempel litteratur eller populærkultur). De fleste av disse elevene har antagelig tilegna seg kunnskapene via en formell tilnærming – de leser *om* språka som system i ulike typer grammatikker (nettsteder, nettforum, lommeparlører osv.) og oppsøker innputt via internett. Det kunne vært interessant å undersøke om denne kategorien innlærere har høyere metalingvistisk kunnskap og et større grammatisk begrepsapparat enn medelevene sine. Det kan tenkes at elever i denne kategorien i større grad vil kunne reflektere over likheter og forskjeller mellom de språka de kan, selv om ferdigheten i det aktuelle språket ikke er så høy, nettopp fordi de har denne erfaringa med formell tilnærming til språk som system.

## Konklusjon

I denne gjennomgangen har jeg forsøkt å vise at den flerspråklige kompetansen til norske fremmedspråkelever er sammensatt og variert. Jeg har forsøkt å sette fokus på at det flerspråklige repertoaret strekker seg ut over morsmål og engelsk, samt at det varierer både i ferdighetsnivå og i grad av formell kompetanse. Forskning på S3-tilegnelse basert på ulike teoretiske modeller for språklæring viser utvetydig at tidligere språk påvirker innlæring av S3, og jeg har her trukket fram to modeller, LPM og L2SF, som har komponenter som også kan ta hensyn til en slik sammensatt kompetanse. Modellene predikerer at elevene vil ha individuelle læringsbaner basert på sin tidligere språkerfaring, og at tverrspråklig påvirkning vil kunne føre til at elevenes produksjon i målspråket kan ha trekk fra begge eller flere av de språka de allerede kan. Metalingvistisk kunnskap kan være med på å påvirke kilden for tverrspråklig påvirkning. Disse funna fra S3-feltet tilsier at hele det språklige repertoaret til elevene bør kunne trekkes inn for å støtte opp om læreplanens mål om at elevene skal kunne reflektere over hvordan de overfører språkkunnskaper fra andre språk de kan, mens studier fra fremmedspråksklasserommet viser at inngangen til sammenligning ofte begrenser seg til S1 norsk og S2 engelsk. En av forutsetningene for at flere språk kan danne grunnlag for slike refleksjoner, er at elevene har et visst nivå av metalingvistisk kunnskap, inkludert et grammatisk begrepsapparat, noe studier viser at er en mangel i dag. Et interessant punkt for videre studier i grenselandet mellom teorier om S3-tilegnelse og didaktikk for fremmedspråk ville derfor være

å se på hvorvidt det er en sammenheng mellom elevers metalingvistiske kunnskap og hvordan de benytter seg av og reflekterer over kunnskaper fra tidligere lærte språk i S3-innlæringa, samt om det er sammenheng mellom metalingvistisk kunnskap, mengde og kvalitet i tverrspråklig refleksjon og utviklinga i elevenes prestasjoner på målspråket.

## Forfatteromtale

*Kjersti Faldet Listhaug* er førsteamanuensis i fransk språkvitenskap ved Institutt for språk og litteratur ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU. Hun forsker på språktilegnelse med fokus på hvordan de språka vi kan fra før, påvirker tilegnelse av grammatiske strukturer i tredjespråk. Hun forsker også på utvikling av vokabular hos flerspråklige språkinnlærere. [kjersti.listhaug@ntnu.no](mailto:kjersti.listhaug@ntnu.no)

## Litteraturliste

Bardel, C. (2019). Syntactic transfer in L3 learning. What do models and results tell us about learning and teaching a third language? I M. J. Gutierrez-Mangado, M. Martínez-Adrián & F. Gallardo-del-Puerto (Red.), *Cross-linguistic influence: From empirical evidence to classroom practice* (s. 101-120). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-22066-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-22066-2_6)

Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.  
<https://doi.org/10.1177/0267658307080557>

Bardel, C. & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. I J. Cabrelli Amaro, S. Flynn & J. Rothman (Red.), *Third language acquisition in adulthood* (s. 61-78). John Benjamins.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1075/sibil.46.06bar>

Bardel, C. & Falk, Y. (2021). L1, L2 and L3: Same or different? *Second Language Research*, 37(3), 459-464.

<https://doi.org/10.1177/0267658320941033>

Bardel, C. & Sánchez, L. (2017). The L2 status factor hypothesis revisited. The role of metalinguistic knowledge, working memory, attention and noticing in third language learning. I T. Angelovska & A. Hahn (Red.), *L3 syntactic transfer: Models, new developments and implications* (s. 85-101). John Benjamins Publishing Company.

<https://doi.org/10.1075/bpa.5.05bar>

Busterud, G., Dahl, A. & Listhaug, K. F. (Under vurdering). *The interaction of target language, prior languages, and structure type in the L3 acquisition of verb placement*.

Christiansen, A., Alterhaug, K. D. & Nonstad, M. (2019). Hvordan snakker spanskelever om språk når de skriver om kjente temaer? *Communicare*, 2019-20, 36-39.

<https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2019/2019-20-communicare-nett.pdf>

Dahl, A. & Krulatz, A. (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklighet? *Acta Didactica Norge*, 10(1), Art. 4, 18 sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.2397>

Dahl, A., Listhaug, K. F. & Busterud, G. (2022). The role of L1 Norwegian and L2 English in the acquisition of verb placement in L3 German. I T. L. Leal, E. Shimanskaya & C. Isabelli (Red.), *Generative SLA in the age of Minimalism: Features, interfaces, and beyond. Selected proceedings of the 15th Generative Approaches to Second Language Acquisition conference* (s. 191-212) (Language Acquisition and Language Disorders). John Benjamins Publishing Company.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1075/lald.67.08dah>

Falk, Y. & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. I *IRAL - International Review of Applied*

*Linguistics in Language Teaching* (Bd. 48, s. 185).

<https://doi.org/10.1515/iral.2010.009>

Falk, Y. & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82.

<https://doi.org/10.1177/0267658310386647>

Falk, Y. & Lindqvist, C. (2022). Teachers' attitudes towards multilingualism in the foreign language classroom: The case of French and German in the Swedish context. I A. Kurlatz, G. Neokleous & A. Dahl (Red.), *Theoretical and applied perspectives on teaching foreign languages in multilingual settings: Pedagogical implications* (s. 154-169). Multilingual Matters.

<https://doi.org/10.21832/9781788926423-014>

Falk, Y., Lindqvist, & C., Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism*, 18(2), 227-235.

<https://doi.org/10.1017/S1366728913000552>

Flynn, S. (2009). UG and L3 acquisition: New insights and more questions. I Y.-k. I. Leung (Red.), *Third language acquisition and Universal Grammar* (s. 71-88). Multilingual Matters.

<https://doi.org/10.21832/9781847691323-007>

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. I C. Jasone, H. Britta & J. Ulrike (Red.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (s. 21-41). Multilingual Matters.

<https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>

Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.

<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>

- Haukås, Å., Malmqvist, A. & Valfridsson, I. (2016). Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen: Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 13-26.
- Hegna, J. & Speitz, H. (2020). PPU-studenters oppfatninger om elevenes flerspråklighet som ressurs i alle fag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 18-29.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-03>
- Hermas, A. (2010). Language acquisition as computational resetting: verb movement in L3 initial state. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 343-362.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2010.487941>
- Holmen, S. E. (2020). Grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes flerspråklighet. *Viden om Literacy*, 27, 78-83.
- Ipsos. (2015). *Rom for språk*.  
[https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203935927>
- Jin, F. (2009). Third language acquisition of Norwegian objects: Interlanguage transfer or L1 influence? I Y.-k. I. Leung (Red.), *Third language acquisition and Universal Grammar* (s. 144-161). Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781847691323-010>
- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bogulski, C. A. & Kroff, J. R. V. (2012). Juggling two languages in one mind: What bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. I B. H. Ross (Red.), *Psychology of Learning and Motivation* (Bd. 56, s.

229-262). Academic Press.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394393-4.00007-8>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*.

Kunnskapsdepartementet. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02?lang=nob>.

Listhaug, K. F., Busterud, G. & Dahl, A. (2021). French as a third language in Norway: The influence of the prior languages in the acquisition of word order. *Oslo Studies in Language (OSLa)*, 12(1), 125-144.

<https://doi.org/10.5617/osla.8913>

Myklevold, G.-A. & Speitz, H. (2021). Multilingualism in curriculum reform (LK20) and teachers' perceptions: Mind the gap? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 25-50.

<https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.947>

Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127.

<https://doi.org/10.1177/0267658310386439>

Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 179-190.

<https://doi.org/10.1017/S136672891300059X>

Rothman, J., González Alonso, J. & Puig-Mayenco, E. (2019). *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/9781316014660>

Schwartz, B. D. & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40-72.



<https://doi.org/10.1177/026765839601200103>

Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651-665.

<https://doi.org/10.1177/1367006916655413>

Stadt, R., Hulk, A. & Sleeman, P. (2016). The influence of L2 English and immersion education on L3 French. *Linguistics in the Netherlands*, 33(1), 152-165.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1075/avt.33.11sta>

Stadt, R., Hulk, A. & Sleeman, P. (2018a). The influence of L1 Dutch and L2 English on L3 French: A longitudinal study. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), 63-71.

<https://doi.org/10.22599/jesla.42>

Stadt, R., Hulk, A. & Sleeman, P. (2018b). The role of L2 exposure in L3A. A comparative study between third and fourth year secondary school students in the Netherlands. I J. Berns, H. Jacons & D. Nouveau (Red.), *Romance Languages and Linguistic Theory 13: Selected papers from 'Going Romance' 29, Nijmegen* (s. 279-296). John Benjamins.

<https://doi.org/10.1075/rllt.13.17sta>

Statistisk sentralbyrå. 07108: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 2018.

<https://www.ssb.no/statbank/table/07108/>

Ullman, M. T. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. I C. Sanz (Red.), *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice*. (s. 141-178). Georgetown University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2tt6xc.9>

Vold, E. T. (2013). Meningsfull form - grammatikken i fremmedspråksfagene. *Bedre skole*, 1, 54-57. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/meningsfull-form--->

[grammatikken-i-fremmedsprakfagene/](#)

Vold, E. T. (2018). Using machine-translated text to generate L3 learners' metalinguistic talk. I Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (Red.), *Metacognition in language learning and teaching* (s. 67-97). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781351049146-5>

Vold, E. T. (2020). Meaningful and contextualised grammar instruction: what can foreign language textbooks offer? *The Language Learning Journal*, 48(2), 133-147.

<https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1357745>

Westergaard, M. (2021). Microvariation in multilingual situations: The importance of property-by-property acquisition. *Second Language Research*, 37(3), 379-409.

<https://doi.org/10.1177/0267658319884116>

Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R. & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 666-682.

<https://doi.org/10.1177/1367006916648859>