

FORM OG FUNKTION I DANSK SOM FREMMED- OG ANDETSPROG

Af Karen Lund (Københavns Universitet)

I min ph.d.-afhandling *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog* (under udgivelse) påviser jeg hvorledes samspillet mellem form og sematisk, pragmatisk funktion får afgørende konsekvenser for tilegnelsen af et nyt sprog. Jo mere klar, gennemskuelig den semantiske og/eller pragmatiske funktion er, desto lettere vil læreren tilegne sig en given struktur; og modsat: Jo mere kompleks og uigennemskuelig en semantisk eller pragmatisk funktion er, desto flere vanskeligheder vil der være med tilegnelsen. Jeg skal i det følgende kort præsentere mine resultater for inversions- og negations-tilegnelse. På baggrund af de konklusioner jeg kan drage, vil jeg hernæst opstille en hypotese for tilegnelsen af et andetsprog samt komme ind på hvilke konsekvenser de har for de internationalt set dominerende tilegnelsesteorier der forudsiger at tilegnelsen er styret af en autonomt fungerende proces der resulterer i universelle strukturelle sekvenser.

Jeg har således to anliggender jeg skal forfølge: dels et tilegnelsesteoretisk og dels et sprogteoretisk. Endelig til slut vil jeg komme ind på de metodiske og for så vidt også metodologiske problemstillinger der åbenbares qua mine analyser.

Strukturalismens greb om andetsprogstilegnelsen

Ser vi på de dominerende tilegnelsesteorier fra 50'erne og op til i dag, ligger fokus ofte på tilegnelsen af rent strukturelle kategorier:

Det gælder fra Behavioristerne over Universalisterne, der fjerner sig endnu mere fra genstanden i deres søgen efter en underliggende sproguafhængig universalstruktur, til de mere deskriptivt orienterede Identitetshypotetikere og sekvensforskere. Også dele af 90ernes kognitive awarenessforskning bliver i traditionen (som det bl.a. fremgår af Hulstijn & Schmidt 1994; Schmidt 1990, 1994a).

Med 90ernes kognitive forskning i såvel Europa som USA sker der efterhånden en fornyelse i synet på de processer der styrer andetsprogstilegnelsen. Men det er bemærkelsesværdigt at store dele af 90'er-forskningen lader teorierne om de naturlige tilegnelsessekvenser stå uantastede - og dermed såvel det autonome tilegnelsessyn som det strukturelle sprogsyn disse teorier hviler på.

Et centralt sted hvor der generelt ikke er sket nogen fornyelse er i synet på selve den genstand hvorom hele tilegnelsen drejer sig, nemlig sproget:

Forskningen i andetsprogstilegnelse arbejder med et sprogsyn - et analyseredskab - der gør det meget vanskeligt for de forskellige "skoler" at snakke sammen, for man har på sin vis delt sproget mellem sig. Hvis man er strukturalist og sekvensteoretiker, studerer man syntaks- og morfologitilegnelse. Hvis man er interesseret i hvordan tilegnelsen af semantiske funktioner foregår, studerer man leksis. Hvis man studerer pragmatiktilegnelse, har man fokus på socio-kulturelle faktorerers indflydelse på sprogbrugen. De forskellige forskningsretninger kan hver for sig hævde at selvom det selvfølgelig er interessant hvad de andre finder frem til, så har det på den anden side ikke noget at gøre med det de selv foretager sig, og derfor er det principielt uden indflydelse på deres egne forskningsresultater.

Et funktionelt sprogsyn

Over for det strukturelle sprogsyn står en sprogvidenskabelig grundholdning der tager udgangspunkt i at det egentlige formål med sproget er at blive brugt til kommunikation og interaktion - "Language is the instrument of social interaction between human beings used with the primary aim of establishing communicative relations between speakers and addressees" (Dik 1978:1). Vi anvender sproget til at kode og afkode indhold med, vi informerer, udtrykker holdninger etc.; vi sproghandler og skaber sociale rum vha. sproget. Sproget er et redskab til betydningssoverførsel og interaktion. Men derfor kunne det selvfølgelig meget vel være at tilegnelsen var styret af en autonom anordning der i første omgang sørger for en universel strukturtilegnelse, og at semantik og pragmatik kom på senere - først struktur så betydning og sprogbrug. Jeg vil demonstrere at dette ikke er en farbar vej, hvis vi ønsker at teori bygge og forudsige tilegnelse.

Inversionstilegnelse

For tilegnelsen af inversion og negation gælder det at der i den internationale forskning er påvist udviklingssekvenser som anses for universelle for alle lærnere uanset fx deres sproglige baggrund. Hastigheden hvormed syntaksen tilegnes, kan variere, men vejen ad hvilken anses for universel.

Hvordan forløber tilegnelsen af inversion da iflg. sekvensteoriene?

For tysk L(anguage) 2 forudsiger teorien (jf. fig. 1) at enhver lærer starter med kanonisk ordstilling. På næste udviklingstrin (trin 2) er læreren i stand til at placere fx adverbialer på førstepladsen, men først på 4. trin i udviklingen kan læreren manipulere internt på den syntaktiske streng - dvs. bryde med den kanoniske SVO-ordfølge og dermed opnå overensstemmelse med målsprogets FVSO-ordstilling. Som det sidste bliver læreren i stand til at manipulere på ledsætningsplan.

En lignende udvikling er påvist for bl.a. engelsk og svensk L2.

INVERSIONSTILEGNELSE (tysk L2):

1. Canonical Word Order (SVO)

die kinder spielen mit ball

2. Adverb Preposing (ADV)

*Warum du nicht deutsche sprechen?
da kinder spielen*

3. Verb Separation (SEP)

alle kinder muss die pause machen

4. Inversion (INV)

*gehst du noch in der schule?
warum hast du auch eine nase?
dann hat sie wieder die knoch gebringt*

5. Verb Final (V-END)

er sagt, dass er nach hause kommt

Clahsen, Meisel & Pienemann 1983
Pienemann 1985:59; 1993:7

Fig. 1: Forudsigelser for inversionstilegnelse for tysk L2 baseret på et strukturelt sprogsyn

Forklaringen på at inversion tilegnes så forholdsvis sent, er dels den strukturelle kompleksitet, dels en manglende perciperbarhed i og med elementer inde i den syntaktiske streng er vanskeliggøre at percipere end elementer yderst i strengen (Clahsen 1984, Pieneman 1993).

Der er to forhold som er væsentlige at notere sig: For det første tilegnes inversion sent, og for det andet differentieres der i sekvensteoriernes analyser ikke mellem tilegnelsen af inversion i hhv. spørgsmål og fremsættende udsagn.

Hvis vi anlægger et funktionelt sprogsyn og således foretager separate analyser af hvordan tilegnelsen forløber i spørgsmål og i fremsættende udsagn, viser data (dansk L2) imidlertid noget ganske andet. Fra et tidligt tidspunkt i tilegnelsen anvender fire ud af fem lærnere (to hollændere, en amerikaner og en portugiser) udelukkende korrekt inverterede hv-spørgsmål i varierede verbale kontekster med varierede hv-pronominer, mens de i samme tidsrum kun foretager ganske få fremrykninger/tilføjelser af adverbialer på førstepladsen i de fremsættende udsagn. Når der er adverbialer på førstepladsen i de fremsættende udsagn, efterfølges de i stort set alle forekomster af uinverteret ligefrem ordstilling - altså kanonisk ordstilling, jf. fig. 1 trin 2. Først senere tilegner de to hollandske lærnere sig inversion i de fremsættende udsagn, mens den engelsk- og den portugisisktalende lærer slet ikke påbegynder inversionsanvendelse i deklarativer inden for undersøgelsestidsrummet. På baggrund af en funktionelt baseret analyse når jeg således frem til ganske andre resultater end de dominerende sekvensteorier forudsiger, som vi ser i fig. 2.

INVERSIONSTILEGNELSE (dansk L2):

1. Kanonisk ordstilling (?)
SVO/NP-VP-NP

2. Inversion i spørgsmål
(hv-pron) -Vfin -S-(Vfin)
Arbejder du kun her på det projekt
Hvorfor skal vi lave den her?

3. Adverb Preposing + kanonisk ordstilling i deklarativer
X - S - Vfin - (Vfin)
Og manden måske han arbejder ikke
Nu du skal i skole

4. Inversion i deklarativer
Så går vi hjem
I efterårsferie har jeg været i Frankrig

Lund 1996a, Lund under udgivelse

Fig. 2: Inversionstilegnelse for dansk L2 baseret på en funktionel analyse

Jeg kan således konkludere følgende:

1. Inversion i spørgsmål og inversion i deklarativer tilegnes ikke samtidig.
2. Inversion i spørgsmål tilegnes tidligt til trods for den manglende perciperbarhed.
3. Inversion i spørgsmål tilegnes langt tidligere end inversion i deklarativer.
4. Til trods for at de hollandske lærnere er bekendte med obligatorisk inversion i såvel spørgsmål som deklarativer tilegner de sig udelukkende inversion i spørgsmål i de tidligste stadier af tilegnelsen.
5. De lærnere som ikke kender til inversion i deklarativer fra L1, tilegner sig inversion i deklarativer endnu senere end de lærnere som er bekendte med inversion fra L1.

Jeg kan således konkludere at den naturlige inversionstilegnelsessekvens (jf. fig. 1) nok alligevel ikke er ganske universel, og som det helt centrale må jeg konkludere at det forklaringsgrundlag sekvensteorien hviler på, ikke holder: For det første kan manglende perciperbarhed og strukturel kompleksitet ikke forklare tilegnelsen, eftersom alene tilegnelsen

af inversion i deklarativkonteksten følger denne hypotese, mens hv-spørgsmål tilegnes tidligt. For det andet kræver denne tilegnelsesdiskrepans mellem inversion i hhv. spørgsmål og deklarativer andre forklaringer end en autonom strukturbearbejdende tilegnelsesordenning kan byde på.

Kan vi finde nogen psykologisk set kohærente forklaringer på denne klare forskel i tilegnelsen af en og samme struktur? Hvorfor tilegnes inversionen ikke samtidig eller inden for samme periode i de to kontekster? Og hvorfor tilegnes inversion i spørgsmål før samme struktur i deklarativer?

En funktionelt baseret forklaring

Ser vi på den semantiske og pragmatiske rolle inversion spiller i de to kontekster viser der sig en interessant forskel. I ja/nej-spørgsmål spiller inversion en helt afgørende rolle som middel til differentiering mellem spørgsmål og deklarativer:

Kan Peter komme i morgen	≠ Peter kan komme i morgen
spørgsmål	deklarativ

I hv-spørgsmål indgår inversion sammen med det spørgende pronomen som differentieringsindikatorer. I deklarativen derimod har inversion kun ringe - om overhovedet nogen - semantisk, pragmatisk funktion:

*I går Lise kom hjem	= I går kom Lise hjem
deklarativ	deklarativ

For målsprogsbrugeren er der ingen semantisk, pragmatisk forskel på de to udsagn.

Inversion i spørgsmål har således en let gennemskuelig semantisk, pragmatisk funktion, mens inversion i deklarativer stort set udelukkende lader sig forstå ud fra rent strukturelle forklaringer. Lærerne vil relativt tidligt i tilegnelsen have kommunikativt behov for at differentiere mellem to så væsensforskellige kommunikative funktioner som spørgsmål og fremsættende udsagn, og lærerne vil pga. den klare semantiske, pragmatiske forskel uden store abstraktionsomkostninger etablere en sammenknytning mellem en funktion - spørgsmålet - og

et udtryk - (HV)VS, som forskellig fra en anden funktion - det fremsættende udsagn - og et andet udtryk - SV.

(HV) - V - S	*	(X) - S - V
Spørgsmål		Deklarativer

For deklarativinversionen skal læreren derimod danne hypoteser der stort set alene er grammatisk baserede, og dermed finde frem til et regelsæt der befinder sig på et højere abstraktionsniveau. Lørnernes første spørgsmål til det nye sprog er ikke: Hvornår laver man inversion på dansk? Nej de spørger: Hvordan spørger jeg, og hvordan informerer jeg på dansk? Lærerne tager afsæt i et semantisk og/eller pragmatisk indhold som de søger et udtryk eller et system for. Det de søger, er at få sammenknyttet det nye sprogs udtryk med semantiske og pragmatisk indhold og vice versa.

Hvilken rolle spiller bekendthed i forhold til semantisk, pragmatisk funktionalitet?

Med hensyn til forholdet mellem bekendthed og semantisk, pragmatisk funktion kan jeg konkludere følgende interessante systematik:

- I den kontekst hvor inversion har en central semantisk, pragmatisk funktion, spiller bekendthedsfaktoren tilsyneladende en mindre rolle for tilegnelsen: Uanset om lærerne er bekendte med inversion eller ej fra L1, så tilegnes strukturen tidligt. Der kan ikke konstateres udviklingsforskelle på det punkt mellem de hollandske lærere og den amerikanske, som ganske vist er bekendt med do/aux-inversion, men ikke med inversion ved finit hovedverbal, og den portugisiske informant, der er vant til mulanafor samt ikke-obligatorisk inversion.

- I den kontekst hvor inversion har en svært gennemskuelig funktion (om nogen), spiller bekendthed tilsyneladende heller ikke nogen afgørende rolle i den tidligste tilegnelse: Hverken hollændere, som har obligatorisk inversion i deklarativer i L1, eller de øvrige, for hvem inversion ikke er obligatorisk, anvender inversion i deklarativer i den tidligste tilegnelse. Funktionalitetsforhold spiller ud fra dette en mere afgørende rolle for tilegnelsestakten end bekendthedsforhold - i den klare kontekst hæmmer ubekendthed ikke; i den svært gennemskuelige kontekst hjælper bekendthed ikke. Hollændernes udviklingstakt sammenlignet med de øvriges tyder imidlertid på at bekendtheden trods alt har indflydelse på hvor hurtigt tilegnelsen

af inversion i deklarativ går, eftersom de to hollændere tilegner denne kontekst hurtigere end de øvrige lærere, som end ikke begynder at anvende inversion i deklarativer inden for undersøgelsesperioden.

På baggrund af ovenstående kan jeg således opstille følgende hypoteser for andetsprogtilegnelsen:

Semantiske og pragmatiske funktioner spiller en afgørende rolle for tilegnelsen. En struktur (inversion) der funktionelt set er redundant i én kontekst (i.e. deklarativkonteksten) vil være vanskeligere at tilegne end når samme struktur indgår i en kontekst hvor den spiller en central semantisk, pragmatisk rolle (i.e. interrogativkonteksten).

Semantisk, pragmatisk funktionalitet spiller en mere central rolle for tilegnelsen end bekendthedsfaktorer: Manglende strukturel identitet mellem L1 og L2 vil ikke hæmme tilegnelsen af inversion i den semantisk, pragmatisk let gennemskuelige kontekst, og identisk strukturel organisering i L1 og L2 vil ikke afhjælpe den manglende semantiske, pragmatiske gennemskuelighed i den tidligste tilegnelse. På sigt vil bekendthed fra L1 dog gøre tilegnelsen af en svært gennemskuelig kontekst lettere end hvis samme er ubekendt fra L1.

Negationstilegnelse

For negationstilegnelsen kan jeg vise at den også langt mere fyldestgørende lader sig forklare vha. en funktional tilgang.

Ifølge sekvensteoriene (jf. fig. 3) gennemløber enhver lærer uanset sproglig og anden baggrund en række udviklingstrin hvor de starter med at placere negationen eksternt. Herefter placeres negationen før det finitte verbal, og herefter endelig efter det finitte verbal som i målsprogene (påvist for bl.a. engelsk, tysk, svensk og dansk L2). Den første kontekst hvor lærerne placerer negation ud fra målsprogsnormen - altså efter det finitte verbal, er aux-kontekster (trin 3). For negationssekvensen som for inversion gælder det at denne udvikling af den internationale forskning anses for påvist og universel.

Stage	Sample utterance
1. External	No this one/No you playing here
2. Internal, pre-verbal	Juana no/don't have job
3. Aux+neg	I can't play the guitar
4. Analysed don't	She doesn't drink alcohol

(Larsen-Freeman and Long 1991:94)

Fig. 3: Udviklingssekvens for negationstilegnelse - engelsk L2

Med belæg fra egne data og efter analyser af en lang række af de negationsstudier der påviser negationssekvensen, kan jeg imidlertid påvise at der er alt for mange undtagelser fra denne udviklingssekvens til at vi overhovedet kan tale om universel udvikling. For det første ser det ud til at det primært er L1- og L2-børn der har en fase med ekstern negation. For det andet er der mange belæg for at såvel L1 som det input lærerne møder i L2, kan spille en afgørende rolle for forløbet. Et interessant belæg er tysktalendes placering af negationen efter det finite hovedverbal: John go not to school (Wode 1984); her er dels tale om et klart brud med negationssekvensen; dels eksisterer formen ikke i engelsk, og endelig er der meget bedre forklaringer at hente i tysk L1. Som et tredje punkt har stort set ingen undersøgelser budt på belæg der viser en placering før finite aux'er hos lærere med postverbal negation i L1. I de undersøgelser jeg har reanalyseret, anses dette stadium for passeret når første dataindsamling finder sted. Hvor mange afvigelser og variabler kan en universel sekvens tåle før vi må stille spørgsmålstegn ved dens universalitet?

Endelig finder jeg et voldsomt problem med at opstille psykologvistisk set sammenhængende forklaringer når vi på samme udviklingstrin kan finde følgende:

jeg ikke svømmer	neg før Vfin	≠ L2
jeg kan ikke svømme	neg efter Vfin	= L2
hvis jeg ikke svømmer	neg før Vfin	= L2
hvis jeg kan ikke svømme	neg efter Vfin	≠ L2

Det er påvist for svensk L2 (Hyltenstam 1977) og for tysk L2 hvad angår hovedsætningsplacering (bl.a. Meisel 1983). Hvordan kan vi forklare at læreren først tilegner sig negationsplaceringen i den strukturelt set mest komplekse kontekst: aux-konteksten? Og hvorfor er det omvendt i ledsætningen?

Ud fra en strukturel analyse hvor vi ser på negationens placering i forhold til det finite verbal, ser billedet lidt kaotisk ud. Hvad er det for en hypotese læreren bygger på? Eller er der slet og ret tale om et uforklarligt kaos?

Ser vi på de samme træk ud fra en semantisk synsvinkel, åbner der sig imidlertid en nydelig systematik fri for paradokser og kaos:

Hovedsætn.:	jeg	ikke svømmer	IL
Hovedsætn.:	jeg kan	ikke svømme	L2- norm
Ledsætning:	hvis jeg kan	ikke svømme	IL
Ledsætning:	hvis jeg	ikke svømmer	L2-norm

Læreren hypoteser for negationen drejer sig øjensynlig slet ikke om negationens placering i forhold til det finite verbal. Negationen indtager én fast placering før det semantisk bærende indholdsverbum hvad enten dette verbum er finit eller infinit.

Læreren hypotese har intet med finithed at gøre selvom det et par steder kunne se sådan ud, for så længe den samme lærer på samme tidspunkt i udviklingen placerer negationen efter finite aux'er men før finite hovedverbaler, kan han eller hun ikke siges at have tilegnet sig de grammatiske finithedskriterier for negationsplacering.

Den funktion lærerne senest når i deres tilegnelse, er den der kræver at det grammatiske finithedssystem er gennemskuet. I stedet baserer lærerne deres hypoteser på semantiske kriterier, altså placering i forbindelse med det semantisk indholdstunge og propositionsbærende hovedverbal. Det indebærer som demonstreret i data at placeringen efter det finite hovedverbal i hovedsætningen og placeringen før det finite aux i ledsætningen er det lærerne senest når. I de andre kontekster er der nemlig overensstemmelse mellem lærerens semantisk baserede hypotese og L2s strukturelle norm. Det forklarer også hvorfor vi i data ikke finder belæg for præverbal negation i aux-kontekster hos lærere med postverbal negation i L1.

Semantiske og pragmatiske funktioner som drivkraften bag tilegnelsen

For negations- som for inversionstilegnelse ser vi således funktionsbaserede lærerhypoteser - og hypoteser ud fra hvilke læreren søger at sammenføre én semantisk eller pragmatisk funktion med én form (bl.a. R.W. Andersen 1884):

1. (HV)VS i spørgsmål - (X)SV i deklarativer
2. (aux) + neg + hovedverbum(fin/infin)

Der er tale om kognitivt økonomiske, systemmæssigt enkle lærerhypoteser baseret på semantiske og/eller pragmatiske forhold.

Mine undersøgelser viser således at semantiske og pragmatiske intentioner er en drivkraft - men ikke blot bag brugen af sproget - også bag tilegnelsen af sproget. Her ligger omdrejningspunktet og grundlaget for et tilegnelsesparadigme der bryder med universalisternes og sekvensteoriernes autonome tilegnelsesteori.

Jeg kan på baggrund heraf opstille følgende hypoteser for andetsprogstilegnelsen:

1. Sproglige udtryk der i den givne kontekst har en ren grammatisk funktion eller en svært gennemskuelig semantisk og/eller pragmatisk funktion, er per se vanskelige at tilegne.
2. Sproglige udtryk som i den givne kontekst er bærere af en kompleks pragmatisk funktion, er per se vanskelige at tilegne.
3. Læreren vil i starten af tilegnelsen søge de dele af sproget der tydeligst bærer et propositionelt indhold og en primær illokutionær funktion igennem.

Det fører til en hypotese om følgende vanskelighedskontinuum:

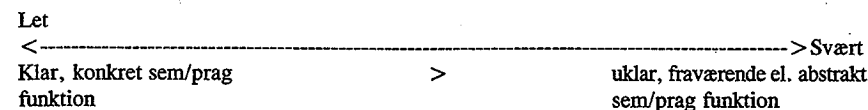


Fig. 4: Vanskelighedskontinuum for andetsprogstilegnelse baseret på et funktionelt sprogsyn.

Konklusion

I modsætning til de strukturbaserede universalteorier ser jeg således tilegnelsen af et nyt sprog som et resultat af et samspil mellem en række faktorer. Hverken den tidlige eller den sene tilegnelse er styret af en autonom strukturbearbejdende anordning der assimilerer input i universelle sekvenser. Det er min konklusion at universaliteten i tilegnelsen ligger et andet sted og på et andet plan end disse teorier går ud fra. Universalitet i tilegnelsen skal ses som et resultat af samspillet mellem input, den viden og kunnen læreren allerede er i besiddelse af, og en række funktions- og systemsøgende processer der hjælper læreren igennem de nødvendige induktions-, deduktions- og abduktionsprocesser. Universelle træk i den tidlige tilegnelse skal endelig ses i lyset af en kognitiv aflastnings- og forenklingsstrategi der renoncerer på såvel komplekse indhold som komplekse udtryk. Komplexitet og dermed tilegnelsesvanskeligheder er derfor at forstå som såvel betydningsmæssig kompleksitet - hvor abstrakt er indholdssiden - og udtrykskompleksitet - hvor grammatikaliseret er udtryksiden, og hvor vanskeligt er det for læreren at funktions- eller indholdstilskrive det sproglige udtryk - det vil sige finde frem til de semantiske og/eller pragmatiske funktioner i et sprogligt udtryk eller system.

Med begrundelse i svage problemløsningsressourcer argumenterer Chomsky fx for en stærk autonomt fungerende universalgrammatik, men han lader os iøvrigt uden forklaring på hvilke processer der skal klare de mange meget ressourcekrævende dele af sproget, som inden for den teoriramme henhører under periferigrammatikken. Jeg konkluderer derimod stærke universelle problemløsningsstrategier der er rettet mod såvel sprogets udtrykside som sprogets multifunktionelle indholdside.

Teoretiske begrænsninger i sekvensteoriene

Som det er fremgået af analyserne, står det krystalklart hvor afgørende en rolle de metodiske redskaber vi benytter os af i vores dataanalyser, kan komme til at spille.

Sekvensteoretikernes eksplicitte målsætning er ud fra data at beskrive lærersprogsudvikling og på den baggrund forsøge at opstille tilegnelseforudsigelser. Den del af data og dermed af udviklingen de kan beskrive, begrænser sig imidlertid til den strukturelle eftersom deres analyseapparat er strukturelt. Sekvensteoretikerne afskærer sig på den måde fra at opdage om andre faktorer kan spille ind og vise sig afgørende for tilegnelsesprocessen. De sorte svaner - her fx de sproglige udtryks semantiske og pragmatiske funktioner - er udelukket fra at komme korrigerende ind. Metoden lukker så at sige af for nye erkendelser, og der sker en hypostasering af det analyseapparat, den metode, der anvendes, til den tilegnelsesteori der opstilles. De metoder vi anvender i vores analyser, indvirker således direkte på hvor langt vi kan nå i vores teoridannelser. Analyseapparatet sætter grænsen for hvad vi kan opdage i data. Det understreger hvor vigtigt det er at eksperimentere og søge nye metodiske tilgange.

Vi ser imidlertid også en farlig bevægelse den anden vej - således at teorierne afgør de metodiske valg. Sekvensteoriene bygger mere eller mindre eksplicit på det grundsyn at tilegnelsen foregår via en autonom bearbejdningsanordning, og at denne anordning alene bearbejder sprogets struktur; den befrier sig ikke med sprogets semantik, og da slet ikke med pragmatikken. Det er funktioner der tilskrives andre anordninger som ingen indflydelse har på den universelle anordning. Sekvensteoretikerne fraskriver sig ganske vist Chomsky, men ikke desto mindre ligger der i deres basisteorier præsupponeret en eller anden form for autonomt fungerende tilegnelsesanordning. Det fører for sekvensteoretikerne til en uhensigtsmæssig afgrænsning af det genstandsfelt de sætter sig for at beskrive, og en udelukkelse af faktorer som måtte vise sig at være afgørende for en teoribygning. For det første foreskriver teorien at det genstandsområde der er interessant at forholde sig til er lærernes strukturelle udvikling. For det andet bevirker det teoretiske udgangspunkt at fokus for forskningen bliver at finde frem til systematiske beskrivelser af lærersproget som et naturligt sprog i sig selv. Herved afskærer de sig fra at opdage dels hvorledes sematiske og pragmatiske funktioner spiller afgørende ind på tilegnelsesprocessen, dels hvorledes andre faktorer som fx modersmål og målsprogsinput forrykker deres konklusioner. Teoriene vælger således sine genstandsområder og afsnører derved fra en start involveringen af andre genstandsområder som måtte give andre svar.

Litteratur

- Andersen, Roger W. 1984. The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning*. 34/4:77-95.
- Clahsen, Harald. 1984. The acquisition of German word order: A test case for cognitive approaches to L2 development. Andersen 1984:219-242.
- Clahsen, Harald, Jürgen Meisel & Manfred Pienemann. 1983. *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb Ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Dik, Simon. 1978. *Functional Grammar*. Amsterdam: North-Holland.
- Hulstijn, Jan H. & Richard Schmidt (red.). 1994. *Consciousness in Second Language Learning*. AILA Review 11. Amsterdam: John F. Matter.
- Hyltenstam, Kenneth. 1977. Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning* 27,2:383-411.
- Larsen-Freeman, Diane, & Michael Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lund, Karen. 1993. Hvor naturlige er de naturlige udviklingssekvenser? En negationsundersøgelse. A. Golden & A. Hvenekilde (red.). *Nordens Språk som Andrespråk*. Oslo: Oslos Universitet:83-97.
- Lund, Karen. 1996a. Communicative function and language specific structure in second language acquisition: A discussion of natural sequences of acquisition. E.Engberg-Pedersen, L. Falster Jakobsen, M. Fortescue, P. Harder & L. Heltoft (red.). *Content, Expression, and Structure: Studies in Danish Functional Grammar*. Amsterdam: John Benjamins:385-420.
- Lund, Karen. 1996b. Rosa - en langsom lærer. Hvordan ser den langsomme lærers sprog ud og hvorfor? Skovholm og Vedel (red.). *Hvorfor er det så svært at lære dansk? En antologi om langsom indlæring af dansk som andetsprog*. Specialpædagogisk forlag.
- Lund, Karen. *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. Special-Pædagogisk forlag. Under udgivelse.
- Meisel, Jürgen. 1983. Strategies of second language acquisition: More than one kind of simplification. R. W. Andersen (ed.). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House:120-157.
- Pienemann, Manfred. 1985. Learnability and syllabus construction. K. Hyltenstam & M. Pienemann (red.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters 18:23-75.
- Pienemann, Manfred. 1993. *Psycholinguistic Mechanisms in Second Language Acquisition*. Ms. Sydney University.
- Schmidt, Richard. 1990. The role of Consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11:129-158.
- Schmidt, Richard. 1994. *Researching the role of attention and awareness in second language learning*. Stenc. Københavns Universitet.
- Wode, Henning. 1984. Some theoretical implications of L2 acquisition research and grammar of interlanguages. A. Davis. C. Crier & A. Howatt (red.). *Interlanguage. Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder*. Edinburgh: Edinburgh University Press:162-184.