

Globe: A Journal of Language, Culture and Communication

Editors-in-Chief

Rikke Hartmann Haugaard, Aalborg Universitet
Vibeke Thøis Madsen, Aalborg Universitet

Editorial Board

Kristine Bundgaard, Aalborg Universitet
Rita Cancino, Aalborg Universitet
Christina Schoux Casey, Aalborg Universitet
Mads Christiansen, Aalborg Universitet
Lotte Dam, Aalborg Universitet
Jesper Bonderup Frederiksen, Aalborg Universitet
Rikke Hartmann Haugaard, Aalborg Universitet
Aage Hill-Madsen, Aalborg Universitet
Lise-Lotte Holmgreen, Aalborg Universitet
Marie Møller Jensen, Aalborg Universitet
Aase Voldgaard Larsen, Aalborg Universitet
Inger Lassen, Aalborg Universitet
Richard Madsen, Aalborg Universitet
Vibeke Thøis Madsen, Aalborg Universitet
Guro Refsum Sander, Aalborg Universitet
Jeanne Strunck, Aalborg Universitet

ISSN

2246-8838

URL

<http://journals.aau.dk/index.php/globe/>

Copyright

The authors of the individual articles retain copyright
© 2019

Published by

Aalborg University Press
Langagervej 2
9220 Aalborg Øst
Denmark

Managed by

LangLing Research Group, Aalborg University
ProCom Research Group, Aalborg University

Secretariat

Lisbeth Rieshøj Amos
Department of Culture and Global Studies
Aalborg University
Kroghstræde 1, room 2.023
DK-9220 Aalborg Ø
Denmark
Tel. +45 9940 9150 E-mail: amos@cgs.aau.dk

Table of contents

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Double deixis in second person pronouns as a metaleptic device <i>Kim Ebensgaard Jensen</i> | 1-19 |
| Scenarios where a question and continuation can be used to resolve interactional challenges in an extended piece of discourse <i>Yasunari Asuka</i> | 20-33 |
| Interskandinaviske interaktioner i et historisk og nutidigt perspektiv <i>Sonja Barfod</i> | 34-56 |
| Korpuslingvistik i fremmedsprogsundervisningen. Med tysk i gymnasiet som eksempel <i>Mads Christiansen, Malou Jacobsen</i> | 57-67 |

Double deixis in second person pronouns as a metaleptic device

Kim Ebensgaard Jensen, University of Copenhagen

Abstract: This paper discusses double deixis (i.e. when a deictic form points at two referents simultaneously) in second person referential forms. A contribution to cognitive poetics, the article presents a theoretical discussion of the cognitive hinterland behind double-deictic uses of second person forms in which a simple interactional frame (i.e. a cognitive model representing conceptualization of a recurring type of communicative situation) is proposed as a model that readers of literary fiction call upon. Moreover, it is held, drawing on an admittedly “lite” version of text world theory, that – due to the above-mentioned interactional frame – this is what enables double-deictic use of second person forms along with other metaleptic devices to make sense and have the empathy-generating effect on readers that they have. For illustrative purposes, examples of double deixis in a particular genre of literature called *solitaire adventures* will be discussed.

Keywords: cognitive poetics, discourse and text worlds, empathy, interactional frame, participation structure.

1. Introduction

We might speculate that the typical narrative perspectives employed in literature are the first and the third person narratives. Second person narratives occur, but they appear to be far less commonplace. Yet, second person narratives may possess one feature that first and third person narratives do not have (at least not to the same extent), but which all writers of fiction presumably aim to achieve: they can pull the reader into the story. Consider the following three versions of an excerpt from the same narrative (Jackson & Livingstone 2003: 149):

- (1) a. As she watches the living mural, she is unaware of the speed with which her candle is burning. Suddenly it flickers and goes out! She again begins to hear the piercing screams and their pitch grows to an unbearable level. She drops to her knees clutching her ears and crawls towards the wall.
- b. As I watch the living mural, I am unaware of the speed with which my candle is burning. Suddenly it flickers and goes out! I again begin to hear the piercing screams and their pitch grows to an unbearable level. I drop to my knees clutching my ears and crawl towards the wall.
- c. As you watch the living mural, you are unaware of the speed with which your candle is burning. Suddenly it flickers and goes out! You again begin to hear the piercing screams and their pitch grows to an unbearable level. You drop to your knees clutching your ears and crawl towards the wall.

Presumably, (1a) and (1b) do not instill the same degree of empathy with the protagonist as (1c) – which is the original version of the narrative – does. This is arguably due to the use of second person pronouns in referring to the protagonist.

This paper explores the use of second person pronouns as a strategy of creating empathy in readers with protagonists. Drawing on Fillmore’s (1982: 117) notion of interactional frames, Gavins’ (2007) text world theory, and Herman’s (1994, 1997) theory of double deixis, this paper proposes that second person forms in second person narratives are metaleptic strategies that trigger cognitive processes and evoke in readers cognitive structures that, through perspectival simulation, generate strong empathy with protagonist characters. More specifically, a theory – based on double deixis – is proposed which, if verifiable, may serve as a descriptive framework applicable in the

study of second person narratives in a cognitive-linguistic perspective. This paper, then, is intended as a contribution to cognitive poetics – a branch of the Humanities that combines cognitive linguistics with literary analysis – and is thus primarily aimed at cognitive linguists, cognitive poetics, and cognitive narratologists.

The paper is organized as follows. Section 2 briefly covers deixis as a linguistic phenomenon and describes the basic types of deixis. Section 3 serves to introduce the reader to Fillmore's (1987: 117) notion of interactional frames and Gavins' (2007) theory of text worlds, and proposes a very simple cognitive representation of the experience of reading fiction, which is held to be fundamental to double deixis as a linguistic phenomenon. The next section introduces Herman's (1994, 1997) notion of double deixis as a metaleptic device and discusses how double-deictic uses of second person forms interact with text worlds and prompt a complex process of empathy in the reader. Lastly, Section 5 discusses some examples of double-deictic use of second person forms in the pop-cultural literary genre of the solitaire adventure, in which second person narratives are rather common¹.

2. Deixis

'Deixis' is used as an umbrella term in linguistics with reference to the fact that languages have inventories of forms which serve to situate discourse products (i.e. utterances, texts, conversations and the like) in the context of the communicative situation.

Traditionally, deictic forms are said to 'point' at elements in the context of the communicative situation. Imagine, for example, a sign on a door saying *This door opens this way*. The two noun phrases *this door* and *this way* point at the door itself and the direction in which it swings open, respectively, and, through the demonstrative pronoun *this*, indicate that the door and the opening direction are proximal in space to the sign. *This door opens this way* is a special case, as the vantage point, also known as the deictic center, is attached to the sign. As Bühler (1999: 102-117) points out, the default deictic center is the communicative situation relative to what he calls *die Origo des Hier-Jetzt-Ich-Systems*. That is, the vantage point of deictic reference is ultimately egocentric and coincides per default with the vantage point of the utterer. With this in mind, consider an utterance such as *Come here now*. This utterance can only be understood with reference to the *Hier-Jetzt-Ich* system: the verb *come* specifies movement towards the position of the utterer and is thus spatially bound to the perspective of the utterer, *here* points at the spatial position of the utterer and is also spatially bound, and *now* specifies a point in time which corresponds to the present moment of the production of the utterance and is temporally bound to the perspective of the utterer; one could even argue that the imperative realization of *come* indirectly specifies an addressee relative to the utterer's role as the speaker.

Linguists generally agree that there are five basic types of deixis:²

- **spatial deixis:** spatial-deictic forms specify relations and positions in the physical context relative to the deictic center. Examples from English are the demonstrative pronouns *this/these* and *that/those*, which can be used to point at elements in the space surrounding the communicative situation and establish their position in space relative to the deictic center as proximal or distal, respectively. The locative adverbs *here* and *there* indicate position in space relative to the communicative situation and also indicate proximity and distance.

¹ Second person narratives constitute the standard mode of narration in the leading solitaire adventure franchises. For instance, all publications in the *Fighting Fantasy*, *Choose Your Own Adventure*, and *Fabled Lands* franchises are second person narratives as are the *Tunnel and Trolls* solo adventures.

² See, for instance, Levinson (1983: 54-96) and Fillmore (1997).

- **temporal deixis:** temporal-deictic forms specify periods and points in time relative to the deictic center. Temporal adverbs like *now*, *then*, *yesterday*, *tomorrow*, and *shortly* can all be used temporal-deictically as means of specifying points in time relative to the now of the deictic center. Likewise, expressions such as *last year*, *next X-mas*, *this very moment*, and *that one time* all have temporal-deictic functions. Lastly, temporal deixis is grammaticalized into the tense systems of most languages. Thus, in English, the past tense specifies that the action expressed by the verb took place in the past relative to the now of the deictic center, while the present tense specifies that it coincides with the now of the deictic center, and future-marking constructions such as *will V* and *be going to V* specify that it is in the future of the now of the deictic center.
- **person deixis:** person-deictic forms specify participants and non-participants in the communicative situation relative to the deictic center. This is the primary function of personal pronouns, with first person pronouns specifying the utterer (singular ones point at the utterer, and plural ones at a group that includes the utterer), second person pronouns specifying the addressee, and third person pronouns pointing at non-participants who may or may not be present. Reflexive pronouns in English, such as *myself*, *herself*, and *yourself*, as well as possessive pronouns, such as *my*, *his*, and *their*, can also be used person-deictically.
- **social deixis:** social-deictic forms specify roles, positions, and relations in the social structure of the community in question relative to the deictic center. In English, forms of address, such as *Your Majesty*, *Your Honor*, and *Mr. President* are social-deictic. This also applies to occupational titles when used vocatively, such as *Professor*, *Sheriff*, and *Doctor*. Likewise, other expressions used vocatively have social-deictic functions, as is the case of *old man*, *dude*, *bro*, *dad*, and *kiddo*. Many languages have inventories of grammatical forms that serve social-deictic purposes, ranging from the relatively simple T/V-distinction found in many Romance languages to the very complex systems of honorifics known from, for instance, Japanese and Korean.
- **text deixis:** text-deictic forms specify elements within the discourse product relative to the deictic form itself; text deixis is primarily used as a means of generating textual cohesion. Most pronouns can be used text-deictically as seen in Katy Perry's hit song *I kissed a girl and I liked it*, where the personal pronoun *it* refers back to the clause *I kissed a girl*.

Epistemic deixis (Croft & Wood 2000: 64) can perhaps be added to this list. Admittedly more abstract than the five basic types, epistemic deixis is predicated upon the notion of common ground (e.g. Clark 1996). As a term, 'common ground' covers shared knowledge (including beliefs and values) among interlocutors. A distinction is made between personal common ground, i.e. common ground shared by interlocutors in the situation of communication, and communal common ground, i.e. common ground shared by an entire community. As Croft & Wood (2000: 65) suggest, "common ground provides us with an epistemic perspective situating the speaker and the hearer". Epistemic deixis, then, is when an utterer refers to something that is assumed to be common ground and linguistically treated as shared information.

3. Interactional frames and the discourse world

An important feature of the communicative situation is its participation structure (Goffman 1974, 1981). Participation structure has to do with the types of participants involved in the act of communication and the relations among them. Rather than a simple dyadic speaker-listener relation, participation structure is complex to the point of there being several types of listeners, speakers, and non-participants. Goffman's approach to participation is very situation-oriented and has, due to its fine-grained nature, proven to be a very useful analytical tool in linguistic-anthropological studies

of participant actions in speech events (Goodwin & Goodwin 2004).

Participation structure is essential to the topic of this paper, because double-deictic uses of *you* transgress the boundary between the world of the literary narrative and the situation of reading the narrative. What happens is essentially that double-deictic *you* points from within the narrative world and out into the participation structure.

3.1. *A frame-based approach to participation structure*

In a cognitive perspective, different types of participation structure are, in addition to being social-situational interactional phenomena that interlocutors participate in, also cognitive phenomena. In keeping with the experientialist and usage-based conception of language within contemporary cognitive linguistics, an argument can be made that recurring patterns of actual participation in communicative situations become conventionalized in members of the speech community, and abstract cognitive representations of such structures emerge in people.

For example, university students have to undergo a socialization process (sometimes referred to as ‘breaking the code’) from when they are freshmen, in which they figure out what it means to be an academic as they are introduced to a range of communicative genres and situations they were not used to before, including the plenary lecture, the seminar class, the study group meeting, the supervision meeting, and the like. Eventually, they generalize over all of those experiences, and abstract representations of them emerge in the students’ encyclopedic knowledge as what Fillmore (1982: 117) calls interactional frames.

Interactional frames constitute a subset of the category of cognitive phenomena known as frames (sometimes also called domains, cognitive schemata, or cognitive models). A frame as such is a region in cognitive space (that is, it is a structure in encyclopedic knowledge) described by Fillmore (1982: 111) as follows:

By the term ‘frame’ I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the entire system into which it fits; when one of the things in such a structure is introduced in a text, or into a conversation, all of the others are automatically made available. I intend the word ‘frame’ as used here to be a general cover term for the set of concepts variously known, in the literature on natural language understanding, as ‘schema’, ‘script’, ‘scenario’, ‘ideational scaffolding’, ‘cognitive model’, or ‘folk theory’.

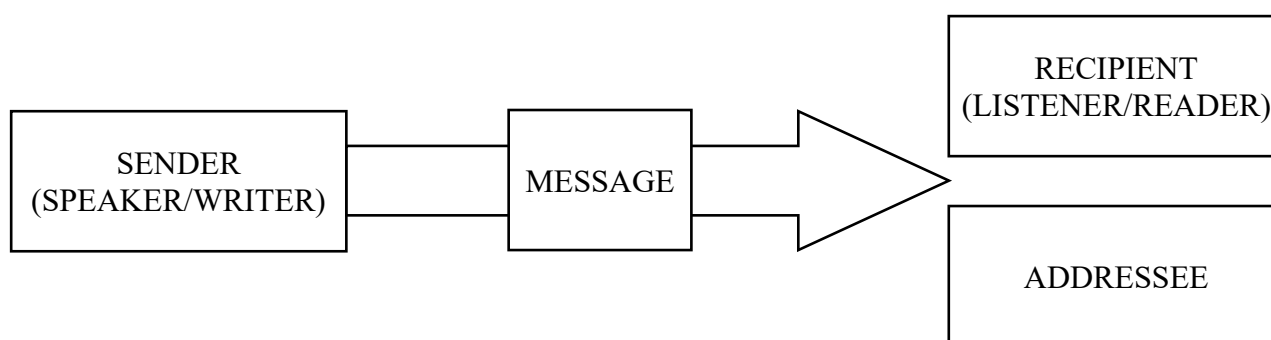
For instance, to understand the concept of BUYING, which is of course lexically encoded into words such as *buy*, *purchase*, and *procure*, you need to understand the entire situation of COMMERCIAL TRANSACTION including concepts such as SELLING, COMMODITIES, PRICE, and VALUE. This is because all of these concepts and the relations between them form a COMMERCIAL TRANSACTION frame which is integral to our knowledge and understanding of situations of commercial transaction (e.g. Lawler 1989, Croft et al. 2001).

Frames, then, are based on, and help us make sense of, experiences. This also applies to the particular subset of frames that Fillmore (1982) has termed interactional frames, which have to do with “how we conceptualize what is going on between the speaker and the hearer, or between the author and the reader” (Fillmore 1982: 117). As an example, I shall return to the situation of a university student acquiring experiential knowledge of different communicative situations in academia. Arguably, the student will experience several plenary lectures, all of which are unique, as the topics are different, the lecturers are different, the lecture halls different, and the slides – if there even are slides – are different. Yet, all these lectures have several shared features: there is a lecturer, there is an audience, it takes place in a lecture hall with a conventional topological structure, it is

part of a university course, the purpose is for the students to acquire knowledge pertaining to the course, there is some form of exam looming at the end of the semester, it can be hard to stay awake during a lecture, and so on and so forth. These features provide the ground for abstraction into a general UNIVERSITY LECTURE FRAME in students. Part of this frame is the participation structure of a lecture: the LECTURER is the SPEAKER, the STUDENTS are the AUDIENCE, the COMMUNICATION is mostly ONE-WAY, the LECTURER is expected to DIVULGE INFORMATION that the STUDENTS need for the EXAM, the STUDENTS are expected to PAY ATTENTION and take in the INFORMATION, and there is an unequal power relation among the LECTURER and the STUDENTS.

This process, it can be argued, applies to all communicative situations, including telephone conversations, political speeches, e-mailing, reading a newspaper article, reading fiction, listening to a pop song, and watching a movie or TV show. Ultimately, then, an individual will have a vast network of interactional frames that conceptualize different communicative situations and participation structures therein. In keeping with findings in contemporary cognitive science (e.g. Lakoff 1987), this network has a category structure with an abstract superordinate level frame which captures the basics of what all such frames have in common – namely, the SPEAKER/WRITER role (or SENDER), the MESSAGE that is communicated itself, the LISTENER/HEARER (or RECIPIENT), and ADDRESSEE roles. This frame can be set up in a simplified manner like this:

Fig. 1: Generalized COMMUNICATIVE SITUATION frame



The LISTENER/READER/RECIPIENT and ADDRESSEE are kept separate because, although they often coincide, they do not necessarily always do so. It can be assumed that people are aware of this (for instance, an eavesdropper – or some other presence – does not coincide with the RECIPIENT). This frame is very reminiscent of a standard model of communication, and this is not a coincidence, as many communication scholars presumably apply this generalized model in their studies of communication. For instance, Reddy (1993), who proposed that we think of communication metaphorically as a CONDUIT (which is essentially the core of the model in Figure 1), severely criticizes the famous Shannon & Weaver (1949) model of communication for being based on Shannon & Weaver's own application of this folk model of communication:

Shannon and Weaver were very careful to point out that the “perceived signals” were not necessarily “the transmitted signal” because of the possible intervention of distortion and noise. But they blithely wrote the word “message” on the right, or receiving, side of their famous paradigm (Shannon & Weaver, 1949, p. 7). At the very least they should have written “reconstructed message” there. In their theory something is rebuilt on that right side which, hopefully, resembles the original message on the left side. The ambiguity of the word “message” should have led them to regard this word as a disaster and never to consider it for use.

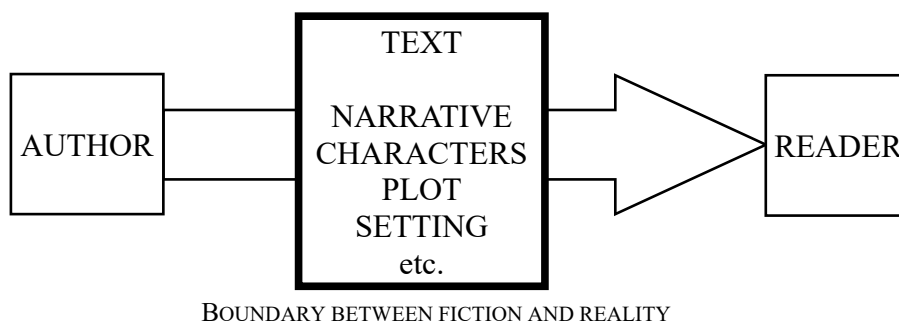
If they did not, I believe it is because their thought processes were responding to the

biasing effect of the conduit metaphor. Weaver, it seems, could not hold the theory clearly in mind when he spoke of human communication, and used the conduit metaphor expressions almost instantly. “How precisely,” he asked, “do the transmitted symbols *convey* the desired meaning [italics mine] (p. 4). Or he compared two “messages, one of which is *heavily loaded with meaning* and the other of which is pure nonsense” (p. 8). In truth, it seems that he still thought of the MESSAGE₂, the repertoire members, as being sent across the channel, even though this destroys the notion of information as selective power. Weaver hedges significantly when he describes the action of the transmitter. It “changes” he says, “the *message* into the *signal*” [italics Weaver’s] (p. 7). Really, this is a strange description. A code is a relationship between two distinct systems. It does not “change” anything into anything else. It merely preserves in the second system the pattern of organization present in the first system. Marks or sounds are not transmuted into electronic pulses. Nor are thoughts and emotions magically metamorphosed into words. Again, this is conduit-metaphor thinking. There is no justification whatsoever in information theory for talking about communication this way. (Reddy 1993: 183-184 – italics in original; *mine* refers to Reddy)

Of course, when I use terms like “message” in this paper, I do so because the model in Figure 1 is presented as an interactional frame and, ultimately, a folk model.

My main assumption is that, among the interactional frames subsumed by the abstract model in Figure 1, there is an interactional frame for reading fiction, which is laid out in Figure 2:

Fig. 2: READING FICTION frame



The model is relatively simple and, a generalization over recurring experiences of reading fiction, itself an abstract. It is likely that it covers a range of more specific frames pertaining to different literary genres. Moreover, this category of interactional frames is likely to be more detailed in avid readers than in casual readers. In the frame in Figure 2, the author WRITES the TEXT which the READER READS. The text contains a NARRATIVE consisting of CHARACTERS, one or more PLOTS, a SETTING, and so on and so forth. Importantly, the READER is AWARE that what happens in the NARRATIVE, even if it feels very real, is ultimately not REALITY; part of the entire experience of READING FICTION is the knowledge that there is a BOUNDARY between the FICTIONAL NARRATIVE and the REALITY that the READER lives in. This is what is indicated by the bold line surrounding the box that represents the TEXT. Granted there may be individuals, such as schizophrenics and other people with personality disorders and other types of mental illness, who cannot make this distinction (Jacobsen 1971), and it is likely that there are cultures in which narratives, or at least certain types of narrative, are considered reality (be it mythical reality, divine reality, dream reality or some other

type of reality). However, an assumption can be made that the frame in Figure 2 is prevalent in most cultures which have written literary fiction.

Arguably, part of the experience of READING FICTION is knowing that one is reading fiction. Thus, when reading fiction, readers evoke the model in Figure 2 or a more specific subcategorical instance thereof which, among other things, provides the reader with the basic participation structure of the situation of reading fiction. Readers are likely to draw on general cognitive structures and processes when reading; for instance, Stockwell & Mahlberg (2015) argue that readers engage in the process of mind-modeling when making sense of fictional characters:

The term [mind-modeling] here refers to the capacity that humans evidently have for imagining and maintaining a working model of the characteristics, outlook, beliefs, motivations and consequent behaviour of others. It is this fundamental cognitive capacity that allows us to understand that other people are people, and that they are in some ways similar to us and in some ways different. It is a fundamental feature of consciousness that we are able to understand that other people are similarly conscious. (Stockwell & Mahlberg 2015: 133)

Mind-modeling, then, is probably based on the very basic socio-cognitive phenomena of intersubjectivity and theory of mind, the former being the ability to share perspectives with other people and the latter being the assumption that other people also have minds (the latter undoubtedly enables the former; the two can be conflated, as they are closely intertwined). The ability to model minds draws on both a theory of mind (it would make no sense to model minds if we did not assume other people have minds) and intersubjectivity (mind-modeling is an attempt at at least constructing other individuals' perspectives). Presumably, we engage in mind-modeling whenever we interact with other people, and, according to Stockwell & Mahlberg (2015), we apply the same cognitive ability in making sense of fictional characters. What prevents readers from mistaking characters for real people, however, is that we also draw on the model in Figure 2 when we read literary fiction.

3.2. *Discourse worlds and text worlds*

In text world theory (Gavins 2007), a distinction is made between the discourse world, which is “the immediate situation which surrounds human beings as they communicate with one another” (Gavins 2007: 9), and the text world, which is a mental representation that readers construct in their minds prompted by linguistic cues in the text (Gavins 2007: 10). Text worlds can seem very real and prompt reactions in readers similar to those prompted by real-world stimuli:

Central to the text-world approach is the appreciation that the text-worlds we construct in order to understand discourse are often as richly detailed as the discourse-world from which they spring. Text World Theory retains the emphasis first placed by cognitive psychologists on the essentially analogue nature of mental representations. While some discourses may require only simple and short-lived text-worlds to be constructed, others may involve many dozens of complex conceptual structures, built and sustained over an extended period of time. Our experience of these worlds can be as real to us as our experience of the everyday world in which we live. The feeling of being so immersed in a text-world as almost to lose sense of who and where we are is familiar to just about anyone who has ever read a novel. We can populate our text-worlds with living, breathing, thinking characters, carrying out complex physical and mental activities, in authentic material surroundings. We are able to predict and replicate human behaviour,

while at the same time remaining susceptible to having our own behaviour affected by the text-worlds we create. The emotional and physical responses our text-world experiences can induce, may reduce us to tears, provoke laughter, even start revolutions. (Gavins 2007: 10)

When making sense of literary fiction – or constructing a text world – we draw on general human cognitive processes and structures, and it may be this which, to use a bit of a platitude, makes literature resonate with one's soul. The arguably socio-cognitive ability of mind-modeling, for instance, is clearly vital to readers making sense of characters, or enactors in Gavins' (2007) terminology.

In reading literature, the discourse world corresponds to an instantiation of the AUTHOR-TEXT-READER part of the frame in Figure 2, while the text world – or text worlds, as text worlds may be embedded in other text worlds – corresponds to what is inside the TEXT box in the same figure. I assume that lay people probably have some awareness that they are engaged in an interpretation process (at least to the point that they know that READING FICTION requires them to use their imagination). They probably also apply the CONDUIT metaphor in their understanding of the situation of reading literature. This is why the frame in Figure 2 is represented as a unidirectional structure. In the perspective of cognitive linguistics, the reader essentially constructs the narrative and applies cognitive processes and structures in the process, resulting in a text world representation.

In any case, while text world theory is obviously a descriptive model adopted by scholars and cognitive scientists in the study of how readers interact with texts, I hold that the distinction between discourse worlds and text worlds has cognitive status (essentially represented by the bold boundary in Figure 2).

4. Metalepsis and double deixis

Metalepsis, in Genette's (1980) terminology, is a stylistic device in which the boundaries between narrative levels are transgressed (for more on metalepsis as a literary phenomenon, see Fludernik 2003; Pier 2005; Kukkonen 2011; Ben-Merre 2011; Cohn 2012)³. A famous example of metalepsis is seen in *The French Lieutenant's Woman*, in which the author, John Fowles, inserts himself into the narrative as a fellow passenger on the same train as the protagonist Charles and starts thinking about what to do with the character and discussing the conventions of the genre that he associates his novel with:

- (2) A stare of a minute or so's duration, of this kind, might have been explicable. Train journeys are boring; it is amusing to spy on strangers; and so on. But this stare, which became positively cannibalistic in its intensity, lasted far longer than a minute. It lasted beyond Taunton, though it was briefly interrupted there when the noise on the platform made Charles wake for a few moments. But when he sank back into his slumbers, the eyes fastened on him again in the same leech-like manner.

You may one day come under a similar gaze. And you may – in the less reserved context of our own century – be aware of it. The intent watcher will not wait till you are asleep. It will no doubt suggest something unpleasant, some kind of devious sexual approach... a desire to know you in a way you do not want to be known by a stranger. In my experience there is only one profession that gives that particular look, with its bizarre blend of the inquisitive and the magistral; of the ironic and the soliciting.

³ Note that, in some terminologies, metalepsis, also called transumption, is seen as a figure of speech in which a figurative expression is used in a new context. That is not the sense of the term used in this paper.

Now could I use you?

Now what could I do with you?

It is precisely, it has always seemed to me, the look an omnipotent god – if there were such an absurd thing – should be shown to have. Not at all what we think of as a divine look; but one of a distinctly mean and dubious (as the theoreticians of the *nouveau roman* have pointed out) moral quality. I see this with particular clarity on the face, only too familiar to me, of the bearded man who stares at Charles. And I will keep up the pretense no longer.

Now the question I am asking, as I stare at Charles, is not quite the same as the two above. But rather, what the devil am I going to do with you? I have already thought of ending Charles's career here and now; of leaving him for eternity on his way to London. But the conventions of Victorian fiction allow, allowed no place for the open, the inconclusive ending; and I preached earlier of the freedom characters must be given. My problem is simple – what Charles wants is clear? It is indeed. But what the protagonist wants is not so clear; and I am not at all sure where she is at the moment. Of course if these two were two fragments of real life, instead of two figments of my imagination, the issue of the dilemma is obvious: the one want combats the other want, and fails or succeeds, as the actuality may be. Fiction usually pretends to conform to the reality: the writer puts the conflicting wants in the ring and then describes the fight – but in fact fixes the fight, letting that want he himself favors win. And we judge writers of fiction both by the skill they show in fixing the fights (in other words, in persuading us that they were not fixed) and by the kind of fighter they fix in favor of: the good one, the tragic one, the evil one, the funny one, and so on. (Fowles 2010: 407-408)

This type of metalepsis is categorized as exterior metalepsis (Cohn 2012: 106), which is when the boundary between the text and the actual reader (that is, between the text world and the discourse world) is transgressed. Cohn further proposes interior metalepsis, which is when the boundary between two narrative levels, or text worlds, is transgressed. In this paper, I shall focus on exterior metalepsis in that, as will become very clear, double deixis is a type of exterior metalepsis. Neither type of metalepsis would make any sense to readers without the knowledge structure represented in Figure 2 (see also Kukkonen 2011: 7), as the boundary between the discourse world and the text world is key to metalepsis as a stylistic device.

Returning to deixis, deictic forms can be simple, yet powerful, metaleptic devices. Elsewhere, I have proposed a distinction between diegetic deixis and discursive deixis (Jensen 2014). I do not draw on text world theory in Jensen (2014), but the connection between the dichotomy proposed by me and text world theory is easy to make: diegetic deixis is confined within the text world, as it were, while discursive deixis transgresses the boundary between text world and discourse world and points out into the participation structure of the text in question. Diegetic deixis helps the reader construct spatial, temporal, social, etc. relations in the text world, as seen in (3) and (4):

(3) There was silence, only the sea washing over the rocks below. Steiner's face turned pale, the skin stretched tight on the cheek-bones, eyes dark. 'All right, tell me.'

'The Gestapo have him at Prinz Albrechtstrasse. Suspicion of treason.'

And Steiner, remembering the week he had spent at his father's headquarters in France in 'forty-two, remembering what the old man had said, he knew instantly that it was true.

'Ah, I see now,' he said softly. 'If I'm a good boy and do as I'm told, it would help his case.' Suddenly his face changed and he looked about as dangerous as any man could and, when he reached for Radl, it was in a kind of slow motion. 'You bastard. All of you, bastards.'

He had Radl by the throat. Devlin moved fast and found that it took all his considerable strength to pull him off. 'Not him, you fool. He's under the boot as much as you. You want to shoot somebody, shoot Himmler. He's the man you want.' (Higgins 1976: 107)

There are several deictic forms involved here, all of which set up relations within the narrative. For instance, the use of past tense forms in the narration indicates that the narrative takes place in the past relative to some narratological now; in contrast, all the dialog is in the present tense, thus specifying the present of the exchange between Steiner, Radl, and Devlin. Along with the temporal adverbial *in 'forty-two*, the past perfect in *he had spent at his father's headquarters* and *what the old man had said*, which are temporal-deictic as well due to the tense inflection of the operator *HAVE*, set up a point in time which is in the past relative to the exchange (which is of course in the past relative to the narratological now). This should clearly demonstrate how temporal relations within the narrative are set up. The personal pronouns in the dialog point at the enactors as participants in the communicative situation that this excerpt recounts.

- (4) Because I work in the time travel industry, everyone assumes I must be a scientist. Which is sort of true. I was studying for my master's in applied science fiction – I wanted to be a structural engineer like my father – and then the whole situation with Mom got worse, and with my dad missing I had to do what made sense, and then things got even worse, and this job came along and I took it.

Now I fix time machines for a living.

To be more specific, I am a certified network technician for T-Class personal-use chronogrammatical vehicles, and an approved independent affiliate contractor for Time Warner Time, which owns and operates this universe as a spatio-temporal structure and entertainment complex zoned for retail, commercial, and residential use. The job is pretty chill for the most part, although right this moment I'm not loving it because I think my Tense Operator might be breaking down.

It's happening now. Or maybe not. Maybe it was earlier today. Or yesterday. Maybe it broke down a long time ago. Maybe that's the point: if it is broken and my transmission has been shifting randomly in and out of gears, then how would I ever know when it happened? Maybe I'm the one who broke it, trying to fool myself, thinking I could live like this, thinking I could stay out here forever. (Yu 2010: 5)

As with (3), tense forms serve to set up temporal relations in this excerpt. This narrative is primarily in the present tense (supported by the time adverbial *now* in *Now I fix time machines for a living*), but reference is made to events in the narrator's past, which is specified through the use of past tense forms. While past and present are kept clearly separated in the first three paragraphs, they seem to collapse through an interchanging use of present and past tense forms in the last paragraph. Now, this is of course not the author being sloppy, as the mishmash of tense forms signals that the narrating enactor – a time traveler – genuinely does not know when in time he is and when, relative to his unknown temporal position, his Tense Operator breaks down. There are also instances of social-deictic forms in this excerpt in the form of the noun phrases *my father*, *Mom*, and *dad* which, of course, signal social relations between the narrating enactor and other enactors in the narrative. Lastly, *this* in *this job came along* and in *I could live like this* signals proximity between the narrating enactor and the job that he currently talks about and the situation he currently finds himself in. In both cases, *this* is arguably used metaphorically and does not signal literal spatial proximity. In both (3) and (4), with the exception of the first person references in (4), the deictic forms discussed clearly serve world-building purposes and their referentiality is confined within the text world without pointing out of the text⁴. That is, they are not metaleptic and thus clear instances of diegetic deixis.

⁴ The first person forms in the novel that (6) is an excerpt from are potentially metaleptic, as the narrator, like the author, is named Charles Yu. This could indeed be a case of double deixis in first person pronominal forms.

In contrast, (5) below illustrates metaleptic, discursive deixis. As mentioned above, person deixis essentially serves to relate the communicative situation to its participation structure by pointing at participants and non-participants. English has an inventory of pronominal forms that allow for this, which is listed in Table 1 for the reader's convenience.

Table 1: Primary person deictic pronouns in English

| Reference | | Personal pronouns | | Possessive pronouns | | Reflexive pronouns |
|------------------------------------------------------------|-----------|-------------------|---------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| | | Singular | Plural | Singular | Plural | Singular |
| 1 st person (UTTERER) | | <i>I, me</i> | <i>we, us</i> | <i>my, mine</i> | <i>our, ours</i> | <i>myself</i> |
| 2 nd person (ADDRESSEE) | | <i>You</i> | | <i>your, yours</i> | | <i>yourself</i> |
| 3 rd person (NON-PARTICIPANTS, PRESENCES, etc.) | masculine | <i>he, him</i> | <i>they</i> | <i>his</i> | <i>their, theirs</i> | <i>himself</i> |
| | feminine | <i>she, her</i> | | <i>Her</i> | | <i>herself</i> |
| | Neuter | <i>It</i> | | <i>Its</i> | | <i>itself</i> |

With that in mind, consider the following example:

- (5) How deeply I felt within my spirit the blissful happiness of Anselmus, who was now inwardly united with his gentle Serpentina, and who had withdrawn to the mysterious KINGDOM of Marvels which he recognized as the home toward which his heart, filled with strange foreknowledge, had always yearned. In vain, I tried, gentle reader, to set before you those glories which surrounded Anselmus, or even to create in the faintest degree an impression of them in words. I was reluctantly obliged to admit myself to the feeble quality of all my attempts at expressing this. The meanness of commonplace life made me feel chained and silent. I grew thick in the torture of my own futility; I wandered about as if in a dream (Hoffmann 1969: 87).

In (5), the sentence *In vain, I tried, gentle reader, to set before you those glories which surrounded Anselmus, or even to create in the faintest degree an impression of them in words* quite clearly transcends the boundary between text world and discourse world, as it directly addresses the reader, using the second person pronoun *you*, even using the noun phrase *gentle reader* as a vocative, and comments on the narrator's failed attempt at imagery. In doing so, the narrative briefly breaks into the participation structure, as it were, by deictically pointing at the reader.

We are now able to address double deixis. The term was introduced by Herman (1994; 1997), who characterizes it as a metaleptic phenomenon. Put very simply, double deixis is when a deictic form points at two referents simultaneously. In theory, any type of deictic form may be used double-deictically, but the phenomenon has primarily been observed in second person forms – in particular *you* and derived forms (see Fludernik 1994; Herman 1994), whose grammatical profile harbors a particular potential for double deixis:

Functionally speaking *you* superimposes the deictic role of the audience or overhearer (in this instance the reader) onto the deictic role(s) spatiotemporally anchored in the fictional world elaborated over the course of the narrative. The grammatical profile of *you* thus drastically underdetermines its deictic functions; the text projects itself into a range of contexts that cannot be strictly delimited. (Herman 1994: 390)

Herman (1994: 380-381) argues that, *you* can be thought of as having an actualized addressive function in which the actual addressee is the referent (as seen in, for instance, (5) above) or a fictionalized addressive function in which a fictional addressee at the diegetic level (or text world level) is the referent. Double-deictic use of *you* falls between the two types of addressive functions:

In doubly deictic contexts, in other words, the audience will find itself more or less subject to conflation with the fictional self addressed by *you*. The deictic force of *you* is double; or to put it another way, the scope of the discourse context embedding the description is indeterminate, as is the domain of participants in principle specified or picked out by *you*. (Herman 1994: 339)

Seeing that a double-deictic second person form points simultaneously to a diegetic enactor in the text world and the actual reader in the discourse world, double deixis is indeed a metaleptic phenomenon. It should be emphasized that the use of *you* in (5) above, while metaleptic and discursively deictic, is not double-deictic because it exclusively points at the READER. In order for a second person form to be double-deictic, it has to display both discursive deixis and diegetic deixis.

Herman (1994) argues that the potential for double deixis in *you* lies within its grammatical profile. Interestingly, the generic use of *you*, in which *you* is used with reference to a generic participant in a generic situation, also seems to be double-deictic in that, while at first blush not referring to the addressee, it still invites the addressee to simulate that the addressee is involved in the generic situation (Gast et al. 2015: 150-151). That way, generic *you* technically does refer to the addressee while at the same time referring to an actor in a generic situation. This is seen in Kitagawa & Lehrer's (1990: 749) example:

- (6) You're going down the highway, you're having a wonderful time, singing a song, and suddenly – you get into an argument.

This example describes a perceived generic, or typical, scenario. Through the use of *you* rather than a more impersonal form, the sentence prompts the addressee to simulate being in the situation of driving down the highway, having a wonderful time and getting into an argument. As Gast et al. (2015) suggest, that type of simulation creates empathy in the addressee, empathy being yet another socio-cognitive ability.

My assumption is that a similar simulation process is prompted in readers through double-deictic use of second person forms. Moreover, in double-deictic use of *you* in literary fiction, the interactional frame in Figure 2 is evoked by virtue of the communicative situation being that of engaging with a literary text. These cognitive processes and structures allow readers to understand double deixis as double deixis, and they generate in the reader a type of empathy that draws the reader into the narrative, as it were, more so than first or third person narratives would do.

5. Double deixis in *solitaire adventures*

Having defined double deixis, drawing on text world theory (Gavins 2007) and frame semantics (Fillmore 1982), I will now turn to some examples of double deixis and examine the functionalities of this phenomenon in closer detail.

The *solitaire adventure* is a literary genre in pop culture in which readers have to make choices to determine how the narrative, which has a branching plot structure, develops. Branching plot narratives in literature can be traced back to the 1930s and 1940s through the likes of Doris Webster and Mary Alden Hopkins, Julio Cortazar, E.W. Hildick, and Betty Orr-Nilsson. However, it was the growth in popularity of roleplaying games such as *Dungeons & Dragons* in the 1970s and

1980s that popularized branching plot narratives in the form of solitaire adventures. This is why branching plot narratives are now closely associated with the roleplaying game industry. Solitaire adventures were particularly popular in the mid-1970s and the 1980s; among the most popular franchises in this period were *Choose Your Own Adventure*, *Tunnels and Trolls* solo adventures, *Lone Wolf*, *Fabled Lands*, and *Fighting Fantasy*. Although their popularity waned in the 1990s, the solitaire adventure industry remains active today.

Most solitaire adventures are written in the second person so as to give the impression that the reader is the hero of the narrative in question. This is reflected in, for instance, the *Fighting Fantasy* slogans *A thrilling fantasy adventure in which YOU are the hero!* and *A Fighting Fantasy Gamebook in which YOU are the hero!* Solitaire adventures are also called gamebooks because, rather than simply being read, gamebooks are designed to be played and are interactive in two senses. Firstly, structurally, a solitaire adventure consists of enumerated paragraphs each of which presents a scenario that is part of the overall narrative. At the end of the majority of such paragraphs, the reader is presented with a number of actions the protagonist can perform; the reader must then turn to a specific enumerated paragraph describing the action in question and the scenario it amounts to. Below is an example of the end of a paragraph in a typical solitaire adventure (Schweighofer 1997: 10) in which the protagonist is a teenage boy who has stowed away on a spaceship:

- (7) Well, you're not about ready to fly the ship yourself. If you could do that, you wouldn't need to hitch a ride. There isn't much room to hide up here. Perhaps you should continue your search for a good place to stow away ...

To search the cockpit for a good hiding place, go to 12.

If you want to punch into the ship's main computer, go to 16.

To figure out what all these controls do, go to 19.

If you'd like to check out other areas of the ship, consult the freighter's deck plans and go to the numbered entry corresponding to the section of the ship you want to explore.

Secondly, the reader must roll dice to determine whether the protagonist can successfully solve a task or defeat an antagonist. Typically, the protagonist and antagonistic characters have skill sets, each skill having a numerical value, and tasks have certain numerical difficulty ratings. Based on these so-called stats, the reader is required to roll dice within a certain numerical range. If the dice fall within this range, the protagonist is successful, and if they do not, the protagonist fails. Here is an example from another typical solitaire adventure (Schweighofer 1995: 161), in which the protagonist is an android on a quest to break his owner out of prison:

- (8) You scan your droid memory for any information about Byblos and the starport there – a Moderate task with a difficulty of 15. You must use your planetary systems skill of 4D+1 – roll four dice and add one.

If your roll is 15 or higher, go to 11.

If your roll is 14 or less, go to 2.

In both examples, the narrative is accompanied by reading instructions. Such instructions are a conventional feature trait of the solitaire adventure. They are normally in the imperative mood and often have some type of causal syntactic structure, such as *if X, then go to Y* or *to do X, go to Y*. As mentioned above, the second person perspective is a typical feature of solitaire adventures, but, unlike the mandatory reading instructions, second person narratives are not *per se* genre-defining, as solitaire adventures narrated in a third person perspective do exist. Here is an example of a third person solitaire adventure in which the protagonist is the famous *Star Wars* character Han Solo (Denning 1990: 7):

- (9) More TIE fire blossoms in front of the *Falcon*. Han starts to target the laser cannons, then pauses. If he hopes to hit anything, he will have to fly a fairly steady course. That will make the *Falcon* an easy target. Instead of asking for damage, he can rely on his piloting skill to evade the TIE fire until he reaches Mon Torri's rings.

If Han returns the TIE fire, turn to section 115.

If Han tries to evade fire, turn to section 79.

We can hypothesize that in (9), unlike (7-8), the reader is not drawn into the narrative to the same extent: because it is narrated in the third person, it does not prompt the reader to empathize with the protagonist to the same extent. Following Stockwell & Mahlberg (2015), I assume that the reader engages in the process of modeling Han Solo's mind (probably in accordance with what the reader knows about the character from the movies, novels, comics, video games and any other media Han Solo appears in). In contrast, because they are from second person narratives, (7-8) make use of second person pronouns to double-deictically refer to the protagonist and to the reader simultaneously, prompting the reader to engage in the empathy-generating simulation process. Consequently the reader not only models the mind of the protagonist but also empathetically projects the reader's own mind onto the protagonist.

This might involve yet another process of what could be called enhanced personification of a fictional character, because the process of empathy and projection that the double-deictic use of second person pronouns prompts might link up with the phenomenon of graded person-ness described by Stockwell & Mahlberg (2015: 132-133) as follows:

Our model and default presumption here is that you are conscious of yourself. In this sense, you are the best example of person-ness, and other people that you encounter are modelled on your sense of person-ness as relatively good and less good examples of persons. So your family and close friends are also very good examples of persons, but acquaintances, passing strangers, faceless crowds, people in the news, people in history, and so on, are less and less good examples of persons. ... Usually, animals, objects and abstractions are very weak examples of persons, prototypically, although linguistic manifestations such as personification and animation can make them better examples. Even here there is scaling: your own cat or pet dog is likely to be a better example of a person than someone else's pet, and that steak or fish you are about to eat has undergone depersonification at some level in your mind ...

It should be mentioned that graded person-ness is based on the cognitive phenomenon of prototypicality (see Lakoff 1987); to quote Stockwell & Mahlberg (2015: 132), "it is not a moral nor evaluative scale!" Thus, in the radial prototype network of person-ness, Han Solo has a

relatively high degree of person-ness as a character in (9) when the reader models Han Solo's mind, but the protagonist in (7-8) has an even higher degree due to empathetic simulation process.

Turning to the metaleptic nature of second person narratives in solitaire adventures further, consider the following example from Green (2007: 7), which very clearly demonstrates the double-deictic nature of second person forms in such narratives:

- (10) It will take too long to make the journey back to Hallow's Well and follow the other road going west, so you decide to cut across country and rejoin the road once you are well past Aryll. Once off the road, however, you are at the mercy of the creatures roaming the wilderness that surrounds the small human settlement. It is not long before your scent is picked up by a pack of wolves, and moments later they are upon you. You must fight all these beasts at the same time.

| | SKILL | STAMINA |
|-------------|-------|---------|
| First WOLF | 7 | 6 |
| Second WOLF | 6 | 7 |
| Third WOLF | 8 | 7 |

If you survive the attack, you continue across the moors until you can rejoin the road, several kilometres west of Aryll; turn to **367**.

There are no less than seven instances of *you/your* in this excerpt, in which the protagonist is attacked by three wolves. It should be very clear that *you/your* refers to the protagonist enactor as the character who is traveling to Aryll and decides to go off-road to get there only to be attacked by the three wolves. It is of course not the reader this happens to. Although it says *if you survive the attack*, it would be absurd to think that the author actually expects the reader to drop dead if the fight with the wolves does not turn out in the reader's favor and the protagonist enactor is killed in the narrative. This is all confined within the text world. Still, the excerpt concludes with a reference to the discourse world in the form of the reading instruction *turn to 367*. This also applies to the reading instructions in (7) – namely, *To search the cockpit for a good hiding place, go to 12, If you want to punch into the ship's main computer, go to 16, To figure out what all these controls do, go to 19 and If you'd like to check out other areas of the ship, consult the freighter's deck plans and go to the numbered entry corresponding to the section of the ship you want to explore* – and (8) – namely, *If your roll is 15 or higher, go to 11 and If your roll is 14 or less, go to 2 as well as a Moderate task with a difficulty of 15. You must use your planetary systems skill of 4D+1 – roll four dice and add one*. The juxtaposition of narrative and reading instructions suggests that the second person references in (7-8) and (10) simultaneously point at the protagonist enactor and the reader, making the second person pronouns metaleptic and double-deictic. The reading instructions themselves are, of course, purely metaleptic as well. We see something similar in (11-13):

- (11) You settle the ship into orbit around a blue planet and check your scanners. It appears that the entire surface is covered in water, although there do seem to be life-forms within the water. You may either beam down, taking two crew members from your *Adventure Sheet* with you (turn to **288**) or leave orbit and head for the green planet (turn to **136**). (Jackson 2005: §259)
- (12) The masked man reaches into the cabin of the bus and brings out a mahogany box. Inside are two magnificent pistols. He places one bullet in each hand and says, 'Choose your weapon.' You pick up one pistol and balance it in your hand to get a feel for its weight. You both then

stand back to back and the man tells you to walk ten paces, turn, and fire when ready. You breathe deeply and count out loud the ten paces walked. You then turn and see the masked man with his pistol pointed straight at you. Both of you fire at once.

DUELLIST

SKILL 9

STAMINA 9

Carry out one Attack Round using the Shooting rules. If you survive the duel, turn to **208**. (Livingstone 2005: §291)

- (13) As you accelerate, the ogre sticks his legs out and tries to trip you. Test your Luck. If you are Lucky, turn to **78**. If you are Unlucky, turn to **255**. (Livingstone 2003: §310)

In all three cases, metaleptic reading instructions appear, with varying levels of integration, intermingled with narrative text: the adventure sheet⁵ is mentioned in (11), (12) features NPC⁶ stats as in (10) and mentions game mechanics and combat rules, and (13) refers to the protagonist enactor's own stats.

The simulation that the double-deictic use of second person forms prompts causes the perspective of the reader to meld with the diegetically deictic relations in the text world. Consider the following paragraph from Thomson & Smith (2006: §208):

- (14) The footsteps come on and from the air above you a dull rasping voice intones: 'I am a spirit of the dead and we are beyond number.' Suddenly a terrible blow knocks you backwards. Lose 2 STAMINA points. You must fight the UNSEEN STALKER striking out blindly and hoping your thrusts will harm it.

UNSEEN STALKER

SKILL 9

STAMINA 8

If you win, turn to **250**.

There are several layers of interaction between diegetic deixis and the double-deictic use of *you* here.

Consider the following expressions *come in the footsteps come on, above in the air above you, and backwards in a terrible blow knocks you backwards*. These are all arguably diegetic spatial-deictic terms. *Come* is, as Fillmore (1997) has proposed, spatial-deictic as it specifies motion in space towards a vantage point that coincides with the deictic center; the vantage point also coincides, through the above-mentioned simulation, with a reader perspective that has been projected onto the protagonist enactor. The directional adverb *backwards* expresses motion in the opposite direction of what is perceived as the front. Ordinarily, this is a matter of absolute orientation rather than relative orientation as backs and fronts are often inherent in the structure of entities. However, *forwards* and *backwards* can also coincide with the perspective of a vantage point, such as the deictic center, in such a way that *forwards* corresponds to what is in front of the vantage point and *backwards* corresponds to what is behind the vantage point. Arguably, that

⁵ The adventure sheet is a piece of paper where the reader can keep track of the protagonist's stats, inventory of items, companion characters and the like.

⁶ NPC stands for *non-playable character*. The term is common in computer game terminology but also applies to characters in roleplaying games and solitaire adventures that are not played by the player (or reader). In solitaire adventures, NPCs are thus all other enactors than the protagonist; this includes antagonists, such as the wolves in (10), The Duellist in (12), and the ogre in (13).

applies here in the description of the protagonist enactor being knocked over. It is by virtue of the second person reference and the melding of the reader's perspective with the perspective of the protagonist enactor that *backwards* qualifies as a spatial-deictic expression. The same applies to *above*: ordinarily, *above* and *below* are a matter of absolute coordinates, but, due to the double-deictic use of *you*, *above* is construed as spatially relative to the vantage point of the reader and protagonist enactor. We also see this at play in *There isn't much room to hide up here* in (7), in which the proximal locative adverb *here* specifies the protagonist enactor's location in the spaceship's cockpit. Similarly, the directional adverb *down* in *beam down* in (11) becomes deictic through the second person narration, making the downward direction relative to the vantage point of the reader and protagonist enactor.

We see an interplay between the double-deictic use of *you* and diegetic person-deictic relations in The Unseen Stalker's dialog in (14), with *I* and *we* referring to The Unseen Stalker and the other spirits of the dead as enactors relative to the protagonist enactor. Similarly, The Duellist in (12) addresses the protagonist through *your* and the imperative form of *choose*. This use of *your* is not double-deictic but purely deictically deictic, as it only refers to the protagonist enactor as the recipient of The Duellist's directive speech act.

Common to (14) and all the other examples is the fact that they are narrated in the present tense. This makes sense as it gives the impression of a narrative that literally unfolds as one reads it. This, of course applies to all narratives, but the sense of immediacy that the present tense gives seems to be particularly compatible with a branching plot narrative in which the reader must choose on behalf of the protagonist enactor how the narrative unfolds.

6. Final remarks

In this paper, I have proposed a theory of metaleptic double deixis in second person narratives, drawing on insights by Fillmore (1982), Gavins (2007), and Herman (1994; 1997), which may be useful in the description of cognitive processes involved in the generation of empathy in readers with protagonists in second person narratives.

It was proposed that double-deictic uses of second person pronouns evoke in readers an interactional frame that represents the experience of READING LITERARY FICTION. The frame not only specifies the participation structure in that particular communicative situation but also distinguishes between the fiction in the text and the real-world situation of the reader reading the text. Thus, despite the fact that readers apply everyday cognitive processes and structures in mentally constructing the narrative, such as for example mind-modeling, they ultimately are able to distinguish between the real world and the world in the narrative. I further suggested that the "real world" and the "world in the narrative" correspond to Gavin's (2007) notions of the discourse world and the text world.

Importantly, the take-home message here is that the boundary between discourse world and text world has cognitive status. Double-deictic uses of second person pronouns evoke in readers the interactional frame of READING LITERARY FICTION and metaleptically transgress the boundary between discourse world and text world in that they refer to both a protagonist enactor and to the reader; consequently, they prompt readers to project themselves onto the protagonist rather than simply modeling the protagonist's mind. This, it is held, generates a very strong relation of empathy between reader and protagonist.

It must be emphasized that this theory is not the final say on the matter, and much work is yet to be done. It should be considered a first step towards understanding the mental processes involved in reading second person narratives, such as, for instance, solitaire adventures.

References

Ben-Merre, David (2011). "I'm so vain, I bet I think this song is about myself": Carly Simon, pop

- music and the problematic “I” of lyric poetry’. In Karin Kukkonen & Sonja Klimek (eds.), *Metalepsis in Popular Culture*. Berlin: Mouton de Gruyter. 65-82.
- Bühler, Karl (1999 [1934]). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Clark, Herbert (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohn, Dorrit (2012). ‘Metalepsis and *mise en abyme*’. *Narrative*, 20(1): 105-114.
- Croft, William A. & Esther J. Wood (2000). ‘Construal operations in linguistics and artificial intelligence’. In Liliana Albertazzi (ed.), *Meaning and Cognition: A Multidisciplinary Approach*. Amsterdam: John Benjamins. 51-78.
- Croft, William A., Chiaki Taoka & Esther J. Wood (2001). ‘Argument linking and the commercial transaction frame in English, Russian and Japanese.’ *Language Sciences*, 23: 579-602.
- Denning, Troy (1990). *Scoundrel’s Luck*. Honesdale, PA: WEG.
- Fillmore, Charles (1982). ‘Frame semantics’. In The Linguistic Society of Korea (eds.), *Linguistics in the Morning Calm: Selected Papers from SICOL-1981*. Seoul: Hanshin. 111-137.
- Fillmore, Charles (1997). *Lectures on Deixis*. Chicago: Chicago University Press.
- Fludernik, Monika (1994). ‘Second person narrative and related issues’. *Style*, 28(3): 281-311.
- Fludernik, Monika (2003). ‘Scene shift, metalepsis and the metaleptic mode’. *Style*, 37(4): 382-400.
- Fowles, John (2010 [1969]). *The French Lieutenant’s Woman*. London: Vintage Books.
- Gast, Volker, Lisa Deringer, Florian Haas & Olga Rudolf (2015). ‘Impersonal uses of the second person singular: A pragmatic analysis of generalization and empathy effects’. *Journal of Pragmatics*, 88: 148-162.
- Gavins, Joanna (2007). *Text World Theory: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Genette, Gérard (1980). *Narrative Discourse: An Essay in Method* (J. E. Lewin, trans.). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Goodwin, Charles & Marjorie H. Goodwin (2004). ‘Participation’. In Alessandro Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell. 222-244.
- Goffman, Erving (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goffman, Erving (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Green, Jonathan (2007 [1993]). *Spellbreaker*. Cambridge: Wizard Books.
- Herman, David (1994). ‘Textual *you* and double deixis in Edna O’Brien’s *A Pagan Place*’. *Style*, 28(3): 378-410.
- Herman, David (1997). ‘Toward a formal description of narrative metalepsis’. *Journal of Literary Semantics*, 26(2): 132-152.
- Higgins, Jack (1976 [1975]). *The Eagle Has Landed*. London: Pan Books.
- Hoffmann, Ernst T.A. (1969). *Tales of E. T. A. Hoffmann* Leonard J. Kent & Elizabeth C. Knight (trans., ed.). Chicago: Chicago University Press.
- Jackson, Steve (2005 [1983]). *Starship Traveller*. Cambridge: Wizard Books.
- Jackson, Steve & Ian Livingstone (2003 [1982]). *The Warlock of Firetop Mountain*. Cambridge: Wizard Books.
- Jacobsen, Erling (1971). *De Psykiske Grundprocesser*. Copenhagen: Det Berlingske Forlag.
- Jensen, Kim E. (2015). ‘Beware the beast in black: The cognitive poetics of terror in “Night Crawler”’. *Philologie im Netz*, 71: 24-61.
- Jensen, Kim E. (2018). ‘Drabelig dobbeltdeixis’. *Ny Forskning i Grammatik*, 25: 53-69.
- Kitagawa, Chisato & Adrienne Lehrer (1990). ‘Impersonal uses of personal pronouns’. *Journal of Pragmatics*, 14: 739-759.
- Kukkonen, Karin (2011). ‘Metalepsis in popular culture: An introduction’. In Karin Kukkonen & Sonja Klimek (eds.), *Metalepsis in Popular Culture*. Berlin: Mouton de Gruyter. 1-21.

- Lakoff, George (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lawler, John M. (1989). 'Lexical semantics in the commercial transaction frame: *Value, worth, cost and price*'. *Studies in Language*, 13(2): 381-404.
- Levinson, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livingstone, Ian (2003 [1986]). *Trial of Champions*. Cambridge: Wizard Books.
- Livingstone, Ian (2005 [1985]). *Freeway Fighter*. Cambridge: Wizard Books.
- Pier, John (2005). 'Metalepsis'. In David Herman, Mandred Jahn & Marie-Laure Ryan (eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London: Routledge. 303-304.
- Reddy, Mickael J. (1993). 'The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language'. In Andrew Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 164-201.
- Schweighofer, Peter (1995). 'Crimson jailbreak'. In Peter Schweighofer (ed.), *Star Wars Adventure Journal 5*. Honesdale, PA: WEG. 154-171.
- Schweighofer, Peter (1997). *Imperial Double-Cross*. Honesdale, PA: WEG.
- Shannon, Claude & Warren Weaver (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: The University of Illinois Press.
- Stockwell, Peter & Michaela Mahlberg (2015). 'Mind-modelling with corpus stylistics in *David Copperfield*'. *Language and Literature*, 23(2): 129-147.
- Thomson, Jamie & Mark Smith. (2006 [1984]). *Talisman of Death*. Cambridge: Wizard Books.
- Yu, Charles (2010). *How to Live Safely in a Science Fictional Universe*. London: Corvus.

Scenarios where a question and continuation can be used to resolve interactional challenges in an extended piece of discourse

Yasunari Asuka, Daito Bunka University

Abstract: This article uses conversation analysis to examine the role of turn construction, consisting of a question and continuation (QAC), by recipients of an extended discourse, such as personal experience stories, in English conversation. Continuations have traditionally been classified in the literature as strategic resources to manage certain interactional pitfalls. One common usage is when a question or assessment receives no precise or immediate uptake, so the questioner elaborates in order to solicit a response from the recipient. This study will focus on different types of continuation sequences, including those that: (1) indicate when a listener is disappointed with a story's unfolding and its lack of a satisfactory climax; (2) attempt to interrupt what is becoming a monologue instead of a dialogue by demonstrating that the listener is knowledgeable about the topic under discussion; and (3) empathize with a character in the story. Thus, there are several potential uses for this approach: to prevent a monologue, and to confirm to the speaker that the listener hears and understands the speaker's story.

Keywords: continuation, conversation analysis, English, question, stories, turn-taking.

1. Continuations in conversation¹

The aim of this study is to investigate the properties of a turn construction consisting of a question and continuation (QAC) from recipients of extended pieces of discourse (i.e., personal experience stories) in everyday English conversation. A QAC, unlike a single sentence question, is generated as an extended stretch of speech. It might include an expression of feeling or emotion and employ interactional strategies dressed up as a question. The listener takes the opportunity to contribute, to tell the speaker about how the talk is progressing and being received by becoming a questioner.

In order to illustrate how questioners may choose not to stop talking, and instead add elements to further the turn constructional unit (TCU) (Selting 2000: 478; Betz 2008: 40), it is useful to introduce some concepts from the literature of conversation analysis (CA). There can be: (1) the "continuation" of a turn through the production of a new TCU; and (2) an "increment" that is a continuation of the host TCU (Schegloff 1996: 59). A continuation is the expansion of a turn that is accomplished by the introduction of a new TCU (Ford et al. 2002). A new TCU would include changes in syntax (how the words in a sentence are structured) and semantics (subtle differences in meaning and intention). Therefore, a new TCU constitutes a new action (Couper-Kuhlen & Ono 2007: 514-515). An increment is a grammatically fitted continuation of a turn in a conversation (Couper-Kuhlen & Ono 2007: 515). It retains the syntax of the host TCU (Heritage & Roth 1995: 24-25) and is heard as a continuation of the host TCU rather than the creation of a new TCU, in part because it does not include a new beginning (Schegloff 1996: 90). A later study by Schegloff (2000) demonstrated how increments can occur in three positions relative to the prior turn: (1) after a gap (post-gap increments); (2) after a brief interpolation from a coparticipant (post-other-participant's-talk increments); and (3) immediately upon bringing the talk to a possible completion (next-beat increments) (Walker 2004: 150).

Same-questioner continuations have typically been found to aid the progression of the interaction and increase participant uptake. They have also been found to modulate or soften the

¹ I want to thank Anne McPeak, Thomas Moore, Andrew Daily, Nancy N. Huang, and Diana Mathur for the comments on my draft. Thank you also to the anonymous reviewers of *Globe* for their helpful comments and constructive suggestions.

relative abruptness of their first request (Thompson & Couper-Kuhlen 2005: 495-496), prompted by certain aspects of the conversation in its context (Schegloff 2007: 141), and not as a result of the failure of another party to self-select (Wong & Waring 2010: 44-45). The example below is taken from a story that includes a discussion about automobiles at a backyard picnic in the 1970s in Ohio.

Automobile Discussion (Schegloff 1996: 59) (See the Appendix for the transcription conventions of CA.)

- 01 Carney: (...hear the same story),
- 02 Pam: → .hh Oh yeah you've gotta tell Mike tha:t. Uh-cuz they
- 03 [want that on fi:lm.
- 04 Carney: [Oh: no: here we go ag(h) [(h)ain o(h)o(h)o] .hh=
- 05 Curt: [Huh huh huh huh.]
- 06 Gary: = I [don't thin [k it's that funny.
- 07 Carney: [O h : [:,
- 08 Pam: [I gotta go t'the
- 09 joh [n before I hear tha__[t again.
- 10 Carney: [You'll like it, you' [ll rilly like it.
- 11 Curt: [You do too y [ou laugh like
- 12 hell you hhuh! [
- 13 Phyllis: [°ehheh huh

The turn is designed to come to completion (designed and realized completion) at *tell Mike tha:t* (line 2). It is potentially complete from a syntactic, pragmatic, and intonational standpoint. However, Pam moves to extend the conversation in this turn as a new TCU, i.e., as a continuation (lines 2-3), by using a post-positioned 'because-clause' (Ford 1993). Such post-positional accounts (in this case, grounds or justification) seem to demonstrate that the questioner (Pam) anticipates a differing opinion from the respondent (Carney) (Schegloff 1996: 59-60). The questioner uses the continuation to try and shift an emerging disagreement or rejection into a collaboratively achieved agreement.

Syntactically, subordinate clauses are normally thought to project turn continuation (Couper-Kuhlen 2012); continuation initiators such as *but*, *and*, *or*, *with*, *because*, and *well*, or a combination thereof, such as *and eh*, are often used to organize both the completion of the host TCU and to secure the continuation for the next TCU, allowing for continuity between the two units. The word choice also establishes the type of coherence between the two TCUs. For example, *but* would project that the action in the upcoming TCU would be a reformulation of the host TCU, while *because* would precede an explanation of the host TCU. Retrospectively, these new elements constitute a part of the

prior unit.

2. Listeners in stories

Conversation analysts have drawn attention to the pivotal role of listeners in conversational stories, and how the telling is always situated within the observable dialogic, interactional, and sequential structure of conversation. Listeners engage in the construction and co-construction of collaborative experience through response tokens such as *mm hm*, *uh huh*, *mm*, *yeah*, *oh*, *right*, *okay*, and *all right* (Gardner 2001, 2007), and markers of listenership are often prefaced by discourse markers such as *well* and *yes but*, assessments such as *it's interesting/fun* or *it's scary*, and clarifying questions or information-seeking questions to mark themselves as paying attention to the speaker. These practices are tied to the specifics of the local interactional business being carried out, as listeners display their opinion of the tellability of a story. Listeners consider whether the quality and context of a story make it worth telling, and evaluate story components (Norrick 2005) as affiliative, neutral, or disaffiliative. Additionally, the telling performance may not reach its conclusion or may take a different trajectory as listeners may intervene in the telling, thereby derailing or diverting it (Mandelbaum 2013: 502-503; Barraja-Rohan 2015: 274).

3. Method

The study at hand uses six hours of audio recordings collected in the Canberra area of Australia. Analysis is based on both transcripts and close listening to the audio recordings. Two recorders (a Sony IC Recorder ICD-SX813 and an Olympus Voice-Trek DS-750) were placed in front of participants (friends and intimates) who were having casual conversation in their home, office, or other public space. The age of the participants ranged from twenty-three to fifty-two, and they spoke Australian or New Zealand English. The conversations were of a non-technical nature, with each ranging from eight to twenty-five minutes. The transcript is taken verbatim from the voice recording, performed by a British CA practitioner. The text is written in lowercase letters only, including proper nouns.

The use of naturally occurring conversational data, rather than relying on interviews, is a norm derived from CA theory's naturalistic stance (Mondada 2013: 32-34). The idea is to capture social life as it is lived, especially activities that would have taken place regardless of whether they were recorded (Hoey & Kendrick 2018). Yet any analytical techniques that attempt to use naturally unfolding events as data must confront limitations on resources and other practical constraints, such as the impact of the recording device. A commonly cited limitation of recorded data is that participants might not behave as naturally and freely in the presence of recording technologies as they would under ordinary circumstances. However, many recent studies have confirmed that while participants may notice and initially orient themselves to the recording device, participants typically return to their natural (unmonitored) speaking behavior over time (Speer & Hutchby 2003; O'Reilly et al. 2011). This is why audio recordings, and not video recordings, were used for this study.

4. Data analysis

Excerpt 1 illustrates how a listener expresses disappointment due to a perceived lack of value, such as a surprise or climax, as a story continues. This conversation was recorded at Deborah's house. Jo tells a story about trying to get Vegemite during a ski training session in Colorado. Jo was going to get her teammates a six pack of beer in exchange for a jar of Vegemite, an Australian food spread made from brewers' yeast. As she was only twenty years old at the time, and the drinking age in Colorado was twenty-one, she obtained a fake ID before going into a convenience store. When she tried to buy beer, the store manager suspected that her license was fake and called the police.

Excerpt 1: Vegemite

- 01 JO: SO I RAN ACROSS THE ROA::D, (.)
- 02 .hhhhh and ↑sta:rted >trying t-<
- 03 hitch'ike (.) and this ↑person
- 04 ↑picked me up, (.) an-, (0.4) they
- 05 didn't pull off the ↑roa:d far
- 06 enough, (0.4) when they came to
- 07 pick me ↑up so they got pulled
- 08 over by the po↑li::ce,
- 09 DEB: HA HA [HA HA HA HA::H]
- 10 JO: [hhh °hu::h° .hh] and
- 11 ↑↑↑THE::Y ended up going to
- 12 ↑cou::rt, (0.4) because they
- 13 ↑hadn't (.) come off the roa::d
- 14 enou:gh
- 15 DEB: o:h,
- 16 JO: to pick me ↑u::p
- 17 DEB: °yea:h°
- 18 JO: and so >i felt< (.) ↓pretty ba:d
- 19 about tha::t
- 20 (0.4)
- 21 DEB: [.hh ha::h ha]>↑ha ha ha ha ha<
- 22 JO: [°hu::h .hhh°]
- 23 DEB: .hhhh [w-]

- 24 JO: [so] (.) i ↑don't think I've
 25 hitchhiked ↑↑£since£ hu::h .hh
- 26 DEB: → but you didn't end up having to
 27 show your ai dee (.) and you
 28 didn't [(get)]
- 29 JO: [No]
 30 (.)
- 31 DEB: → and you didn't get (beer)
- 32 JO: £no£ ↑ha ha [huh ha] ha ↑ha ha=
 33 DEB: [huh huh]
- 34 JO: =ha ha .hhh but i think i ended up
 35 with the vegemite
- 36 DEB: [huh huh]
- 37 JO: [.hh ha] ha ha ha
- 38 DEB: that's alright then,
- 39 JO: °yeah°
- 40 DEB: so that's a happy end↑ing,
- 41 JO: yeah,

In the conversation that leads up to the laughter (Jefferson 2004a) in lines 21-22, it seems that Jo is embarrassed because she inadvertently got someone in trouble. Jo and Deborah are laughing about the incident, but Jo knows that as she did not succeed in getting beer for her teammates, her story ends on an anticlimax, and Deborah seems disappointed by this lack of positive outcome. Deborah's disappointment comes from Jo's inability to end the story in an engaging way. It seems like Deborah is expecting Jo to explain how she got in trouble, or to share an embarrassing story (as friends do). Instead, the story becomes somewhat boring and pointless. They start speaking simultaneously in lines 23-24. Deborah then drops out (Jefferson 2004b: 45) while Jo completes her utterance *i ↑don't think I've hitchhiked ↑↑£since£* (lines 24-25), where the adverb *since* produces a feeling of finality. At this possible conclusion to the story, Deborah produces questions to clarify missing or unarticulated elements in the preceding comments (Bolden 2010: 7) in a multiunit turn consisting of a QAC (lines 26-28) (Heritage & Roth 1995: 17).

The host TCU, yes/no declarative (YND) (Raymond 2003, 2010) *but you didn't end up having to show your ai dee* (lines 26-27), is a but-prefaced assertion concerning Jo's expert knowledge, which addresses an unexpected problem with her story. Deborah appends another question TCU in the form of an YND, a continuation *and you didn't (get)*, but it gets cut off as Jo comes in to produce a non-expansive response *no* (line 29) to the YND of lines 26-27. Deborah reproduces the continuation when she says *and you didn't get (beer)* (line 31). It seems that Deborah was expecting a story about Vegemite, beer, Jo, and her fake ID. The story took an exciting turn when the unnamed driver was pulled over by a police officer (who might have asked for Jo's ID), but the conclusion was disappointing because it did not involve Vegemite, beer, Jo, or her fake ID. In line 32, Jo provides a non-expansive response *£no£* and adds laughter, and Deborah joins in (line 33). Jo admits in the next turn that she did not achieve her goal of getting beer *.hhh but i think i ended up with the vegemite* (lines 34-35). Jo seems at least a bit embarrassed that the story came to little in the course of the conversation, which would suggest that she is picking up on Deborah's feelings about the story. Deborah says, *that's alright then*, (line 38), which provides a positive assessment of Jo's last statement. The inclusion of *then* does the work of closing that part of the conversation (Hutchby & Wooffitt 2008: 225).

Excerpt 2, on the other hand, shows that the listener can interject and attempt to influence the speaker's story by transforming an introspective monologue into a collaborative conversation, by demonstrating that the listener also has knowledge about the topic and can participate meaningfully in the conversation. However, the speaker mostly deflects the listener's questions, and does not modify his discourse. Thus, the listener's attempt to influence the conversation is largely ineffective. This conversation was recorded at a botanical garden. John is telling Meredith a story about his experience of climbing Mount Cook with his companion Clive. Before the climb, John had spoken to several people who had made four or five attempts to climb the mountain, but had not succeeded, mostly due to weather.

Excerpt 2: Mount Cook

- 01 JOH: a:::::nd really that's, (0.6)
- 02 nainety percent of the time it's
- 03 because of the [↑]weatha, (0.4) and
- 04 the [↑]yea::r that clive and i
- 05 climbed it (.) >the weatha was<
- 06 actually quite [↑]dodgy,
- 07 MER: yeah=
- 08 JOH: =and u::::m .hhhhhh (0.4) we just
- 09 pick'd a windo:w, (0.4) which
- 10 basically made it a weenter ascent

- 11 of mount cook (0.4) which meant
- 12 that was (.) w's [was really (hard)]
- 13 MER: [which made it a]
- 14 ↑↑wh't?
- 15 JOH: a wenter as ↑cent?
- 16 MER: alright
- 17 JOH: which meant it was a reasonably
- 18 ha:rd slog (.) there was a lot of
- 19 sno::w around the place >and it<
- 20 was quite ha:rd wo:rk
- 21 MER: → °yeah,° (.) ↑so how much pla::nnig
- 22 did you have like looking >at
- 23 weather forecasts< just before you
- 24 (.) ↑↑just before you made your
- 25 climb >cos you would have had to
- 26 book< ai:r fa::res and ↑all that
- 27 ↑stuff,
- 28 JOH: well no:: w- we were ↑een mount
- 29 cook and we: (.) we (0.4) flew
- 30 into ↑plateau hu:t (.) which >is
- 31 at about< eight thousand feet, (.)
- 32 and this is on what they ca:ll a,
- 33 (0.4) a: plateau:: (.) ↑it's #e:r#
- 34 the grand plateau: and su↑rrounding

- 35 that (.) you have mount cook and
 36 mount tasman and dixon and the
 37 la:rgest of the (.) mou-‘tains in
 38 new zealand
 39 MER: ↑yep,

Starting on line 21, Meredith provides a multiunit turn consisting of a QAC. The host TCU is an information-seeking wh-interrogative *↑so how much pla::nnig did you have* (lines 21-22) that marks a topical shift from the information that came immediately prior, where the initial *so* functions as a topic developer or topic sequencer (Johnson 2002). This information-seeking wh-interrogative is the first reference to the topic of trip planning, at least in the several previous minutes of conversation. Meredith continues with a second TCU *like looking >at weather forecasts< just before you (.) ↑↑just before you made your climb* (lines 22-25), which is a continuation made with the discourse marker *like* (Fox Tree 2006), which elaborates on what is referred to in the host TCU. Meredith continues with a third TCU: *>cos you would have had to book< ai:r fa::res and ↑all that ↑stuff*, (lines 25-27). The third TCU is another continuation introduced with the adverbial conjunction *cos* (Ford 2004: 41).

One interpretation of this multiunit turn is that Meredith is curious, moderately engaged in the story, and at least a bit analytical (as in wanting to know about booking the flights to get to the mountain, the weather conditions, etc.). In other words, Meredith may be trying to make sure that she understands the story and is trying to tell John that he is not addressing all relevant facts. Another possibility is that Meredith, rather than simply being curious, is attempting to demonstrate her own knowledge about the topic. By discussing the weather and airfares, she is interjecting herself as a potential expert on the subject that John is trying to educate her in. Therefore, one way to read this exchange is that John is attempting to demonstrate his expertise, and Meredith counters with her own. Although John notices this feedback, he does not modify his course of action: *well no:: w- we were ↑teen mount cook* (lines 28-29). That *no* (Heritage 2015: 91) indicates that there is no important information to be given, i.e., the purpose of the story is not airfares, and thus John deflects the question.

Excerpt 3 is a case in which the listener attempts to align himself with the speaker, as both the speaker and the listener relate to and empathize with the main character of the story. The participants and the fundamentals of the story are as follows: Kurt and Philip are acquaintances. This conversation was recorded at Kurt’s university office. Kurt is telling a story about his brother Michael’s experience working on a cruise ship. The management enforced strict rules such as forbidding cruise staff members from drinking beer directly out of the bottle. For this reason and others, Michael kept getting into trouble with the ship’s band manager.

Excerpt 3: Cruise

- 01 KUR: ↑yeah yea::h ye- that's ↑i::t if
 02 you're gonna be drinking in a pub
 03 or in a ↑ba::r where there's

- 04 passengers then you can't drink
- 05 beer >out of a< ↑bottle you have
- 06 [to drink it out of a] gla::ss,=
- 07 PHI: [o:h that's ri::ght]
- 08 KUR: =(0.4) .hh if you're ↑walkin-
- 09 'round with a pair of ↑shorts on
- 10 >you've gotta have< long ↑socks
- 11 (.) >that're< pull'd ↑up, (0.4)
- 12 there's all these crazy ru::lz.
- 13 (0.6) and so he'd been having all
- 14 these sort of little run ins with
- 15 the ba::nd manager righ- with the
- 16 band manage:r (0.6) y'know someone
- 17 some↑how word >would get to the<
- 18 band manager that ↑michael'd been
- 19 caught with his socks do::wn or
- 20 had been caught [drinking ↑beer]=
- 21 PHI: [↓msm:::~::~:]
- 22 KUR: =↑HA ↑HA £ou- of a ↑↑gla(h)::ss£
- 23 ↑.hhh or some sheet like this so
- 24 finally, (.)
- 25 PHI: → how fa:r do::wn (.) like >is there
- 26 sort of< a:: (.) illegally ↑do::wn
- 27 l'ke °y'know° (.) sort of like at

- 28 schoo::l where you're not allowed
- 29 to have hai::r like one inch below
- 30 your ea::rs or some [thing]
- 31 KUR: [o::h] yea:h
- 32 yea::h (so you thi::nk) I'm sure
- 33 there i::s I'm sure there's some
- 34 (.) exactly there's gotta be some
- 35 (.) proportion of your ca::lf
- 36 [showing] or something like that=
- 37 PHI: [mm::::]
- 38 KUR: =(.) [it's] gonna have to be in the=
- 39 PHI: [mm::]
- 40 KUR: =rules, (0.4) but so:: (1.0) as
- 41 i say th- word keeps getting
- 42 dow::n from whoever it is that
- 43 spots michael half the times >he
- 44 reck'ns it's the< band manager's
- 45 actually follow'ng him arou:nd to
- 46 try and git him in trouble >c'z he
- 47 doesn't like his< attitude,
- 48 .hhhhh (.) so:: u::m, huh hu::h

Philip's overlapping nasal guffaw (line 21) signals that he thinks Michael's situation is ridiculous, and he is aligning himself with Michael in empathy. When Kurt takes a slight pause (line 24), Philip produces a host TCU in a multiunit turn consisting of a QAC (lines 25-30). The information-seeking wh-interrogative *how fa:r do::wn* (line 25) references the socks that Kurt mentioned earlier. Philip continues with *like >is there sort of< a:: (.) illegally do::wn l'ke y'know^o (.) sort of like at schoo::l*

where you're not allowed to have *hai::r* like one inch below your *↑ea::rs* or something (lines 25-30). Philip is interjecting to ask if there is a specific rule about how low the socks have to be before their wearer is reprimanded. It sounds like Philip is expressing empathy for Michael by highlighting the absurdity of the possibility that Michael's employers might have a rule in which they would measure sock height in order to penalize their employees. Philip references the requirement at some schools that hair be a certain length. Philip is poking fun at those sorts of rules and sort of laughing at the absurdity of groups that would make such rules. One thing that might be relevant is that it is Kurt who first introduces the idea of school rules into the conversation (he makes reference to all these rules like at a boarding school) and then Philip reintroduces school rules with his reference to measuring the length of hair. Since neither Kurt nor Philip appear to have any experience working on a cruise ship (or maybe even being on a cruise ship), they need to discuss the situation in terms of something they are both familiar with—attending school. Kurt's immediate answer sounds like he is agreeing with Philip about the absurd rules that govern Michael's working life on the cruise ship: *o::h ↑yea:h yea::h* (so you *↑thi::nk*) I'm *↑sure* there *i::s* and so on (lines 31-33).

5. Discussion

The QAC can operate as a turn-holding device, used by the listener while rushing into the next TCU, to demonstrate understanding of the experiences shared by the speaker and the perspective represented in the telling. The QAC can also be an attempt to prevent or interrupt a monologue. Thus, a QAC can serve two purposes: to support the speaker and to alter the direction of conversation. The listener uses the QAC as an encouraging and public attempt to benefit the transactional enterprise of holding a conversation. The benefits of using the QAC include: (1) the listener being able to convey disappointment after waiting for an expected story climax, and being rewarded with an unsatisfactory conclusion; (2) the listener being able to interrupt the speaker's monologue with an interjection that does not significantly disrupt the flow, but demonstrates that the listener knows enough about the conversation topic to contribute to a dialogue; and (3) the listener being able to express empathy for the troubles described in the conversation.

Thus, the QAC is notable because it is more than an accompaniment to the speaker's story. After hearing, listening to, and processing the story being told, the listener uses the QAC to encourage the speaker to continue while simultaneously bending the conversation in a desired direction. Such adjustments are incredibly hard to introduce in conversation, which is where the QACs provide utility. They are a positive form of social interaction that help the conversation progress by being unobtrusively encouraging. The listener asks a question and uses a continuation to influence a conversation while simultaneously giving the impression that they are not interrupting the speaker. The speaker is then able to continue the story, confident that the listener is actively engaged.

References

- Atkinson, J. Maxwell & John C. Heritage (eds.) (1984). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge (Cambridgeshire)/New York, NY: Cambridge University Press.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie (2015). 'I told you': Storytelling development of a Japanese learning English as a second language'. In Teresa Cadierno & Soren Wind Eskildsen (eds.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton. 271-304.
- Betz, Emma (2008). *Grammar and Interaction: Pivots in German Conversation*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Bolden, Galina B. (2010). 'Articulating the unsaid' via *and*-prefaced formulations of others' talk'. *Discourse Studies*, 12(1): 5-32.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth (2012). 'Turn continuation and clause combinations'. *Discourse*

- Processes*, 49(3/4): 273-299.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Tsuyoshi Ono (2007). ‘Incrementing’ in conversation: A comparison of practices in English, German and Japanese’. *Pragmatics*, 17(4): 513-552.
- Ford, Cecilia E. (1993). *Grammar in Interaction: Adverbial Clauses in American English Conversations*. Cambridge/New York, NY: Cambridge University Press.
- Ford, Cecilia E. (2004). ‘Contingency and units in interaction’. *Discourse Studies*, 6(1): 27-52.
- Ford, Cecilia E., Barbara A. Fox & Sandra A. Thompson (2002). ‘Constituency and the grammar of turn increments’. In Cecilia E. Ford, Barbara A. Fox & Sandra A. Thompson (eds.), *The Language of Turn and Sequence*. Oxford/New York, NY: Oxford University Press. 14-38.
- Fox Tree, Jean E. (2006). ‘Placing *like* in telling stories’. *Discourse Studies*, 8(6): 723-743.
- Gardner, Rod (2001). *When Listener Talk: Response Tokens and Listener Stance*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Gardner, Rod (2007). ‘The *Right* connections: Acknowledging epistemic progression in talk’. *Language in Society*, 36(3): 319-341.
- Heritage, John C. (2015). ‘*Well*-prefaced turns in English conversation: A conversation analytic perspective’. *Journal of Pragmatics*, 88: 88-104.
- Heritage, John C. & Andrew L. Roth (1995). ‘Grammar and institution: Questions and questioning in the broadcast news interview’. *Research on Language and Social Interaction*, 28(1): 1-60.
- Hoey, Elliott M. & Kobin H. Kendrick (2018). ‘Conversation analysis’. In Annette M. B. de Groot & Peter Hagoort (eds.), *Research Methods in Psycholinguistics and the Neurobiology of Language: A Practical Guide*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. 151-173.
- Hutchby, Ian & Robin Wooffitt (2008). *Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications* (2nd ed.). Cambridge/Malden, MA: Polity Press.
- Jefferson, Gail (1984). ‘Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens “yeah” and “mm hm”’. *Papers in Linguistics*, 17(2): 197-216.
- Jefferson, Gail (2004a). ‘A note on laughter in ‘male-female’ interaction’. *Discourse Studies*, 6(1): 117-133.
- Jefferson, Gail (2004b). ‘A sketch of some orderly aspects of overlap in natural conversation’. In Gene H. Lerner (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins. 43-59.
- Johnson, Alison J. (2002). ‘*So...?*: Pragmatic implications of *so*-prefaced questions in formal police interviews’. In Janet Cotterill (ed.), *Language in the Legal Process*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 91-110.
- Mandelbaum, Jenny (2013). ‘Storytelling in conversation’. In Jack Sidnell & Tanya Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell. 492-507.
- Mondada, Lorenza (2013). ‘The conversation analytic approach to data collection’. In Jack Sidnell & Tanya Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell. 32-56.
- Norrick, Neal R. (2005). ‘The dark side of tellability’. *Narrative Inquiry*, 15(2): 323-343.
- O’Reilly, Michelle, Nicola Parker & Ian Hutchby (2011). ‘Ongoing processes of managing consent: The empirical ethics of using video-recording in clinical practice and research’. *Clinical Ethics*, 6(4): 179-185.
- Raymond, Geoffrey (2003). ‘Grammar and social organization: Yes/no-type interrogatives and the structure of responding’. *American Sociological Review*, 68(6): 939-967.
- Raymond, Geoffrey (2010). ‘Grammar and social relations: Alternative forms of yes/no-type initiating actions in health visitor interactions’. In Alice F. Freed & Susan Ehrlich (eds.), *Why Do You Ask?: The Function of Questions in Institutional Discourse*. Oxford/New York, NY: Oxford University Press. 87-107.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson (1974). ‘A simplest systematics for the

- organization of turn-taking in conversation'. *Language*, 50(4): 696-735.
- Schegloff, Emanuel A. (1996). 'Turn organization: One intersection of grammar and interaction'. In Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff & Sandra A. Thompson (eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge/New York, NY: Cambridge University Press. 52-133.
- Schegloff, Emanuel A. (2000). 'On turns' possible completion, more or less: Increments and trail-offs'. Paper read at the EuroConference on Interactional Linguistics, Spa, Belgium.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge/New York, NY: Cambridge University Press.
- Selting, Margret (2000). 'The construction of units in conversational talk'. *Language in Society*, 29(4): 477-517.
- Speer, Susan A. & Ian Hutchby (2003). 'From ethics to analytics: Aspects of participants' orientations to the presence and relevance of recording devices'. *Sociology*, 37(2): 315-337.
- Thompson, Sandra A. & Elizabeth Couper-Kuhlen (2005). 'The clause as a locus of grammar and interaction'. *Discourse Studies*, 7(4/5): 481-505.
- Walker, Gareth (2004). 'On some interactional and phonetic properties of increments to turns in talk-in-interaction'. In Elizabeth Couper-Kuhlen & Cecilia E. Ford (eds.), *Sound Patterns in Interaction: Cross-linguistic Studies from Conversation*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins. 147-169.
- Wong, Jean & Hansun Zhang Waring (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*. New York, NY: Routledge.

Appendix

Transcription conventions – compiled from Sacks et al. (1974), Atkinson & Heritage (1984) and Jefferson (1984).

| | |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------|
| . | falling intonation, not necessarily the end of a sentence |
| , | low rising/continuing intonation, not necessarily between clauses or sentences |
| ? | rising inflection, not necessarily a question |
| ¿ | rising inflection, weaker than that indicated by a question mark |
| - | cut-off |
| = | connecting talk |
| >< | talk is faster than surrounding talk |
| <> | talk is slower than surrounding talk |
| ◦ ◦ | a passage of talk that is quieter than surrounding talk |
| SO | a passage of talk that is louder than surrounding talk |
| * * | creaky voice |
| # # | sympathetic talk |
| £ £ | talk while laughing/smiling |
| ↓↑ | marked falling and rising shifts in pitch |
| (h) | plosive quality |
| ::: | extension of a sound or syllable |
| () | transcription doubt |
| (()) | analyst's comments |
| (1.0) | timed intervals |
| (.) | short untimed pause |
| hh | audible aspirations |
| .hh | audible inhalations |
| so | emphasis |
| [] | overlapping utterances or actions |
| → | marker to indicate something of importance |

Interskandinaviske interaktioner i et historisk og nutidigt perspektiv

Sonja Barfod, Roskilde Universitet¹

Abstract: This paper is concerned with the previous literature on inter-Scandinavian communication (the production of one Scandinavian language, reception of another) from the earliest questionnaire-studies by Einar Haugen (1953) to the latest interaction-based ones by the author of this article. Besides giving a review of findings in the research field of inter-Scandinavian communication, the article questions the assumption that fewer and fewer Scandinavians understand their ‘nabosprog’ (neighbouring languages) and that young people prefer to use English in an inter-Scandinavian language scenario. Supported by previous interaction-based studies, and the author’s own, it is concluded that Scandinavians, as a point of departure for further investigations of intercomprehension in inter-Scandinavian scenarios, *do* understand each other. However, the degree of successful inter-Scandinavian communication is situationally conditioned and depends on the individuals’ language resources and their experience in combination with those of their interlocutors.

Keywords: Inter-Scandinavian, review, neighbouring languages, intercomprehension, adaptation strategies.

1. Introduktion

I artiklen gives et kritisk overblik over 50 års forskning og forskningstemaer i interskandinaviske kommunikation fra Einar Haugens grundlæggende arbejder (1953 og 1966) til den nyeste forskning på området. Udvælgelsen af litteratur er foretaget i forbindelse med udarbejdelsen af forfatters ph.d.-afhandling: *Sproglige praksisser i danske flersprogede virksomheders uformelle kontekster med fokus på tysk, svensk og norsk som regionale sprog* (Barfod Lund 2017).

Fokus i nærværende artikel er indledningsvist udgangspunktet for diskussionen af den interskandinaviske forståelse, hvor bl.a. Haugens indflydelsesrige begreb *semikommunikation* diskuteres i dets historiske kontekst. Herefter opsummeres den primært kvantitative forskning fra 70’erne og frem, hvorefter en række undersøgelser fra 90’erne og frem, baseret på eksperimentelle eller naturlige interaktionsdata, gennemgås mere detaljeret. På basis af denne oversigt identificeres følgende to forskningstemaer og udbredte antagelser om interskandinaviske kommunikation, som dernæst diskuteres ud fra den empiri, der synes at ligge til grund for antagelserne:

- 1) Under overskriften *Diskurs vs. realiteter* diskuteres på baggrund af undersøgelsesresultater grundlaget for det interskandinaviske sprogsценarie.
- 2) Titlen *Engelsk vs. interskandinaviske kommunikation* peger på påstanden om, at unge mennesker foretrækker engelsk, og diskuterer, hvorvidt der ligger forskning bag dette udsagn.

Afslutningsvis og på baggrund af diskussionen argumenteres der for, at skandinaver som udgangspunkt godt kan forstå hinanden, men at graden af vellykket interskandinaviske kommunikation er situationelt betinget og afhænger af den enkeltes sproglige ressourcer og erfaring i kombination med samtalepartnerens. Derfor må de velkendte, men uholdbare udgangspunkter for forskning i interskandinaviske revideres, og flere kontekstfølsomme og interaktionsbaserede undersøgelser efterlyses.

¹ Forfatteren forsvarede sin ph.d. ved Roskilde Universitet i 2017 og er p.t. ansat som lektor i dansk og tysk på Nørre Gymnasium og sprogkonsulent i tysk i Udenrigsministeriets Kompetencecenter.

2. Interskandinavisk kommunikationsforskning

Siden Einar Haugen i starten af 50'erne udsendte sit spørgeskema om skandinavernes egen vurdering af deres forståelse af og holdninger til de skandinaviske sprog², har der været forsket en hel del i interskandinavisk kommunikation (norsk udgivelse 1953 og den mere kendte engelske version 1966). Haugen kommenterer i den norske udgave selv den store mængde litteratur, der allerede i starten af 50'erne var om emnet (1953: 225), men de fleste forskere tager herefter dog udgangspunkt i netop Haugen, sandsynligvis fordi han som den første bidrager med konkrete data.

2.1. Begrebsafklaring

De fleste tekster om interskandinavisk sprogforståelse indledes med, at skandinaver kan kommunikere på tværs af landenes sprogrænser uden først at skulle studere hinandens sprog (fx Braunmüller 2002: 1; Zeevaert 2004: 1; Gooskens & Kürschner 2012: 435).

Dansk, norsk og svensk adskiller sig ganske rigtigt ikke særligt meget i forhold til ordforråd, morfologi og syntaks. Lydsystemerne er dog en anden sag: På dansk er der stød, på norsk og svensk toner. Norsk og svensk har midttungevokaler, det har dansk ikke. Dansk har flere spiranter og diftonger end norsk og svensk. Dansk fremhæves ofte som det sprog, der har den mest utydelige udtale (se Grønnum 2008a og b for udredning af, hvad det særlige ved dansk er, ”som gør det svært at forstå og at udtale for andre” Grønnum 2008b: 19), og ligheden mellem sprogene findes mht. lydsystemet i kontrasten til dansk.

Allerede Haugens studie af fænomenet peger på nogle væsentlige forståelsesproblemer, og hans resultater, der understøtter den almene konsensus om et interskandinavisk kommunikationsforståelseshierarki, er i forskellige studier blevet gentaget: Danskerne lader til at være sværest at forstå, mens nordmændene klarer sig bedst i test til at forstå de andre skandinaviske sprog og bliver samtidig også bedst forstået af de andre, og svenskerne har i øvrigt flest forståelsesproblemer. Dette er selvfølgelig en overfladisk gennemgang, både af forskningen og det interskandinaviske forståelseshierarki, der på ingen måde kan siges at være så entydigt, men det giver alligevel et godt billede af det udgangspunkt, der ofte vælges for forskningen inden for dette felt.

Ud over semikommunikation betegnes kommunikationen mellem skandinaver også ”at tale skandinavisk” (Haberland 2004: 6); når A taler dansk og B taler svensk, så taler A og B skandinavisk sammen, men Haberland arbejder i den forbindelse ikke videre med selve den interskandinaviske kommunikation (dog understreges det, at der netop mangler forskning af den, 2004: 8). Etsprogsprincippet (Braunmüller 1991: 252) er et andet bud. Her i Braunmüller & Zeevaerts bibliografi fra 2001: ”Das Einsprachenprinzip besagt, dass die Skandinavier unter sich wechselseitig ihre Muttersprache (meist die Hoch- oder Standardsprache) reden“ (Braunmüller & Zeevaert 2001: 6). Både skandinavisk og etsprogsprincippet udfordres dog af spørgsmål om, hvor længe man bevæger sig inden for sit eget førstesprog?

Zeevaert kritiserer Haugens semikommunikationsbegreb for kun at beskrive, ikke forklare den interskandinaviske kommunikation (Zeevaert 2004: 347) og vælger selv at kalde kommunikationen for receptiv flersprogethed, hvorved fokus flyttes til de receptive ressourcer, der skal til for at forstå de andre deltageres førstesprog. Med begrebet receptiv flersprogethed tages der dog ikke højde for eventuelle produktioner inden for modtagers sprog; når fx en svensker i samtale med en dansker inkluderer danske ord, lyde eller bøjningsendelser i sin taleproduktion.

I det følgende vil den neutrale term interskandinavisk blive brugt som betegnelse for, at deltagerne i samtalen har forskelligt skandinavisk førstesprog (eller andet sprog, afhængigt af folks sprogbioграфи). Betegnelserne *semikommunikation*, *etsprogsprincippet* og *receptiv flersprogethed* udfordres af praksis, for lægges fokus på den sproglige reception eller produktion, ser man ikke i

² De skandinaviske sprog er dansk, svensk og norsk. De nordiske sprog inkluderer islandsk og færøsk. Til sprog i Norden hører derudover også finsk, grønlandsk og samisk.

tilstrækkelig grad kommunikationssituationen som en helhed, hvilket den jo i sagens natur er. Betegnelsen *skandinavisk* kan let forveksles med eksistensen af et fælles skandinavisk sprog – en sammenblanding af dansk, norsk og svensk. Med interskandinavisk kommunikation tages der ikke højde for, hvor meget eller hvor lidt skandinaverne blander sprogene, eller om de bliver i deres eget førstesprog. Det handler med denne betegnelse om den situationelt betingede sprogbrug, og med betegnelsen interskandinavisk kommunikation siges ikke mere, end at kommunikationen finder sted mellem deltagere, der producerer og modtager skandinaviske sprog.

Som Gregersen noterer i 2003 kræver det en hel del af deltagerne at kommunikere på denne måde: ”The Nordic languages are indeed so close that mutual comprehension is possible and yet so far from each other that it requires the full attention and a considerable measure of effort at cooperating to succeed in pulling it off” (Gregersen 2003: 146).

I det følgende vil der blive kigget nærmere på, hvordan denne krævende kommunikation er blevet beskrevet gennem tiderne.

2.2. *Semikommunikation & kodestøj*

Som skrevet ovenfor er semikommunikation den første og nok mest udbredte betegnelse for den interskandinaviske kommunikation. Haugen skriver selv om fænomenet:

Danes, Norwegians, and Swedes expect to be understood by fellow Scandinavians when they use their own languages. At times, however, they are disappointed in their expectations; and the region as a whole offers many examples of what we may call *semicomcommunication*, the trickle of messages through a rather high level of “code noise” (Haugen 1966: 281 [kursiv og citationstegn i originalen]).

Haugen kommenterer ikke valget af begrebet *semikommunikation* yderligere, og forskere har selv måttet udlede betegnelsens betydning. Braunmüller opsummerer her, hvad problemet ved betegnelsen er: “Today, however, this term is regarded as being more or less misleading because it suggests that the participants will only understand roughly ‘half’ of what has been said to them” (Braunmüller 2002: 3 [enkelt citationstegn i originalen]).

Både Braunmüller (2002: 4) og Zeevaert (2004: 70f) henviser til Börestam Uhlmanns (1997: 240f) gæt, at Haugen skulle være inspireret af Hocketts begreber *semi-bilingualism* (Hockett 1958: 327 og 333f) og *code noise* (Hockett 1958: 331ff). Hockett betegner sprogsituationen i Skandinavien *semi-bilingualism* (halv tosprogethed) og beskriver det således: “each speaks his own personal variety of his own language, but has learned by experience to understand the speech pattern of the others. The result may be called semi-bilingualism: receptive bilingualism accompanying productive monolingualism.” (Hockett 1958: 327).

Hocketts udgangspunkt er, at “[p]eople manage to understand each other even though they signal by divergent codes” (Hockett 1958: 331). Hvis to mennesker med samme kode taler sammen, kan den eksterne støj (”channel noise”, Hockett 1958: 331), fx en dårlig telefonforbindelse, være høj, og de to vil alligevel forstå hinanden. Dette forklarer Hockett ved, at omfanget af afsenders produktion af tale er langt større, end hvad modtager har brug for til at forstå budskabet, og han uddyber:

Divergence between the codes of two people who communicate with each other via speech can be regarded as another sort of noise: *code noise*. The reason why people can understand each other despite code noise is exactly the same as the reason why channel noise, up to a point, does not destroy communication (Hockett 1958: 332 [kursiv i originalen]).

Med andre ord er kodestøj lige så lidt et problem som ekstern støj, fordi vi sender mere af sted, end hvad der er brug for til at forstå budskabet. Dette kan naturligvis kun gælde for personer med en vis mængde af fælles repertoire inden for hinandens sprog, og tærsklen for, hvornår ekstern støj er hæmmende for kommunikationen, er selvfølgelig lavere, når der samtidig er kodestøj.

Ligesom Haugen kommer heller ikke Hockett videre ind på betydningen af præfikset *semi-*, men det, der synes at være logikken bag Hocketts brug af *semi-* i forbindelse med tosprogethed er, ”att samtalet förs på två olika språk” (Börestam Uhlmann 1997: 241), at man kun produktivt gør brug af sit eget sprog og receptivt er trænet til at forstå et andet skandinavisk sprog, som man ikke nødvendigvis kan producere inden for (Hockett 1958: 333). Haugen har, som Börestam Uhlmann påpeger, sandsynligvis læst Hockett, og ’code noise’ er markeret med citationstegn hos Haugen (1966: 281), hvilket ”talar för att han refererar till ett etablerat begrepp” (Börestam Uhlmann 1997: 240).

I Braunmüller & Zeevaert (2001) sammenfattes Börestam Uhlmanns kritik således:

Letztlich stellt sich heraus (vgl. auch BÖRESTAM UHLMANN 1997a [Nr. 22]), dass sich Haugen auf zwei sehr unterschiedliche Passagen in Charles F. Hocketts Einführung in die moderne Linguistik von 1958 bezogen hat, die er jedoch miteinander im Stil eines Portmanteau-Morphems verschmolzen hat, nämlich *semi-* wie in Semi-Bilingualismus, d.h. „receptive bilingualism accompanying productive monolingualism“, und *communication* im Sinne von „[d]ivergence between the codes ... code noise“ (HOCKETT 1958, 327 u. 331f. [Nr. 358]) (Braunmüller & Zeevaert 2001: 6 [kursiv, citationstegn og store bogstaver i originalen]).

Jeg mener ikke, at der er tale om en metodisk problematisk sammenblanding af den enkle årsag, at det ikke er *code noise* og *semi-bilingualism*, Haugen blander sammen i *semicommunication*. Det er ganske uklart, hvorfor Haugen i forhold til brugen af ’communication’ skulle trække på sidste citat fra Hockett, der i sin fulde længde lyder: ”Divergence between the codes of two people who communicate with each other via speech can be regarded as another sort of noise: *code noise* (Hockett 1958: 331f [kursiv i originalen]). Dette citat handler ikke om kommunikation an sich, men om begrebet kodestøj i kommunikation.

Mange sprogforskere har efterfølgende lagt afstand til forståelsen af semikommunikation som noget, der betegner en delvis kommunikation, men alligevel afstedkommer det udtalelser som følgende: ”Men mellomforståeligheten er så dårlig at flere forskere har snakket om ”semikommunikasjon” for å karakterisere forholdet mellom de skandinaviske språkene” (Løland 1997: 21f [citationstegn i originalen]). Men man kunne argumentere for, at Haugen selv indtager denne position, når han skriver, her i oversat form (se også citat ovenfor, Haugen 1966: 281), hvorledes danskere, nordmænd og svenskere regner med at blive forstået af deres skandinaviske fæller, når de bruger deres eget sprog, men at denne forventning ofte ikke indfries; og regionen som helhed udviser mange eksempler på det, man kunne kalde semikommunikation. Det anaforske ’det’ må henvise til denne utilfredsstillende forventning om at blive forstået. Haugen fortsætter og, skulle jeg mene, definerer semikommunikationen derved: ”the trickle of messages through a rather high level of ’code noise’” (Haugen 1966: 281 [enkelt citationstegn i originalen]); en tynd strøm af beskeder gennem et ret højt kodestøjsniveau (min oversættelse). Så selvom Haugen indleder sin artikel med: ”Communication does not require the participants to have identical languages.” (Haugen 1966: 280), så er det under hovedoverskriften: *Semicommunication: The Language Gap in Scandinavia*, og underoverskriften til afsnittet lyder: *THE PROBLEM*. Aspekter ved den interskandinaviske kommunikation er altså problematiske, ifølge Haugen. Og selvom Haugen i samme artikel nævner besværlighederne for en berliner ved at forstå en bayersk landsmand (Haugen 1966: 280), og man kunne tilføje en københavners forståelsesproblemer i Sønderjylland eller på Bornholm, fastholder han terminologien semikommunikation, dvs. at der faktisk ifølge Haugen er

tale om en delvis kommunikation.

2.3. Spørgeskemaer og test

Forskere i interskandinaviske kommunikation har siden Haugen – som allerede dengang skrev, at resultaterne ”kanskje ikke bringer så meget nytt for den innvidde leser” (Haugen 1953: 248) – været meget interesseret i at finde ud af, hvem der var bedst/dårligst til at forstå hinanden, og undersøgelser på undersøgelser har, som nævnt ovenfor, konkluderet stort set det samme som Haugen: Nordmændene er bedst til at forstå både svenskerne og danskerne. Nordmændene forstås også bedst af både svenskerne og danskerne. Danskerne kan bedst forstå nordmændene og ikke helt så godt svenskerne. Danskerne er de sværeste at forstå for både svenskerne og nordmændene. Svenskerne er dårligere end danskerne til at forstå norsk, men særligt dårlige til at forstå dansk (Haugen 1966: 286).

I nedenstående vil jeg gennemgå diverse undersøgelser af den interskandinaviske sprogforståelse og holdninger til denne. Det er søgt at få et så bredspektret og mangefacetteret perspektiv på fænomenet som muligt, og bidragene er dermed hverken på samme videnskabelige endelige kvalitetsmæssige niveau. Nogle er store fagfællebedømte undersøgelser (fx Maurud), mens andre er bestillingsarbejder (fx Delsing & Lundin Åkesson).

Da jeg mener, som ovenfor bemærket, at interskandinaviske kommunikation er kontekst- og individafhængig, mener jeg også, at man bør se på hele kommunikationssituationen i undersøgelser af interskandinaviske. Derfor har jeg koncentreret mig om de kvalitative studier, der arbejder med interaktionsdata, hvilket jeg også selv gør i Barfod 2018. Disse arbejder er oftest udført på ph.d.-niveau, fx Börestam Uhlmann 1994, Zeevaert 2004, Ridell 2008 og Barfod Lund 2017.

Følgende undersøgelser og rapporter diskuteres nedenfor: Haugen 1953 og 1966, Nordiska Rådet (udført af Gallup i Danmark og Norge og af SIFO i Sverige) 1973, Maurud 1976, Bø 1978, Nordenstam 1979, Haastrup & Teleman 1978, Börestam Uhlmann (forskellige undersøgelser fra 1991 til 1999 samt en efternøler i 2008³), Jörgensen & Kärrlander 2001, Lundin & Zola Christensen 2001, Braunmüller 2002 og 2003 (forskellige undersøgelser fra 1979-2003), Kristiansen 2004, 2005a og 2005b, Zeevaert 2004, Delsing & Lundin Åkesson 2005, Gooskens (forskellige undersøgelser, der alle tager udgangspunkt i ordforståelses- og lyttetest: 2006, 2010, et al. 2012), Golinski 2007, Ridell 2008, Doetjes 2010, Bacquin & Zola Christensen 2013, Schüppert et al. 2016 og Theilgaard Brink 2016.

Metodisk går undersøgelserne på forskellig vis til den interskandinaviske sprogforståelse. Fx er Haugens undersøgelse (1953) og Börestam Uhlmann (1991) samt rapporten fra Nordisk Råd (1973) spørgeskemaundersøgelser med selvrapportering af sprogforståelse. En stor del af Haugens spørgeskema handler også om holdninger til nabosprogene. Kristiansen (2004 og 2005a og 2005b) er også spørgeskemaundersøgelser, men primært om holdninger til naboernes sprog og sproglig tilpasning⁴, og Haastrup & Teleman (1978) og Theilgaard Brink (2016) er interviewundersøgelser.

Maurud (1976) er den første, der tester den faktiske forståelse skandinaver imellem (se mere nedenfor), og Bø (1978) tester et par år efter to grupper niendeklasses elever (se nedenfor). Haastrup & Teleman (1978) interviewer svenske ansatte på et dansk universitet med efterfølgende indholdsanalyse, der bl.a. viser, at de mente, at de forsøgte i mere eller mindre grad at tilpasse sig det

³ Börestam Uhlmanns senere arbejde handler om interskandinaviske forståelse, når skandinavisk ikke er ens førstesprog, med særligt fokus på islænderne, hvor et fastlandsskandinavisk sprog (dansk) er ens andetsprog (2008). Börestam Uhlmann undersøger her, om et spørgsmål stillet på et af de skandinaviske sprog bliver forstået af den islandske ungdom, og på hvilket sprog svaret bliver givet. Det konkluderes, at færre og færre forstår spørgsmålet, og flere og flere vælger at svare på engelsk (Börestam 2008: 50f).

⁴ Ud fra en form for differenslogik: ”Ser vi først på hvordan svenskerne og danskerne i Øresundsregionen vurderer deres egne færdigheder med hensyn til hhv. at FORSTÅ og TALE ’naboens sprog’, finder vi interessant nok, at der ikke er nogen forskel ... Derimod er der store forskelle og bemærkelsesværdige sprogholdningsforskelle” (Kristiansen 2004: 164).

danske både leksikalsk og fonetisk for at blive forstået. Nordenstam (1979) har derimod lavet udtryksanalyse på sine interviews med informanter, som var svenskere, der i varierende tidslængde havde boet i Norge. Hun kigger på morfologiske og leksikalske tilpasningsvarieteter og konstaterer, at informanterne startede med at bruge norsk på det leksikalske plan (Nordenstam 1979: 54).

Börestam Uhlmann er den første til at undersøge naturligt forekommende interaktioner fra interskandinaviske samtaler, efterfølgende har Zeevaert (2004), Golinski (2007) og Ridell (2008) også arbejdet med interaktionsdata, hvilket jeg vender tilbage til i næste afsnit. Inden da skal arbejderne i forbindelse med åbningen af Øresundsbroen nævnes: Jörgensen & Kärrlander (2001) og Lundin & Zola Christensen (2001), hvis materiale er test i høre- og læseforståelse, som blev taget af gymnasieelever i Øresundsregionen. Det er udelukkende de receptive kompetencer, der her testes, og igen ligger danskerne bedre i forhold til at kunne forstå svensk. Godt ti år senere laver Bacquin & Zola Christensen en spørgeskemaundersøgelse i Øresundsregionen af gymnasieelevers selvrapporterede kompetencer i nabosprogsforståelse (Bacquin & Zola Christensen 2013: 3).

Gooskens har primært lavet test af de skandinaviske sprog samt spørgeskemaundersøgelser om holdninger til sprogene. Doetjes (2010) har lavet test af den leksikalske forståelse på baggrund af tekstmateriale samt spørgeskema med vurdering af tilpasset tekst, og Delsing & Lundin Åkesson 2005 undersøger både rapporteret sprogforståelse og tester forståelsen af tale- og skriftsprog. I Theilgaard Brinks interviewundersøgelse fra 2016 skal 31 informanter fra Norden (fire danskere, fire færinger, seks finner, fire grønlandere, fire islændinge, fire nordmænd og fem svenskere), som er flyttet til et andet skandinavisk land, vurdere deres forståelse af det pågældende skandinaviske sprog på tilflytningstidspunktet (og på interviewtidspunktet).

Således er der mange forskellige måder, man metodisk kan gribe feltet an på. Derudover kan man også gå rent teoretisk til værks, som Braunmüller & Zeevaert gør opmærksom på, når de deler den hidtidige forskning (frem til 2001) i deres bibliografiske overblik op i de undersøgelser, der arbejder med empiri og teori, og de arbejder, der drejer sig om sprogpolitik og sprogpleje (Braunmüller & Zeevaert 2001: 6). I denne forbindelse vil der udelukkende blive arbejdet med den første gruppe, der beskæftiger sig med empiri.

2.4. *Gennemgang af undersøgelserne*

De fleste af undersøgelserne kan kritiseres og er blevet kritiseret for metodiske svagheder i udvalget af informanter, fx geografisk placering (hvilket fx Maurud 1976 bliver kritiseret for), køns- og indkomstfordeling (fx Haugen 1966 og Maurud 1976), set up (fx Börestam Uhlmann 1994) eller attitude og erfaringsniveau (fx Bø 1978, Börestam Uhlmann 1994 og Zeevaert 2004). Således var Mauruds informanter rekrutter, dvs. udelukkende mænd, fra hovedstæderne, København, Oslo og Stockholm, hvor Stockholm geografisk ligger langt væk fra de to andre sprogområder, mens såvel Oslo og København ligger tæt på svensk sprogområde⁵.

Haugens informanter er også stort set kun mænd. Hans spørgeskema blev sendt ud til 300 repræsentanter fra Danmark, Norge og Sverige, fundet i telefonbogen, hvori primært mænd med en vis indkomst stod optegnet (i starten af 1950'erne), hvilket Haugen også selv påpeger er en metodisk svaghed (Haugen 1966: 283 og 1981: 124⁶), samt til 60 personer fra de skandinaviske (h)vem er (h)vem-udgivelser (i Danmark 'Blå Bog'). De sidstnævnte data er dog ikke blev inkluderet i den endelige statistik, da de mindede om de andre (Haugen 1966: 283 og 1981: 123). Bøs informanter er unge niendeklasses elever, hvis forståelse af nabosprogene testes i forhold til, om det spiller en rolle

⁵ Gregersen krediterer Ohlsson for denne observation (Gregersen 2004: 33).

⁶ Maurud mener til gengæld ikke, at der kunne være et problem i forhold til, at hans informanter udelukkende er mænd: "Det er heller ingen grunn til å tro at kvinner ville fått særlig annerledes skårer enn menn på denne testen." (Maurud 1976: 139). I parentes bemærket er det fx i Börestam Uhlmanns data mændene, der tilpasser deres tale i endnu højere grad end kvinderne (Börestam Uhlmann 1994: 102). Det skal dog også tilføjes, at der er 18 informanter, men kun fire mænd, hvoraf de tre ligger i toppen af det udarbejdede tilpasningsskema, dvs. med den højeste frekvens af tilpasninger til nabosproget.

at bo ved grænsen til et af nabolandene og kunne se nabolands-TV. Gruppen med mere kontakt med nabolandet opnåede bedre resultat.

I Börestam Uhlmanns data er deltagerne også unge mennesker, der får forskellige emner, som de skal tale om. Det er med andre ord en slags eksperimentelle data. Derudover er disse unge mennesker højst sandsynligt også mere åbne over for interskandinavisk, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i afsnittet nedenfor om interaktionsdata. Det samme gælder Zeevaerts deltagere, der er folk fra universitetsforvaltninger i Norden: Det Nordiska Universitets Administratörs Samarbetet (NUAS). Erfaring med interskandinavisk kommunikation er en afgørende faktor i forståelsen af nabosprogene (som i forståelse af sprog er det generelt). Således viser fx Kristiansen (2004) på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse ”et klart mønster der indikerer at kontakt på arbejdspladsen giver færdigheder i at forstå og tale naboens sprog” (Kristiansen 2004: 168).

I Ohlssons (1977) gennemgang af undersøgelsesresultaternes forskelle og ligheder (fra Haugen over Gallup – SIFO til Maurud) kommenterer han, at massemedierne i de tyve år, der er gået, nok har haft stor indflydelse på den endnu højere positive rapportering af forståelse skandinaver imellem, som særligt danskerne synes at have taget til sig⁷. Der er nemlig cirka dobbelt så mange danskere (78 %), der angiver at kunne forstå svensk i Gallup – SIFOs som i Haugens undersøgelse. Andelen af svenskere, der siger, at de forstår dansk, er nogenlunde den samme og kun steget med tre procent fra 44 til 47 (Ohlsson 1977: 21). I Gregersens gennemgang af undersøgelserne bemærker han, hvorledes der er en ændring i spørgsmålene, der i Haugens undersøgelse gik på, om man kunne forstå nabosprogene, til et mere udspecificeret spørgsmål; om man kunne forstå det *talte* sprog⁸. Gregersen angiver ud over ovenstående og Ohlssons pointe med massemedierne to yderligere mulige årsager til den asymmetriske forståelse: Den sproglige faktor, hvor diverse svækkelser i det danske sprog har gjort dansk svært at forstå for svenskerne (og mange andre)⁹ samt den danske meget positive selvevalueringsattitude (Gregersen 2003: 143f). Det sidste tilbageviser Mauruds undersøgelse dog, hvilket Gregersen også selv påpeger. Maurud har både test og selvevalueringer i sin undersøgelse, og disse peger (begge) på denne asymmetri, dog er selvevalueringstallene her lavere (Maurud 1976: 133, se også Gregersen 2003: 144).

Delsing & Lundin Åkesson (2005) er en af de nyeste større udgivelser om interskandinavisk kommunikation og udmærker sig ved at medtænke geografien, undersøge to generationer, have et andetsprogstaledeperspektiv med og sidst men ikke mindst et fokus på engelskkompetencer¹⁰. I denne undersøgelse testes læseforståelsen og høreforståelsen af monologisk tale, men også af dialoger (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 18f). Dette er gjort ved afspilning af spørgsmål/svar-sekvenser i *Hvem vil være millionær* med fokus på hverdagsagtig samtale. Som de dog også selv skriver, tester de kun forståelse og ikke deltagerens egen produktion, hvilket vil sige, at det er en ren receptiv øvelse.

Delsing & Lundin Åkesson (2005) henviser netop til Mauruds undersøgelse som den første

⁷ Ohlsson kommenterer også, hvorledes ”10 % av svenskarna, 9 % av norrmännen och 7 % av danskarna talad isländska. Det kommer att röra sig om 1,5 miljoner skandinaver som förstår talad isländska. – På Island förstås språket av litet mer än 200.000, som är det ungefärliga antalet islänningar. (Taland isländska är omöjlig att förstå för skandinaver utan långvarig övning – och den har inte 1,5 miljoner skandinaver. Ja-sägarna har förmodligen i stor utsträckning tänkt på *skandinavisktalande* islänningar, som de kan ha hört i samband med Heimey-katastrofen.)” (Ohlsson 1977: 21f [kursiv i originalen]).

⁸ Også Ohlsson er inde på forskellen i spørgsmålene: ”Skillnaden mellan Haugens och Sifo-Gallups undersökningsresultat kan i mycket tänkas bero på det lilla tillägget »utan svårighet« hos Haugen. Å andra sidan fokuserar Sifo-Gallup på det talade språket” (Ohlsson 1977: 22).

⁹ Fx infortissvækkelsen: allerede trykssvage stavelser (vokaler) svækkes yderligere, dvs. trykssvage /a/, /u/, /i/ svækkes, så de bliver til den svage neutralvokal schwa [ə]. Se også Maurud 1976: 144.

¹⁰ I rapporten fremhæves også vigtigheden af studier af hele kommunikationssituationen, men også, at det kun er ”ett flertal artiklar i Elert (1981)” og derudover Börestam Uhlmann (1994) og Zeevaert (2004), som i 2005 er de eneste eksempler herpå (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 6). Hvorfor de her fremhæver Elert, er uvist; samtlige artikler fra symposiet i 1980 handler om høreforståelse (Elert 1981: 3f).

store undersøgelse af skandinavisk nabosprogsforståelse og påpeger herefter den store forskel på verden anno 1976 og 2005, som danner grundlaget for motivationen for en ny undersøgelse af nabosprogsforståelsen i Norden. Fremfor alt fremhæver de den øgede indvandring (særligt til Sverige), globaliseringen, mediekanalernes verdensomspændende udbud af tv og engelsk sprogs indflydelse. De omtaler nordboerne som tosprogede: "I stort sett alla nordbor är numera i någon mån tvåspråkiga, främst i engelska" (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 1) og påpeger skolevæsenets omstrukturering mod i langt højere grad at være forstadier til de videregående uddannelser. Derudover har firmaer i Norden fusioneret, og Øresundsbroen er åbnet (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 1f). Delsing & Lundin Åkesson har cirka 1800 gymnasieelever som testpersoner (2005: 50), og også denne undersøgelse viser, at nordmændene bedst forstår og bliver bedst forstået. Til gengæld er svenskernes forståelse af dansk blevet bedre i forhold til danskernes forståelse af svensk, hvilket var omvendt i Mauruds undersøgelse. Nordmændene er ligesom hos Maurud bedst til nabosprogsforståelse, hvilket Delsing & Lundin Åkesson angiver tre årsager til: Den intersproglige, der handler om, at norsk indtager en midterposition mellem dansk og svensk. Attituden, der går på, at nordmændenes indstilling over for nabolandene (særligt Sverige) er mere positiv. Den intrasproglige, der drejer sig om, at nordmændene er mere vant til sproglig variation (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 137). Generelt ser Delsing & Lundin Åkesson i sammenligning med Mauruds undersøgelse en forringelse af nabosprogsforståelsen, primært i Danmark og Sverige og særligt i Danmark (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 148).

2.5. Opsamling

Fælles for de fleste af de kvantitative undersøgelser med et spænd på over 50 år er altså, at den mest markante konklusion (eller netop udgangspunktet for undersøgelserne) er, at nordmændene er bedst til at forstå og blive forstået, og at der er tale om en asymmetrisk sprogforståelse mellem svenskerne og danskerne. I Maurud (1976) forstår danskerne bedst svensk, men i Delsing & Lundin Åkessons oversigt over resultaterne af nabosprogsforståelse ser svenskerne ud til bedre at kunne forstå dansk end danskerne svensk, men dette resultat gendriver Delsing & Lundin Åkesson ved at skrive, at den danske videotest var lettere end de andre, og tager man denne test ud af resultatet, er danskerne bedre (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 58 – se også side 77 for resultaterne uden videotesten). Om det så er danskerne, der bedst forstår svensk, eller svenskerne, der bedst forstår dansk, ændrer ikke ved, at der her er tale om asymmetri, Gregersen opsummerer således:

Det særlige ved danskeres forståelse af svensk og svenskeres forståelse af dansk er at den gensidige forståelse efter al forskning at dømme nu er asymmetrisk. Danskere har lettere ved at forstå svensk end svenskerne forstår dansk. Det er mystisk, for sprog skulle vel være symmetrisk forståelige hvis alle sprog er lige svære, og det hævder lingvisterne gerne (i begge dette ords betydninger) (Gregersen 2004: 31).

Med udgangspunkt i undersøgelserne efterspørger Gregersen årsagerne til denne 'mystiske' asymmetriske forståelse og kommer frem til tre mulige forklaringer, hvor de to første handler om sproglige forhold, nemlig testgruppernes geografiske fordeling med Stockholm for langt fra Danmark og den stadigt større afstand mellem skrift og tale i det danske sprog, der gør det sværere at forstå talt dansk, fordi det er så langt fra skrevet dansk, hvilket er det, man primært stifter bekendtskab med i skolen, hvis man bliver undervist i nabolandssprog (Gregersen 2004: 33). Den tredje årsagsforklaring handler om det manglende økonomiske incitament for svenskerne til at forstå danskerne, hvilket Gregersen forudser vil ændre sig med Øresundsbroen, da København vil blive den nærmeste storby for skåningerne (Gregersen 2004: 33f). Det skal blive spændende at se, om det økonomiske incitament vil forøge svenskernes forståelse af dansk, og/eller om de gode engelskkompetencer tager over (se også diskussionen om engelsk nedenfor), når Maurud/Delsing & Lundin Åkessons

forskningsdesign i fremtiden igen vil blive taget op.

I denne forbindelse vil der her blive arbejdet videre med kvalitative undersøgelser, hvor der er gjort brug af interaktionsdata, for at se, hvad de forskere (og forskerspirer), der har undersøgt autentiske interskandinaviske interaktioner, har at bidrage med til emnet.

3. Interaktionsdata

De interaktionsforskere, der har arbejdet med emnet, er her nævnt i kronologisk rækkefølge inklusive deres forskningsobjekt:

Börestam Uhlmann, der bl.a. i sin afhandling *Skandinaver samtalar. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar* fra 1994 finder, at den interskandinaviske kommunikation er problematisk. Hendes informanter er unge mennesker, og data er videobaseret, men foregår i eksperimentelle settings. Zeevaert, som i sin afhandling fra 2004 *Interskandinavische Kommunikation. Strategien zur Etablierung von Verständigung zwischen Skandinaviern im Diskurs* trækker på Börestam Uhlmann, har brugt audio-data. Hans informanter er en aldersmæssigt blandet skare, men alle arbejdende inden for det nordiske universitetssamarbejde. Zeevaert konkluderer, at interaktionen skandinaver imellem ikke er problematisk. Bernadette Golinski har i sin ph.d.-afhandling *Kommunikationsstrategien in interskandinavischen Diskursen* fra 2007 på baggrund af tre meget forskellige datasæt også konkluderet, at den interskandinaviske kommunikation fungerer. Karin Ridell griber i sin afhandling *Dansk-svenska samtal i praktiken. Språklig interaktion och ackommodation mellan äldre och vårdpersonal i Öresundsregionen* fra 2008 igen til interaktionsanalyse baseret på videooptaget data. Her følges tre svenske ansatte på et dansk plejehjem, og Ridell konkluderer: ”Att två språk används samtidigt i samtalen och att deltagarna har olika förstaspråk utgör givetvis en potentiell grund för att problem med att förstå eller uppfatta ska uppstå. I de flesta sekvenser är dock detta inte något som tydligt framgår av den efterföljande reparationssekvensen.” (Ridell 2008: 207).

Med andre ord er der også her tale om relativt uproblematisk samtaler, hvor der i øvrigt finder en hel del tilpasning i forskellig grad sted.

3.1. Ulla Börestam Uhlmann 1994

Börestam Uhlmanns data (1994) er de første med autentisk interskandinavisk kommunikation. Hun har samlet og optaget unge mennesker, der får forskellige emner, som de skal tale om, dvs. eksperimentelle settings. Det må antages, at disse unge mennesker må være mere åbne over for interskandinavisk interaktion end gennemsnittet, da de er fundet gennem Nordjobb: ”ett samarbetsnät där Föreningen Norden tillsammans med näringslivsrepresentanter och arbetsmarknadsmyndigheter bereder nordiska ungdomar (18-25 år) sommarjobb i ett annat nordiskt land” (Börestam Uhlmann 1994: 59).

Men Börestam Uhlmann påpeger, at de alle er relativt uerfarne udi det interskandinaviske sprog møde (Börestam Uhlmann 1994: 187). De unge ved dog, at Börestam Uhlmanns projekt er at undersøge interskandinavisk kommunikation, hvorfor metasproglige kommentarer fylder en del i data, hvilket Börestam Uhlmann også selv gør opmærksom på (Börestam Uhlmann 1994: 131).

I afhandlingen undersøges såvel flersprogede som ensprogede samtaler for at se, om de interskandinaviske samtaler adskiller sig fra de etsprogede, hvilket de gør i kraft af en intensiveret brug af reparatur. Börestam Uhlmann antager, at der vil være en del skandinavisk, som hun kalder blandingen af de skandinaviske sprog (Börestam Uhlmann 1994: 188). Men hun må konstatere, at der gøres meget lidt brug af denne form for tilpasning. I hendes materiale er det knap 1 % af ordmassen, der kan kategoriseres som sproglige tilpasninger til andet skandinavisk sprog end eget førstesprog (Börestam Uhlmann 1994: 189). Börestam Uhlmann finder også, at i forsøget på at undgå kommunikationsproblemer simplificerer afsender indholdet, og der er mange non-verbale indlæg og spontane omformuleringer. På tilhørers side observerer hun en stor efterspørgsel på gentagelser,

mange afklarende spørgsmål og en stor del bekræftelse. I samtalerne generelt er der et meget stort fokus på sproget og mindre på indholdet, men som nævnt var deltagerne blevet fortalt, at undersøgelsen gik ud på at finde ud af, hvor meget man kan kommunikere på skandinavisk, hvilket kan have påvirket interaktionen. Derudover viser Börestam Uhlmann, at det faktisk ikke er i de dansk/svenske konstellationer, de største forståelsesproblemer optræder, men når danskere og svenskere skal forstå norske regionale og sociale varieteter (allerede de norske skriftsprog bokmål og nynorsk er langt mindre standardiseret end dansk og svensk, hvilket i endnu højere grad gælder for talt norsk). Det er også nordmændene, der trods det, at ”just norskt bokmål brukar räknas som ”språket i mitten”” (Börestam Uhlmann 1994: 195 [citationstegn i originalen]), tilpasser mest. Börestam Uhlmann angiver som mulige årsager hertil, at nordmændene føler en større loyalitet over for nabosprogene og en stærkere identifikation med de andre nabolande (Börestam Uhlmann 1994: 195). Delsing & Lundin Åkessons årsagsangivelser, der er beskrevet ovenfor, og som kan opsummeres med overskrifterne: intersproglig, attitude, intrasproglig (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 137), minder til forveksling om Börestam Uhlmanns. Delsing og Lundin Åkesson har tilføjet den intrasproglige årsag; at det måske også handler om, at nordmænd er mere vant til at tilpasse sig hinanden i norske sammenhænge, da alle nordmænd taler dialekt, hvilket Börestam Uhlmann da også selv nævner senere (Börestam Uhlmann 1994: 197).

Generelt konkluderer Börestam Uhlmann, at interskandinaviske samtaler kræver ”hårt interaktionellt arbete och ingående förhandlingar” (Börestam Uhlmann 1994: 197). Hun fastholder det halve i semikommunikation (Börestam Uhlmann 1994: 198) og karakteriserer den interskandinaviske kommunikation som problematiske samtaler. Termen *problematiske samtaler* bruger hun, når det interaktionelle arbejde skal intensiveres for at opnå fælles forståelse: ”*Problematiske samtal* definierar jag som en kategori av diskurser där samtalsdeltagarna får förhandla mer än vad man annars behöver göra för att uppnå gemensam förståelse” (Börestam Uhlmann 1994: 56 [kursiv i originalen]).

Så selvom forståelsen er større i interskandinaviske interaktioner, end hvad tidligere forskning har vist (Börestam Uhlmann 1994: 186f), så er de også karakteriseret ved et højere antal af reparationer, udvidet brug af gestik og tilpasningsstrategier end i almindelige ensprogede samtaler. Börestam Uhlmann skriver dog i sin konklusion: ”Man skall dock minnas att kommunikationen aldrig är statisk, och då samtal beskrivs med termer som halvkommunikation skall man inte se detta vare sig som ett tillstånd eller som en definition utan som ett dynamiskt mellansteg på vägen mot ”helkommunikation”” (Börestam Uhlmann 1994: 198 [citationstegn i originalen]).

På en og samme tid viser Börestam Uhlmann, hvorledes interskandinaviske samtaler ikke er så problematiske som hidtil (på baggrund af test- og spørgeskemaundersøgelser) antaget, og konkluderer, at den interskandinaviske samtale er problematisk, når den altså sammenlignes med etsprogede samtaler. Dette bliver udgangspunktet for senere studier, selvom det måske siger sig selv, at der i samtaler mellem skandinaver nødvendigvis skal forhandles mere, hvilket var Börestam Uhlmanns definition på problematisk samtale, medmindre man er en meget erfaren interskandinavisk samtalepartner.

3.2. Ludger Zeevaert 2004

Med en forventning om den problematiske samtale møder Ludger Zeevaert ti år efter Börestam Uhlmanns undersøgelse sine data. Dette kan være med til, at konklusionen på hans analyse bliver, at den interskandinaviske interaktion er en flydende, velfungerende kommunikation (og altså ikke problematisk).

Zeevaerts data (2004) er fra seks internordiske møder mellem folk fra universitetsforvaltninger i Norden: Det Nordiska Universitets Administratörs Samarbetet (NUAS). Om mødedeltagerne i NUAS' interskandinaviske sprogkompetencer skriver han:

Weiterhin konnte angenommen werden, daß der Umfang der Kenntnisse anderer skandinavischer Sprachen als der eigenen bei den Teilnehmern repräsentativ für die Gesamtbevölkerung ist, anders als es etwa bei Tagungen von Philologen der Fall gewesen wäre (Zeevaert 2004: 5).

Ud fra NUAS' hjemmeside er det dog tydeligt, at der ikke er tale om et repræsentativt udvalg af interskandinaviske kommunikatører, da det er trænede sprogbrugere i interskandinavisk med en velvillig attitude over for det interskandinaviske sprogprojekt: "NUAS arbejdspråk är de nordiska. Vi lägger stor vikt vid den nordiska språkförståelsen och har utarbetat vägledningsmaterial för alla som ordnar och deltar i aktiviteter inom NUAS." (www.nuas.org)¹¹.

Men som han også selv påpeger i den opsummerende del af afhandlingen, er data indsamlet i NUAS, der er kendetegnet ved at lægge vægt på den interskandinaviske forståelse (Zeevaert 2004: 336f). Det er, som om der sker et perspektivskifte i løbet af Zeevaerts ph.d.-forløb. Som han selv skriver, ligger fokus i indledningen af hans undersøgelser på, hvor og hvornår der optræder problemer i den interskandinaviske kommunikation. På baggrund af tidligere forskning har han netop forventninger om, at den receptive part ville initiere reparation, udgangs- og målsprogsomformuleringer, og at den produktive part ville lave tilpasning i form af kodeskift, sproglige kompromisformer, tilpasning på fonetisk niveau samt overtagelse af enkelte ord. Men Zeevaert konkluderer, at der ikke var nok kød på ovenstående i den undersøgte kontekst, og derfor kom fokus over på turskift, hørersignaler, talerandel og diskursforløb (Zeevaert 2004: 346).

Derudover er Zeevaerts udgangspunkt, at skandinaver ikke vælger et tredjesprog, når de møder hinanden, men kommunikerer gennem deres respektive førstesprog:

Typisch für Skandinavien ist aber, daß man sich auf internationaler Ebene in offiziellen oder halboffiziellen Zusammenhängen, also zum Beispiel auf Konferenzen, nicht durch eine Drittsprache verständigt und sich auch nicht auf den Gebrauch einer der skandinavischen Sprachen einigt, sondern seine jeweilige Muttersprache benutzt (Zeevaert 2004: 343).

Derfor bliver fokus her snarere, hvordan skandinaver kommunikerer trods de store forståelsesproblemer, hvilket de i denne kontekst gør godt, og han skriver da også, at en væsentlig faktor til den succesrige kommunikation er den fælles erfaringshorisont, der frem for alt kommer af "vergleichbaren Bedingungen und Erfahrungen der Teilnehmer im beruflichen Alltag" (Zeevaert 2004: 341).

Zeevaert finder i sit materiale meget få sproglige tilpasninger inden for modtagers sprog og skriver, at det snarere er undtagelsen (Zeevaert 2004: 303) end reglen: "Wie die Analysen zeigen, ist das Ideal einer von der Sprecherseite aus gesehen weitgehend normalen muttersprachlichen Kommunikation ... im Prinzip erreichbar" (Zeevaert 2004: 341). Han konkluderer i sin indledning, at skandinaver taler interskandinavisk sammen i officielle og semi-officielle sammenhænge (Zeevaert 2004: 8), hvilket modificeres senere hen, idet han skriver, at kommunikationen fungerer godt i NUAS (Zeevaert 2004: 348), hvor realiteten altså lever op til idealet om, at skandinaverne taler hver deres modersmål, tilpasser sig ikke og forstår hinanden uden større vanskeligheder.

Zeevaert opsummerer sin undersøgelse med følgende betragtning: Interskandinavisk kommunikation er kendetegnet ved at være et flersproget møde, hvilket man som deltager skal

¹¹ NUAS har fået ny sprogpolitik, i hvert fald i forhold til deres hjemmeside, der, da jeg startede arbejdet på min ph.d. i starten af 2013, havde ovenstående sprogdeklaration på deres hjemmeside. Da jeg skulle opdatere linket i slutfasen af ph.d.-skrivningen i 2017, var linket dødt. Det eneste link, der stadig virkede, var til hjemmesiden www.nuas.org, hvor alt, bortset fra enkelte dokumenter til download, var skrevet på engelsk. Der var heller ikke længere nogen sprogdeklaration.

acceptere for at lykkes i dette møde, der ikke er statisk, men dynamisk; den interskandinaviske kommunikative kompetence tiltager ved erfaring, som dog ikke fører til færre reparative handlinger (Zeevaert 2004: 350f).

3.3. Bernadette Golinski 2007

Bernadette Golinski vil i sin ph.d.-afhandling finde ud af, hvilke kommunikationsstrategier skandinaver bruger i interskandinaviske samtaler.

Data er fra tre meget forskellige settings med en meget heterogen informantgruppe: 13 timers radiooptagelser "Øresund direkte" med erfarne radioværter ud i den interskandinaviske samtale, 7 ½ times optagelser af danskundervisningen af svenske studerende i dansk samt 89 minutter med to samtaler mellem to norske og to danske grundskoleelever (Golinski 2007: 111). Det konkluderes, at en fælles forståelse er mulig trods sproglige forskelle, da både afsender og modtager gør sig umage for at forstå hinanden ved hjælp af forskellige kommunikative strategier (Golinski 2007: 334).

Golinski skriver sig op i mod Braunmüller (2002) og Zeevaerts (2004) meget normative tilgang til sprogblending i interskandinavisk kommunikation (se nedenfor) samt diverse anbefalinger til interskandinavisk sprogbrug og konkluderer derfor bl.a. følgende: "Obschon das Switchen in die Nachbarsprache nicht von den interskandinavischen Institutionen als Empfehlung aufgenommen wurde, ist es in der Semikommunikation ein häufig zu beobachtendes Phänomen" (Golinski 2007: 331).

3.4. Karin Ridell 2008

Ridell (2008) har arbejdet med interskandinavisk kommunikation på et plejehjem i Danmark i Øresundsregionen mellem tre svenske ansatte på plejehjemmet og de danske beboere. Hun viser, at de tre svenske medarbejdere på hver deres måde og i mere eller mindre grad integrerer dansk i deres tale. Alle tre er dog trods deres forskellige tilpasninger effektive i deres kommunikation (Ridell 2008: 210), hvilket Ridell skriver, er det primære mål for tilpasningerne: "syftet med språkliga anpassningar från talarens sida förefaller vara att göra sig bättre förstådd och att få kommunikationen att flyta effektivt" (Ridell 2008: 207).

Ridell har opstillet fem kategorier: ordstilling, idiomatiske udtryk, leksikon, morfologi og udtale, som sættes i forhold til otte kategorier, der forekom i hendes datamateriale: dansk, svensk, fælles, blandet, sprogligt kompromis, kun skånsk, skånsk og dansk (men ikke standardsvensk) eller hverken dansk eller svensk (Ridell 2008: 199). Analysen viser: "först och främst att ordsegmenten till övervägande del var gemensamma för danskan och svenskan på alla nivåer utom på uttalsnivån" (Ridell 2008: 199).

Derfor er udtalen kommet under lup for at fastslå, om det var svensk eller dansk. Her viser det sig primært at være svensk (85 %). Syntaktisk set er der en overensstemmelse mellem svensk og dansk i 97 % af tilfældene, og på det leksikalske og morfologiske niveau er der brugt fælles udtryk i henholdsvis 79 og 75 % af tilfældene. Årsagen til det store sammenfald finder Ridell i, at de to sprog ligner hinanden så meget, men også i at: "vårdbiträdena där det är möjligt ofta väljer gemensamt dansk-svenska lösningar i stället för särspråkliga alternativ" (Ridell 2008: 199). Det interessante her er – ud over tendensen til dækket tilpasning – inddelingen i forskellige kategorier, som jeg vil vende tilbage til i forhold til at kunne tale om et tilpasningskontinuum, der udfordres, når: "ett lexikalt gemensamt dansk-svenskt segment kan t.ex. utgöra språkbländning på den morfologiska nivån och vara svenskt på uttalsnivån" (Ridell 2008: 199).

Ridell finder ikke nogen overensstemmende tendenser i de forskellige kategorier, ud over et sammenfald i det leksikalske niveau med det morfologiske, idet svenske leksikalske elementer typisk optræder med svenske bøjninger; det samme gælder for dansk (Ridell 2008: 200).

3.5. Barfod Lund 2018

Deltagerne i min egen undersøgelse af interskandinavisk interaktion var en heterogen gruppe i forhold til erfaringsgrundlag med interskandinaviske interaktioner og ansatte i et internationalt firma i Danmark med engelsk som koncernsprog, men med dansk samt – viste det sig i optagelserne af deres frokostsamtaler – svensk og norsk som social kode (Barfod 2018). Fælles for de garvede, de mere utrænede og alt derimellem ud i interskandinavisk kommunikation var, at de ikke brugte engelsk, men dansk, norsk og svensk med en varierende brug af tilpasningsstrategier. Dette fik mig til at foreslå nedenstående inddeling i to strategivarianter, da det lader til, at deltagere i interskandinaviske interaktioner i varierende grad integrerer sproglige træk fra modtagers basesprog i sit eget basesprog. En høj eller lav integrationsfaktor siger ikke noget om en mere eller mindre vellykket interskandinavisk kommunikation. Erfarne sprogbrugere ud i interskandinavisk kommunikation kan såvel integrere mange sproglige træk fra modtagers sprog som ingen.

I min egen undersøgelse dækker 'interskandinavisk' al kommunikation mellem skandinaver fra samtaler, hvor afsender udelukkende producerer sit eget basesprog over en tilpasningsskala (med tilpasning af leksikalsk, fonetisk og syntaktisk art), til samtaler, hvor afsender skifter til et andet skandinavisk sprog. For at kunne arbejde med den høje variabilitetsgrad, jeg observerede, formulerede jeg tilpasningsstrategierne to tilpasningsvarianter: (1) Skandinaver bliver i deres eget basesprog, hvilket tillader følgende tilpasningsmuligheder: Talehastighed, toneleje, pauser og op- og nedgradering af dialekter. Til dette har afsender ikke brug for produktive kompetencer inden for modtagers basesprog. (2) Skandinaver integrerer sproglige elementer fra modtagers basesprog, hvilket inkluderer inkorporation af træk fra det andet sprog. For at kunne tilpasse sig inden for modtagers basesprog, skal man have viden om dette sprog.

Der er en afgørende forskel i de to strategier. Praktiseres tilpasninger inden for eget sprog, tilpasser man sig ikke modtagers sprog, men modtageren, og man kunne måske tale om, at man tilpasser sig modtagers receptive evner ved at prøve at gøre sig lettere forståelig gennem langsom og tydelig tale og fx udvidet gestik. Man imødekommer modtager ved at tale langsomt, tydeligt osv. Praktiseres tilpasninger inden for den andens sprog, kan man tale om, at taler integrerer sproglige træk fra modtagers basesprog. Inden for begge strategier kan der laves minimale og maksimale tilpasninger.

- Minimale tilpasninger inden for ens basesprog betyder, at afsender ikke ændrer sit basesprog overhovedet, mens maksimale tilpasninger betyder anvendelse af alle de forskellige tilpasningsmuligheder inden for eget basesprog.
- Minimale tilpasninger inden for modtagers basesprog betyder, at afsender integrerer enkelte træk fra modtagers basesprog til maksimal tilpasning, hvor der skiftes helt til modtagers basesprog.

Den interskandinaviske praksis udviser overlappinger inden for de minimale og maksimale tilpasningsstrategier og er betinget af situationens eller scenariets (taler og modtager) erfaring og attitude.

3.6. Opsamling

De tidligere interaktionsundersøgelser bemærker det dynamiske i det interskandinaviske sprog møde, men bedømmer alligevel deres forskning til at være enten i den problematiske ende (Börestam Uhlmann 1994) eller den vellykkede (Zeevaert 2004, Golinski 2007, Ridell 2008, Barfod Lund 2017). Først og fremmest handler denne vinkling nok primært om forventningshorisonten. Alle interaktionsforskere forventer grundet tidligere undersøgelser af den interskandinaviske samtale, at der vil være store forståelsesproblemer, at kommunikationen vil være halv etc. Umiddelbart er den afgørende grund til dette de meget forskellige erfaringsniveauer, som informanterne har været på.

Den henholdsvis lang- og kortvarige kontakt giver forskellige tilpasningsmønstre, som igen også afhænger af det pågældende individs attitude over for ikke bare nabosprog og variationer af dem, men også over for, hvilke strategier netop dette individ har fundet brugbare. Börestam Uhlmanns informanter var velvilligt indstillede over for nabosprogene, men havde bl.a. grundet deres alder et lidet erfaringsgrundlag med interskandinavisk interaktion. De andre fire forskningsprojekter har haft informanter, der til dagligt havde med interskandinaviske sprogmoder at gøre, og så vidt man kan bedømme ud fra de samlede forskningsresultater på området, er det netop de tre ovennævnte forhold: holdning til og erfaring med interskandinaviske samtaler og situationen, der er afgørende for det vellykkede interskandinaviske møde.

4. Diskussion af diskrepanser mellem forskningsresultater

Det er tydeligt ud fra ovenstående gennemgang, at der i undersøgelserne af den interskandinaviske kommunikation viser sig en signifikant forskel på test- og spørgeskemaundersøgelserne og interaktionsundersøgelserne, hvad angår spørgsmålet om den gode eller dårlige interskandinaviske forståelse (afsnit 4.1. Diskurs vs. resultater) og om udbredelsen af engelsk som interaktionssprog (i stedet for interskandinavisk kommunikation) mellem skandinaver (afsnit 4.2. Engelsk vs. interskandinavisk kommunikation), hvilket vil blive diskuteret i nedenstående.

4.1. Diskurs vs. resultater

For nu et kort øjeblik lige at vende tilbage til starten, så kommenterer Haugen sine undersøgelsesresultater af interskandinavisk sprogforståelse under overskriften: "Ability to understand other Scandinavians upon **first** meeting" (Haugen 1966: 288, min fremhævelse) således: "The first observation to be made is that only three respondents [sic] claimed not to understand at all" (Haugen 1966: 288)¹². Først skal det selvfølgelig endnu engang fremhæves, at svarene handler om egenvurdering af forståelsesevne på baggrund af *første møde* med en anden skandinav. Af Haugens tabel fremgår det, at de tre kategorier, som ligger til grund for antagelsen om, at *kun* halvdelen af respondenterne forstår hinanden på interskandinavisk, er: *Evne til at forstå* henholdsvis *Alt, Alt bortset fra et par ord, Var nødt til at lytte opmærksomt* (min oversættelse). Men hvorfor ikke medtage den sidste kategori: *Evne til at forstå med store vanskeligheder* (min oversættelse)? Der er stadig tale om, at respondenterne mener, at det er muligt at kommunikere, muligvis under et stort opbud af samtlige sproglige ressourcer til rådighed, men udgangspunktet for svaret er stadig en evne til at forstå. Lægger man de fire kategorier sammen og udelader kategorien *ingenting* og *intet svar* (min oversættelse), så har vi en situation, hvor fx 91 % af svenskerne ville kunne forstå dansk med større eller mindre besvær, og 88 % af danskerne med større eller mindre besvær ville kunne forstå svensk. Man burde selvfølgelig (som kvalitativ undersøgelsesfortaler) være kritisk over for disse kvantitative studier, bl.a. da krydset jo skal sættes et eller andet sted, og muligvis svares der også "høfligt" ind i spørgekonteksten, men nogenlunde samme lave antal af skandinaver, der hævder slet ikke at forstå nabosproget, fremgår også af i Kristiansens data, nemlig små tre procent, fem svenskere ud af 188 og fem danskere ud af 195 (Kristiansen 2004: 165). Om Theilgaard Brinks interviewundersøgelse fra 2016 er det også værd at bemærke, at ingen af de 31 interviewede skandinaver hævder ikke at have forstået noget, da de flyttede til et andet skandinavisk land, og af de seks, der siger, at de forstod sproget *rigtig/meget dårligt*, er to fra Island, to fra Grønland og en fra Finland. Den eneste skandinav, der mener at have haft et *rigtig dårligt* forståelsesudgangspunkt er en svensker, der kommer til Danmark (Theilgaard Brink 2016: 30-38).

Gregersen fremhæver, hvorledes der i en spørgeskemaundersøgelse af danskere og svenskere i firmaet Medicon Valley fra 2001 er 13 % af svenskerne, der ser den sproglige forskel på dansk og

¹² Haugen har angivet tallene i procent i sin tabel, men skriver her respondenter. Der var 252 respondenter (Haugen 1966: 283), og der må altså være tale om tre procent.

svensk som en signifikant barriere i forhold til at kommunisere og netværke. Her skal i den grad fremhæves, at resten, 87 % svenskere og i øvrigt 95 % danskere, ikke anser de sproglige forskelle mellem danskere og svenskere som en barriere i forhold til at kommunisere og netværke mere (Gregersen 2003: 140f)¹³. Også Lundin Åkessons konklusion på baggrund af Delsing og Lundin Åkessons rapport (2005) er, at ”skandinaver inte är särskilt duktiga på att förstå sina grannspråk”, og at de er ”duktiga på engelska och oftast bättre än på grannspråken” (Lundin Åkesson 2005: 172). Men tager man i betragtning, at det er statiske afsendere (indtalte nyheder og tekst) og kun de receptive kompetencer, der testes, samt at samarbejdet – interaktionen – der opstår i en faktisk kommunikationssituation mellem afsender og modtager deraf ikke er til stede, ser deres resultater egentlig meget fine ud: Unge skandinaver har et udmærket receptivt grundlag for at kommunisere på tværs af grænserne. Af Delsing & Lundin Åkessons rapport side 77 fremgår det nemlig af resultaterne for nyhedsoplæsning og avisartikler, at gymnasieeleverne i gennemsnit har scoret over fem point ud af de ti mulige i nabosprogsforståelse. Dvs. at cirka halvdelen af unge gymnasieelever i en statisk modtagersituation er i stand til at afkode nabolandenes sprog. Da det i høj grad bidrager til forståelsen og kommunikationen i en interaktionssituation, at afsender kan aflæse sin samtalepartner og løbende lære, hvad der bliver forstået, og hvad der ikke gør, dvs. en afsender, der sørger for modtagerens forståelse, er det et godt fundament, at halvdelen er i stand til at forstå uden dette samarbejde. Det skal tilføjes, at Delsing & Lundin Åkesson er inde på noget af det samme og laver en skelnen mellem at forstå nabosprogene og kommunisere med naboerne: ”Till sist vill vi poängtera att vår undersökning enbart gäller språkförståelse; med andra ord säger den inte allt om kommunikation mellan nordbo. När vi kommunicerar måste vi både tala och förstå” (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 148)¹⁴. Men tilbage står fra deres undersøgelse primært resultatet, at skandinaver er blevet dårligere til at forstå hinanden, og deres afslutningskommentar er da også: ”För att svara på frågan i bokens titel kan man alltså säga: Ja, språket håller ihop Norden, men inte lika bra som för trettio år sedan” (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 148).

En anden af Delsing & Lundin Åkessons afsluttende pointer er: ”Vår undersökning visar dessutom att nordiska ungdomar är duktiga på engelska; i de flesta fall förstår de engelska bättre än grannspråken” (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 148). På denne vis ledes vi til næste punkt, nemlig engelsk som alternativ til interskandinavisk kommunikation.

4.2. *Engelsk vs. interskandinavisk kommunikation*

I dag kan man her i Skandinavien svært skrive noget om sprog uden at tage engelsks status under overvejelse i forhold til ens egentlige emne. Sådan forholder det sig også i dette tilfælde. En udbredt opfattelse er, at den unge generation slår over i engelsk i stedet for at blive i et interskandinavisk scenarie, men det er der ikke noget forskningsmæssigt belæg for.

I det følgende vil jeg kommentere de undersøgelser, jeg har fundet, der direkte behandler

¹³ For at yde Gregersen fuld retfærdighed lyder tekststykket således: “Every year the Medicon Valley administration undertakes a survey of what the stakeholders think block future collaboration. In 2001 Niels Gerner Larsen (personal communication) asked his respondents: “Do you see the linguistic difference between Danes and Swedes as a significant barrier to more communication and networking among the stakeholders in Medicon Valley?” Seven hundred and eighty persons received the questionnaire; 295 of them answered, viz. 181 Danes and 114 Swedes. The answers to this particular question were rather different since 95 percent of the Danes answered “no” and only 5 percent “yes,” whereas 87 percent of the Swedes answered “no” and 13 percent “yes” (p < .03). Apparently, more Swedes see the linguistic differences as creating problems, though it must be admitted that 13 percent is still a low number” (Gregersen 2003: 140f [citationstegn i originalen]).

¹⁴ Også Maurud kommenterer kommunikationssituationen: ”Våre resultater gjelder ikke for vanlig konversasjon. I en slik situasjon vil man kunne gripe inn og korrigere for manglende forståelse, enten ved å gjenta eller å forklare. Våre forsøkspersoner ble utsatt for språklig påvirkning i form av sammenhengende tekster, og dette er atskillig vanskeligere. Resultatene gjelder derfor bare for denne form for situasjoner” (Maurud 1976: 139).

engelsk som foretrukket kommunikationssprog mellem skandinaver¹⁵.

4.2.1. Om engelsk i spørgeskemaundersøgelserne

Robert Zola Christensen & Mari Bacquins satte for nogle år siden problemstillingen på spidsen ved at navngive deres rapport "Dansk og svensk – fra nabosprog til fremmedsprog?" og konkludere: "Overhovedet synes forestillingen om skandinaviske fællesskab [sic], som vi har været vidne til i historien, at være et overstået kapitel" (Bacquin & Zola Christensen 2013: 12). I rapporten diskuterer de, hvorledes danskere og svenskere er blevet dårligere til nabolandsprogene samt de unges stigende tendens til at snakke engelsk i stedet for interskandinavisk på baggrund af en undersøgelse af 236 danske og 210 svenske gymnasieelever (Bacquin & Zola Christensen 2013: 3). Generelt siger eleverne i dette selvrapporteringsstudie, at de synes, at engelsk er lettere at forstå end nabolandsprogene, men 70 % af de danske elever siger, at de bruger dansk, når de snakker med svenskerne, og kun 13 % af dem siger, at de vælger engelsk (Bacquin & Zola Christensen 2013: 9). Omkring 50 % af svenskerne siger, at de snakker svensk eller tilpasset svensk, når de snakker med danskerne, mens 42 % siger, at de vælger engelsk. Det er kun det sidste tal, som forfatterne fremhæver (Bacquin & Zola Christensen 2013: 11).

I Mette Skovgaard Andersen & Lisbeth Verstraete-Hansens undersøgelse om behov og holdninger til fremmedsprog i den danske centraladministration (2013) er der i de kvalitative interviews udtalelser, der bekræfter dette: Den ældre generation mener, at de oftere end den yngre generation benytter interskandinavisk kommunikation, og at den yngre generation i langt højere grad bruger engelsk til at kommunikere med deres skandinaviske samarbejdspartnere (Skovgaard Andersen & Verstraete-Hansen 2013: 58). En ellers spørgeskemabaseret undersøgelse lod deltagerne kommentere frit på emnet sprogbrug i de danske ministerier, hvilket afstedkom kommentarer om nordisk samarbejde og interskandinavisk, og af de i rapporten benyttede citater handler to af dem om generationsforskellen: "Jeg kan konstatere, at den yngre gruppe af mine medarbejdere har problemer med at indgå i en nordisk arbejdssammenhæng, medmindre det sker på engelsk" (Skovgaard Andersen & Verstraete-Hansen 2013: 58). Og: "Det er absurd at opleve, at unge kolleger fra de nordiske lande med deres friske hjerner taler engelsk sammen, mens vi gamle klarer os fint ved at slå ørerne lidt ud" (Skovgaard Andersen & Verstraete-Hansen 2013: 58). Det er nogle gode citater, men de siger primært noget om, hvordan den ældre generation mener, at det forholder sig, og ikke noget om den faktiske brug af interskandinavisk/engelsk i mødet mellem de unge skandinaver.

Delsing & Lundin Åkesson (2005) testede ved siden af forståelsen af de skandinaviske sprog også forståelsen af engelsk (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 89ff). Resultatet var, at danske, norske og svenske unge er markant bedre til at forstå engelsk end deres nabosprog (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 92). Dette forklares bl.a. med, at de unge har fået masser af engelskundervisning, samtidig med at 50 % af dem svarer, at de ikke har fået nogen nabosprogsundervisning (Lundin Åkesson 2005: 174, se Delsing & Lundin Åkesson 2005: 105 for mere om nabosprogsundervisningstallene). Derudover er også den ældre generation (forældrene) blevet testet, og resultaterne viser, at de er markant bedre end den yngre til nabosprogsforståelse (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 119). Desværre er forældrenes engelskkundskaber ikke blevet testet. Derudover skal det også fremhæves, at det igen kun er den receptive engelskforståelse, der testes.

¹⁵ Dvs., at ellers interessante udsagn som: "Scandinavian is often preferred to English in Nordic communicative contexts (Henderson 2005)" (Bellak 2010: 82) ikke vil blive inddraget i diskussionen. Også disse udsagn bygger tit på hørensagen eller fordrejer kilden. For går man videre til henvisningen, ledes man til følgende: "Reflecting on previous experience in an international company based in Switzerland when participants in meetings would each speak their own language – French, German, or Italian – and understand all the languages spoken, he made the point that "it is feasible to have meetings in which different languages are spoken," and it is not necessary to systematically resort to English. Such a situation is also typical in a Scandinavian setting, where three different languages are used" (Henderson 2005: 77 [citationstegn i originalen]).

Så langt har vi altså tre resultater, der bruges til at understøtte påstanden om, at unge mennesker foretrækker engelsk. Bacquin og Christensens resultater virker en anelse forudindtaget i forhold til at fremhæve de resultater, der understøtter deres konklusion, frem for andre. I forhold til Skovgaard Andersen og Verstraete-Hansens kvalitative del er det for forskerne en ”overraskende stor del af respondenterne”, der ”kommenterer det nordiske sprogfællesskab” (Skovgaard Andersen & Verstraete-Hansen 2013: 58). Ifølge mailkorrespondance med Mette Skovgaard Andersen er det otte, der eksplicit taler om det nordiske samarbejde, og fem der eksplicit taler om skandinavisk. Derudover nævnes også svensk og norsk specifikt, ofte i den forbindelse. Det er en overraskende stor andel for Skovgaard Andersen og Verstraete-Hansen, da: ”de nordiske sprog stort set ikke fylder noget i den offentlige debat, men det er tydeligvis et emne, der optager respondenterne” (Skovgaard Andersen & Verstraete-Hansen 2013: 58). I denne forbindelse er cirka 15, hvoraf fem respondentes kommentarer optræder i rapporten, fra 110 af respondenterne (som de skriver, er det 17 % af det samlede antal respondenter på spørgeskemaundersøgelsen (Skovgaard Andersen & Verstraete-Hansen 2013: 54)), ikke et overvældende antal, og de to ovenstående citater, der omhandler den påståede generationsforskel, er herfra¹⁶. Den tredje undersøgelse af Delsing og Lundin Åkesson viser os, at den skandinaviske ungdom er bedre til at forstå engelsk end nabosprogene, men den fortæller os altså ikke noget om, hvorvidt de unge skandinaver primært bruger engelsk, når de mødes.

I Theilgaard Brinks rapport fra 2016 giver interviewene med de 31 unge mennesker et andet perspektiv på unges engelskbrug:

For de personer, der også bruger engelsk som kommunikationsmiddel, associeres engelsk overvejende med formelle og professionelle situationer (hvor der ikke er tid til at benytte sig af andre repair-strategier, og hvor effektivitet og præcision er højt prioriteret). Skandinavisk associeres derimod med sociale sammenhænge og tilvejebringer en friere og mere personlig kommunikation. Kan man ikke nabosprogskommunikere, kan man risikere at blive ekskluderet fra sociale fællesskaber. Desuden er brugen af engelsk aftagende, i takt med at den receptive og produktive kompetence forbedres. Engelsk associeres altså af mange med nybegynderfasen. Engelsk tilskrives endvidere praktiske værdier, hvorimod informanterne giver ideologiske og følelsesmæssige begrundelser for brug af skandinavisk; mange værdsætter nabosprogsforståelsen i Norden, fordi den også sikrer og opretholder et kulturelt fællesskab (Theilgaard Brink 2016: 9).

To vigtige pointer i denne forbindelse er, at et af kriterierne for at blive informant var, at informanten skulle: ”have boet og arbejdet i et naboland i mindst et halvt år, kommunikere ved hjælp af de skandinaviske sprog i et eller andet omfang på arbejdspladsen og/eller i fritiden” (Theilgaard Brink 2016: 26). Derudover handler det igen om, hvordan deltagerne tror, det forholder sig, og ikke, hvordan det faktisk forholder sig.

Hvis vi antager, at spørgeskemaundersøgelserne (fx Bacquin & Zola Christensen 2013) siger noget om, hvordan det faktisk forholder sig, og dermed, at de skandinaviske unge foretrækker engelsk, når de mødes, frem for at kommunikere på deres respektive modersmål, så kunne man med udgangspunkt i Theilgaard Brinks undersøgelsesmateriale lave en vigtig differentiering: På den ene side har vi unge rekrutter/gymnasieelever (fx Maurud 1976, Delsing & Lundin Åkesson 2005 og Bacquin & Zola Christensen 2013), der ikke nødvendigvis har været udsat for interskandinaviske sprog møder. De svarer derfor relativt negativt på forventningen om forståelse, hvis de skulle møde en nordmand/svensker, i spørgeskemaundersøgelser, og de får dårlige resultater i test på grund af den

¹⁶ De resterende tre citater om interskandinavisk i rapporten handler om, at der burde være mere fokus på de nordiske sprog, at engelsk foretrakkes frem for interskandinavisk, og at det, at der faktisk bruges skandinavisk er en styrke (Skovgaard Andersen & Verstraete-Hansen 2013: 58f).

manglende erfaring. På den anden side har vi unge mennesker, for hvem det interskandinaviske sprog møde i et eller andet omgang har direkte relevans for deres hverdag, og som er mere eksponeret for nabosprog (fx Börestam Uhlmann 1994 og Theilgaard Brinks 2016 informanter), hvorfor de yder den ekstra indsats og bruger interskandinavisk kommunikation.

I forhold til den direkte relevans i hverdagen er Jakob Bruntses observation også værd at nævne. Han opholdt sig tre måneder på SAS' hovedkontor i Stockholm for at undersøge den dansk-svenske kommunikation og skriver i en opsummering af resultaterne fra specialet i Mål og Mæle:

Engelsk var derimod ikke et sprog, man ofte hørte på hovedkontorets gange. I en virksomhed af SAS' størrelse bruges engelsk naturligvis i adskillige sammenhænge, men det er så godt som fraværende i den daglige kommunikation mellem skandinaver. Der er ikke noget forbud mod at tale engelsk i SAS, men der er en social konvention: Man taler bare ikke engelsk med sine skandinaviske kolleger! (Bruntse 2004: 7).

4.2.2. Om engelsk i interaktionsanalyserne

Den eneste, der har arbejdet direkte med den faktiske brug af engelsk i interskandinaviske interaktioner er Golinski (2007), der også konstaterer, at det faktisk ikke bliver brugt – i hvert fald ikke mere end i etsprogede samtaler:

In Bezug auf den Gebrauch von Englisch als Lingua Franca kann für das beobachtete Vorkommen keine Gefährdung für die interskandinavische Verständigung festgestellt werden, da die verwendeten englischen Phrasen und Wörter kein Verständnis sichernden Funktionen übernehmen. In der Semikommunikation erfüllen sie die gleichen Funktionen wie in monolingualen Diskursen (Golinski 2007: 332).

Golinskis informanter er en meget heterogen gruppe, hvad alder og beskæftigelse angår, men for alle tre undersøgte grupper gælder, at de bruger interskandinavisk i kommunikationen med andre skandinaver. Nogenlunde samme tendens kan ses i de andre interaktionsanalytiske tilgange til interskandinavisk kommunikation, hvor alle nævner engelsk uden dog at have det som direkte forskningsobjekt, og hvor der er enighed om, at godt nok bliver engelsk brugt, men det er enten pga. tilstedeværelsen af finner eller helt enkelt en meget lav forekomst. Fx er forekomsten af engelsk i Börestam Uhlmanns ph.d.-data ”inte många och de engelska inslagen utgör en försvinnande liten del av den totala ordmassan” (Börestam Uhlmann 1994: 127).

I Zeevaerts data forekommer der engelsk:

Englisch wird auch auf den NUAS-Tagungen benutzt. Auf den für die Datenerhebungen besuchten Tagungen fanden zwei Vorträge von finnischen Referenten und einer eines Referenten mit außereuropäischem sprachlichem Hintergrund phatische Kommunikation auf Englisch auf Englisch statt, und auch phatische Kommunikation auf Englisch zwischen finnischen und schwedischen Teilnehmern konnte vereinzelt beobachtet werden (Zeevaert 2004: 352).

Zeevaert konkluderer derfor også, at engelsk stort set ikke bliver brugt i NUAS-konteksten¹⁷.

Det lader altså til, at engelsk i den faktiske interaktion mellem skandinaver ikke bliver benyttet i nogen større udstrækning, og afsnittet her skal afsluttes med (endnu) et interessant indslag: I sin anmeldelse af Börestam Uhlmanns afhandling skriver Fritz Larsen:

¹⁷ Se fodnote 11 om NUAS' nye sprogpolitik.

The use of a lowest common denominator has often been pointed to as a typical strategy (see e.g. Hansen 1994). There are in fact two: (a) the use of a mixed ‘Scandinavian’ created by convergence, or even as the result of an attempt to speak another Scandinavian language; and (b) the use of a third language, in this case English, the common foreign language known from school. Haugen called the latter ‘the desperation course’ (1966: 296) (Larsen 1995: 127).

Börestam Uhlmann skriver: “Hos Haugen var det næstan lika vanligt med växling till grannspråk som till engelska, i min undersökning [fra 1991] är engelskan klart vanligare” (Börestam Uhlmann 1994: 46). Det første, der skal påpeges er, at informanterne ifølge dem selv i Haugens data stort set ikke skifter til et andet skandinavisk sprog; faktisk er det kun seks procent, der gør det, hvilket sætter ’klart vanligere’ i perspektiv: “Virtually no one admitted to adopting the other language *in toto*, only about six per cent of the Swedes and Danes doing so in relation to one another” (Haugen 1966: 295 [kursiv i originalen]). Det andet er, at Haugens eksempel på skift til et andet sprog faktisk ikke nødvendigvis er et skift til engelsk, men her fx til tysk:

The desperation course is occasionally taken of using a non-Scandinavian language as the medium of communication. This is only mentioned sporadically by the informants and always in relation to Danish. A Norwegian school man said, “When I am in Copenhagen, I ask the waiters to speak German” (Haugen 1966: 296 [citationstegn i originalen])¹⁸.

Det ville give mening, hvis tendensen til at skifte fra interskandinavisk til engelsk som *lingua franca* er stigende i takt med, at skandinaver bliver bedre og bedre til engelsk og muligvis dårligere og dårligere til at forstå nabosprogene, men indtil videre er det ikke blevet påvist, at det faktisk er det, der sker, når skandinaver møder hinanden (og knap nok heller, når de rapporterer om, hvad der sker, når de møder hinanden).

5. Opsamlende refleksioner

5.1. Skandinaver har et udmærket grundlag for at forstå hinanden

En væsentlig pointe i Haugens undersøgelse er, at kun tre procent siger, at de ikke forstår noget som helst, 80-90 procent forstår, om end måske med store vanskeligheder. Det samme fremgår af såvel Kristiansens (2004) som Theilgaard Brinks (2016) undersøgelser. Dette er et ganske fint receptivt grundlag for at indgå i en interskandinavisk interaktion, og man kunne måske håbe, at fremtidige forskere ville holde op med at råbe vagt i gevær; at den interskandinaviske forståelse er død, og de unge kun vil snakke engelsk, hver gang en receptiv forståelsestest lavet på gymnasieelever viser, at ”kun” halvdelen af de formodentlig primært uerfarne interskandinaviske sprogbrugere forstår interskandinavisk i en statisk kommunikationssituation. Individets interskandinaviske kompetencer er netop ikke en statisk størrelse, men er både situationelt betinget og afhængig af den forudgående kontakt og erfaring med skandinaver fra andre lande samt indstilling til og træning i at tale sammen med de sproglige ressourcer, der er til rådighed i netop det møde.

Måske ville det hjælpe på attituden over for interskandinavisk kommunikation, hvis vi ikke hele tiden får at vide, at vi ikke forstår hinanden, for måske forstår vi hinanden lidt bedre i morgen for nu indirekte at citere Hockett. Hvis nu fx man forestillede sig, at et skandinavisk land producerede en rigtig god ungdomsserie, som de andre to lande tog til sig, så man pludselig hørte unge mennesker

¹⁸ I Haugens norske mere detaljerede udgave kan man læse, at otte personer mente, at de slog over i et fremmedsprog, når de mødte andre skandinaver (danskere er involveret i alle eksempler): Tre danskere slog over i henholdsvis tysk, hollandsk eller fransk, mens tre nordmænd nævnte, at de slog over i tysk (sammen med danskere), og en svensker, der slog over i engelsk, en anden svensker slog over i tysk (igen sammen med danskere) (Haugen 1953: 247).

sige *drittkul* på gaden i Danmark og Sverige, så kunne det være, at det ville hjælpe lidt på attituden.

5.2. *Engelsk som primært de unges alternativ er endnu ikke bevist*

Det er endnu ikke vist, at de unge i praksis bruger engelsk i stedet for interskandinavisk kommunikation. Delsing & Lundin Åkesson viser, at de unge bedre kan forstå engelsk end de andre nabosprog. Dette resultat er ikke så overraskende, når engelskundervisningen starter i første klasse, og som minimum har 630 timer i ni år til at lære eleverne engelsk mod nabosprogsundervisningens samlet set nul timer¹⁹. Nabosprogsundervisningen er en del af danskundervisningen og ret afhængig af den enkelte lærers lyst til undervisning i interskandinavisk, fx var det jo kun halvdelen af de unge, der mente, at de overhovedet havde fået nabosprogsundervisning (Lundin Åkesson 2005: 174)²⁰. Faktisk er det kun 5 %, der svarer ja, og halvdelen svarer ”bare lidt” (Deling & Lundin Åkesson 2005: 105). Hvis vi blev undervist i norsk og svensk i 630 timer fra første klasse af, ville vi nok også være ret gode til det, for det *er* et interaktionelt hårdt arbejde, for nu at citere Börestam Uhlmann indirekte (Börestam Uhlmann 1994: 197), der “requires the full attention and a considerable measure of effort at cooperating to succeed in pulling it off” (Gregersen 2003: 146) i interskandinaviske samtaler.

Men tvært imod antagelsen om, at skandinaver vælger engelsk frem for interskandinavisk, viser undersøgelser af praksis, at skandinaver ikke anvender engelsk i kommunikation med andre skandinaver, heller ikke de unge. Det kunne absolut være værd at undersøge, om de undersøgelser, som antyder, at jo mere erfaring og relevans (fx i forbindelse med arbejde) deltagerne i et interskandinaviske sprog møde har, desto mere benytter skandinaver sig af interskandinavisk frem for engelsk, faktisk holder stik.

5.3. *En høj grad af variabilitet*

Det fælles udgangspunkt for de fleste undersøgelser af interskandinavisk kommunikation drejer sig om at finde ud af, om skandinaver forstår hinanden, og hvem der forstår bedst, samt om de unge hellere vil snakke engelsk end forsøge sig med interskandinavisk interaktion. Dette udgangspunkt bør revideres, og der efterlyses hermed flere kontekstfølsomme og interaktionsbaserede undersøgelser. Skandinaver kan godt forstå hinanden, og at begynde at tale om, at svensk og norsk skal klassificeres som fremmedsprog, er en provokation uden hold i virkeligheden. Dette understøttes af interaktionsforskningen, der viser, at trods udfordringer kan skandinaver godt forstå hinanden. De steder, hvor man kan optage og dermed analysere autentisk interskandinavisk samtale, er som regel arbejdspladser, hvor den interskandinaviske kommunikation er en hverdagsaffære, dvs. relevansen er høj og erfaringen bred.

Graden af vellykket interskandinavisk kommunikation er situationelt betinget og afhænger af den enkeltes sproglige ressourcer, dvs. af individets sprogøre, familie, skolegang, sprogideologier, ferier, personlige møder, arbejde, med andre ord sprog møder og -erfaring i kombination med samtalepartnerens/nes ditto. Som Hockett skriver i forbindelse med introduktionen af begrebet *semi-bilingualism*, som han bruger om sprogsituationen i Skandinavien: ”each speaks his own personal variety of his own language, but has learned by experience to understand the speech pattern of the others” (Hockett 1958: 327). Den høje grad af variabilitet i interskandinaviske interaktionsdata gør dermed situation, holdning og erfaring til vigtige komponenter af analyseapparatet, som bør benyttes

¹⁹ Undervisningsministeriets hjemmeside, folkeskolen: <http://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/timetale>.

²⁰ Færdigheds- og vidensmål for nabosprogsundervisning ligger under kompetenceområdet Kommunikation (Sprog og kultur) og udvikles efter klassetrin. Efter 9. klasse skal eleven kunne: ”kommunikere med nordmænd og svenskere” og have ”viden om norsk og svensk i letforståelig form”. Derudover nævnes nabosprogsundervisningen i formålet for faget dansk, stk. 3: ”Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab”. <http://www.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-og-vejledning>.

til at kategorisere interskandinaviske samtaler.

Det ville i forlængelse heraf være særdeles spændende at arbejde videre med det skandinaviske sprog møde og kigge på naturligt forekommende data i forskellige situationer med informanter med forskellige erfaringsniveauer og holdninger til det interskandinaviske sprog møde for at finde ud af mere om, hvordan de 80-90 % skandinaver, som potentielt godt kan kommunikere med hinanden, så rent faktisk gør det.

Referencer²¹

- Bacquin, Mari & Robert Zola Christensen (2013). 'Dansk og svensk – fra nabosprog til fremmedsprog?'. *Språk i Norden*, 44(1): 53-68.
- Barfod, Sonja (2018). 'On the non-use of English in a multinational company'. In Andrew Linn, Jiří Nekvapil & Tamah Sherman (ed.), *English in Business and Commerce: Interactions and Policies*. De Gruyter. 172-193.
- Barfod Lund, Sonja (2017). *Sproglige praksisser i danske flersprogede virksomheders uformelle kontekster med fokus på tysk, svensk og norsk som regionale sprog*. Ph.d.-afhandling: Roskilde Universitet.
- Bellak, Nina (2010). '(Mer)behov for tysk i danske virksomheder'. In Mette Skovgaard Andersen, Karen Sonne Jakobsen, Alex Klinge, Jens Erik Mogensen, Anna Sandberg og Detlef Siegfried (ed.), *Tysk nu. Konference om tysk sprog og kultur i offentlighed, forskning og undervisning i Danmark*. Københavns Universitet, Roskilde Universitet, CBS – Handelshøjskolen i København. 77-80.
- Braunmüller, Kurt (1991). *Die skandinavischen Sprachen im Überblick*. Tübingen: Francke.
- Braunmüller, Kurt (2002). 'Semicommunication and accommodation. Observations from the linguistic situation in Scandinavia'. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(1): 1-23.
- Braunmüller, Kurt (2003). 'Akkommodationsstrategier i interskandinavisk kommunikation'. In Peter Widell og Mette Kunøe (ed.), *9. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*. Aarhus Universitet, 10.-11. oktober 2002. Århus. 70-79.
- Braunmüller, Kurt & Ludger Zeevaert (2001). *Semikommunikation, rezeptive Mehrsprachigkeit und verwandte Phänomene. Eine bibliographische Bestandsaufnahme*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Working papers in multilingualism 19, Universität Hamburg.
- Bruntse, Jacob (2004). 'Skandinavisk sprogfællesskab eller forvirring'. *Mål og Mæle*, 3: 6-11.
- Bø, Inge (1978). *Ungdom og naboland. En undersøgelse av skolens og fjernsynets betydning for nabospråkforståelsen*. Rogalandsforskning: 4. Stavanger.
- Börestam, Ulla (2008). 'Ursäkta, men kan du säga var Nordens hus ligger? Språkliga strategier vid internordisk kommunikation på Island belysta genom deltagande observation'. In Ulla Börestam, Satu Gröndahl, Boglárka Straszer (ed.), *Revitalisera mera! En artikelsamling om den språkliga mångfalden i Norden tillägnad Leena Huss*. Uppsala: Uppsala Universitet. 30-55.
- Börestam Uhlmann, Ulla (1991). 'Språkmöten och mötesspråk i Norden'. *Språk i Norden*, 22(1): 5-25.
- Börestam Uhlmann, Ulla (1994). *Skandinaver samtalar. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar*. Ph.d.-afhandling: Uppsala Universitet.
- Börestam Uhlmann, Ulla (1997). 'Utblick för inblick – några aspekter på grannspråkskommunikation i teori och praktik'. *Nordisk tidskrift för vetenskap, konst och industri*, 3: 239-254.
- Delsing, Lars-Olof & Katarina Lundin Åkesson (2005). *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, norska och svenska*. TemaNord 2005: 573. Köpenhamn.

²¹ Forfattere med mellemnavne er i litteraturlisten alfabetiseret efter disse.

- Doetjes, Gerke (2010). *Akkommodation und Sprachverstehen*. Ph.d.-afhandling: Universität Hamburg.
- Elektronisk Mødested for Undervisningsverden. Danmarks læringsportal: danskmodulet: <http://www.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning> (7. december 2018).
- Elert, Claes-Christian (ed.) (1981). *Internordisk språkförståelse*. Föredrag och diskussioner vid ett symposium på Rungstedsgaard utanför Köpenhamn den 24-26 mars. Utgiven i samarbete med Nordiska språksekretariatet. Acta Universitatis Umensis. Umeå Studies in the Humanities 33.
- Golinski, Bernadette (2007). *Kommunikationsstrategien in interskandinavischen Diskursen*. Ph.d.-afhandling: Universität Hamburg.
- Gooskens, Charlotte (2006). 'Hvad forstår unge svenskere og nordmænd bedst – engelsk eller dansk?'. *Tidsskrift for Sprogforskning*, 4(1-2): 221-244.
- Gooskens, Charlotte og Sebastian Kürschner (2010). 'Hvilken indflydelse har danske stød og svenske ordaccenter på den dansk-svenske ordforståelse?'. In Cecilia Falk, Andreas Nord & Rune Palm (ed.), *Svenskans beskrivning 30. Förhandlingar vid Trettionde sammankomsten for svenskans beskrivning, Stockholm den 10 och 11 oktober 2008*. 82-92.
- Gooskens, Charlotte, Sebastian Kürschner & Renée van Bezooijen (2012). 'Intelligibility of Swedish for Danes: loan words compared with inherited words'. In Henk van der Liet & Muriel Norde (ed.), *Language for its own sake: essays on language and literature offered to Harry Perridon* (= Amsterdam Contributions to Scandinavian Studies 8). Scandinavisch Instituut. 435-455.
- Gregersen, Frans (2003). 'Factors influencing the linguistic development in the Øresund region'. *Int'l. J. Soc. Lang.*, 159: 139-152.
- Gregersen, Frans (2004). 'Hvorfor kan vi københavnere ikke forstå svensk når jyder kan forstå københavnsk?'. *Sprogforum*, 29: 31-34.
- Grønnum, Nina (2008a). 'Hvad er det særlige ved dansk som gør det svært at forstå og at udtale for andre? Første del: enkeltlydene'. *Mål og Mæle*, 31(1): 15-20.
- Grønnum, Nina (2008b). 'Hvad er det særlige ved dansk som gør det svært at forstå og at udtale for andre? Anden del: prosodi'. *Mål og Mæle*, 31(2): 19-23.
- Haberland, Hartmut (2004). 'Hvorfor vi taler skandinavisk'. *Sprogforum*, 29: 6-9.
- Haugen, Einar (1953). 'Nordiske språkproblemer – en opinionsundersökelse'. *Nordisk tidskrift for vetenskap, konst och industri*, 29: 225-249.
- Haugen, Einar (1966). 'Semicommunication: The Language Gap in Scandinavia'. *Sociological Inquiry*, 36(2): 280-297.
- Haugen, Einar (1981). 'Skandinavisk som mellomspråk. Forskning og fremtid'. In Claes-Christian Elert (ed.), *Internordisk språkförståelse. Föredrag och diskussioner vid ett symposium på Rungstedsgaard utanför Köpenhamn den 24.-26. mars* (Acta Universitatis Umensis, 33). Umeå: Universitetet i Umeå. 121-143.
- Henderson, Jane K. (2005). 'Language Diversity in International Management Teams'. *International Studies of Management & Organization*, 35(1): 66-82.
- Hockett, Charles F. (1958). *A course in modern linguistics*. The Macmillan Project. 321-338.
- Haastrup, Niels & Ulf Teleman (1979). *Svensk, dansk eller skandinavisk: En interviewundersøgelse af svenske læreres sproglige situation ved et dansk universitet*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, Lingvistgruppen. (Rolig-Papir 14).
- Jørgensen, Nils & Eva Kärrlander (2001). *Grannspråksförståelse i Öresundsregionen år 2000. Gymnasisters hörförståelse*. Nordlund, 22(2).
- Kristiansen, Tore (2004). 'Sprogholdninger over Øresund'. *Danske talesprog*, 5: 161-185.
- Kristiansen, Tore (2005a). 'Nabosprog i Øresundsregionen. Et studie af reaktioner på sproglig tilpasning'. In Jens Cramer, Mette Kunøe & Ole Togeby (ed.), *Teorien om alt og andre artikler om sprog og filosofi*. Aarhus: Wessel og Huitfeldt. 173-185.

- Kristiansen, Tore (2005b). 'Holdninger til sproglig konvergens over Øresund'. In Petter Dyndahl & Lars Anders Kulbrandstad (ed.), *High fidelity eller rein jalla? Purisme som problem i kultur, språk og estetikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag. 53-65.
- Larsen, Fritz (1995). 'Anmeldelse af Ulla Börestam Uhlmann. Skandinaver samtalar. Språklige och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar'. *Rask*, 2: 125-132.
- Lundin, Katarina & Robert Zola Christensen (2001). *Grannspråksförståelse i Öresundsregionen år 2000. Gymnasisters läsförståelse. Nordlund*, 22(1).
- Lundin Åkesson, Katarina (2005). 'Hur väl förstår vi varandra i Norden i dag?'. *Språk i Norden 2005*: 159-175.
- Løland, Ståle (1997). 'Språkförståelse og språksamarbeid i Norden'. *Nordens Språk*. Nordisk språksekretariat. Oslo: Novus. 20-30.
- Maurud, Øivind (1976). *Nabospråksförståelse i Skandinavia. En undersøkelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråk i Danmark, Norge og Sverige*. Nordisk utredningsserie, 13. Stockholm: Nordiska rådet.
- Nordenstam, Kerstin (1979). *Svenskan i Norge. Språklig variation hos svenska indvandrare i Bergen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nordiska Rådet (1973). *Den nordiska allmänheten och det nordiska samarbetet 1973. Attitydundersökning*. Nordisk utredningsserie, 4/73. Stockholm: Nordiska Rådet.
- NUAS' hjemmeside: www.nuas.org, og linket, der ikke virker længere: <http://www.nuas.org/web/page.aspx?refid=33>
- Ohlsson, Stig Örjan (1977). 'Nabospråksförståelse'. *Mål og Mæle*, 1: 19-25.
- Ridell, Karin (2008). *Dansk-svenska samtal i praktiken. Språklig interaktion och ackommodation mellan äldre och vårdpersonal i Öresundsregionen*. Ph.d.-afhandling: Uppsala University.
- Schüppert, Anja, Nanna Haug Hilton & Charlotte Gooskens (2016). 'Why is Danish so difficult to understand for fellow Scandinavians?'. *Speech Communication*, 79: 47-60.
- Skovgaard Andersen, Mette & Lisbeth Verstraete-Hansen (2013). *Hvad gør vi med sprog? Behov for og holdninger til fremmedsprog i den danske centraladministration*. Frederiksberg: Copenhagen Business School.
- Theilgaard Brink, Eva (2016). *Man skal bare kaste sig ud i det... – en interviewundersøgelse af unge i Nordens nabosprogsforståelse i praksis*. Projektet er forvaltet af Nordisk Sprogkoordination og Foreningerne Nordens Forbund (FNF). <http://sprogkoordinationen.org/media/1337/man-skal-bare-kaste-sig-ud-i-det.pdf> (7. december 2018).
- Undervisningsministeriets hjemmeside, folkeskolen: <http://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetel-og-overgange/timetel> (7. december 2018).
- Zeevaert, Ludger (2004). *Interskandinaviske Kommunikation. Strategien zur Etablierung von Verständigung zwischen Skandinavien im Diskurs*. Hamburg: Kovač.

Korpuslingvistik i fremmedsprogsundervisningen. Med tysk i gymnasiet som eksempel

Mads Christiansen, Aalborg Universitet
Malou Jacobsen, Aalborg Universitet

Abstract: This article aims to investigate the didactic potential of corpus linguistics. Corpus linguistics is practice-oriented, and it may therefore be meaningfully integrated into the subject of German at the Danish “gymnasium” (upper secondary school). Based on the analysis of four lessons of corpus-based teaching, it can be concluded that the application of corpus linguistics has advantages as well as disadvantages. On the one hand, corpus linguistics potentially contributes to methodologically well-reflected work with written German; on the other hand, it is relatively time-consuming.

Keywords: corpus linguistics, second language acquisition, communicative competence, language teaching, German as a foreign language.

1. Indledning¹

Korpuslingvistik er den systematiske beskæftigelse med omfangsrige, i reglen digitaliserede tekstsamlinger fx med det formål at undersøge sproglige tvivlstilfælde af forskellig art eller behandle problemstillinger inden for oversættelse, leksikografi og datalingvistik (Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 13-15). Korpuslingvistik udgør ikke blot et vigtigt metodisk grundlag i den funktionelt anlagte sprogvidenskab, men har i de senere år tillige etableret sig som et selvstændigt forskningsområde (Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 11-15). I betragtning af, at arbejdet med korpora er karakteriseret ved at være praksisnært og anvendelsesorienteret, kan det undre, at det endnu ikke har vundet indpas i gymnasiets fremmedsprogsundervisning. Som et centralt didaktisk perspektiv fremhæver Andersen (2006) – omend med de videregående uddannelser for øje – den potentielt styrkede sprogbevidsthed:

Anvendelse af databaser og netbaserede *modersmålskorpora* i fremmedsprogsundervisningen giver et autentisk udgangspunkt for at studere det enkelte sprog i skrift og tale på en måde, hvor de studerende ikke får den sproglige viden præsenteret af læreren, ordbogen eller grammatikken i en tilrettelagt, abstrakt form (Andersen 2006: 52 [kursiv i original]).

Af Læreplan for Tysk A i gymnasiet (STX – fortsættersprog 2017) fremgår det, at udviklingen af elevernes kommunikative kompetence² og færdigheder inden for sprogets anvendelse bør stå centralt i undervisningen. Desuden anvendes IT med henblik på at give eleverne mulighed for “[...] at arbejde med sproget og opleve det i varierede, autentiske og aktuelle sammenhænge” (Læreplan for Tysk A (STX – fortsættersprog 2017)). Det er vores grundantagelse, at korpuslingvistikens fokus på sprog i praksis kan fremme disse læringsmål. Eleverne vil opnå indsigt i det faktum, at sprog ikke er nogen statisk størrelse, men befinder sig i konstant forandring, og derigennem bl.a. lære at forholde sig kritisk til digitale ordbøger og grammatikker.

Denne artikel undersøger, hvilke didaktiske fordele og ulemper der er forbundet med at integrere korpuslingvistik i tyskundervisningen på gymnasiet, nærmere bestemt i et task-baseret 3g-

¹ Denne artikel bygger på Malou Jacobsens bachelorprojekt, men udgør i nærværende form forfatterens fælles arbejde.

² Den kommunikative kompetence består af komponenterne læse, skrive, lytte, samtale/diskutere og præsentere (Celce-Murcia 2002: 144; Fristrup 2008: 106; Geist 2013: 279-280).

undervisningsforløb (jf. Kirkebæk & Hansen 2015: 141-142) afviklet i efteråret 2017 på Aalborg Katedralskole. Artiklen er struktureret på følgende vis: I kapitel 2 præsenteres det anvendte korpus, og det didaktiske potentiale udfoldes. I kapitel 3 skitseres undervisningsforløbets organisering som kommunikativ task. Kapitel 4 præsenterer analysen af den afviklede undervisning på baggrund af teori, egne observationer og eleverevalueringer. I kapitel 5 sammenfattes undersøgelsens væsentligste resultater.

2. Korpusdidaktik

2.1. *Det digitale korpus DWDS i en didaktisk ramme*

DWDS – ”Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart” – er et i vid udstrækning frit tilgængeligt onlinekorpus, som administreres af fagfolk og løbende opdateres med nyt sprogligt materiale³. Centralt står de to ”Kernkorpora”, som hhv. dækker tidsrummene 1900-1999 og 2000-2010. Disse omfangsrige⁴ og søgevenlige⁵ tekstsamlinger danner grundlag for den foreliggende undersøgelse, hvor der udelukkende arbejdes med pressetekster.

Dohn & Johnsen (2009: 34-35) sonderer mellem de digitale læringsrum ”web 1.0” og ”web 2.0”. Det første er karakteriseret ved distribution af information til brugerne, mens web 2.0-værktøjer defineres som brugernes aktive bearbejdning af og interaktion om information. Som didaktisk værktøj kan digitale korpora situeres mellem web 1.0 og web 2.0, da de faciliterer en høj grad af informationsbearbejdning dog uden (digital) interaktion. Korpuslingvistikken må derfor formodes i vidt omfang at dele didaktisk potentiale med web 2.0-værktøjer, herunder⁶:

- Bedre mulighed for at producere, samarbejde, søge informationer og reflektere.
- Mere virkelighedsnær læring.
- Større engagement som følge af mere varieret undervisning.

Korpuslingvistik kan med andre ord fremme deltagerperspektivet i undervisningen. I den klassiske rolle fungerer eleven hovedsagelig som modtager af viden, mens korpuslingvistikken lægger op til en undervisningsform, hvor eleven i stigende omfang agerer som producent af viden (Bernardini 2004: 27-28; Christiansen & Gynther 2010: 46, 51). Den klassiske tilegnelsesmetafor erstattes dermed af elevernes aktive deltagelse og refleksive tilgang til egen læring. I det afviklede undervisningsforløb står opfattelsen af viden som aktiv handling og læring som proces derfor centralt.

2.2. *De såkaldte ”tvivlspræpositioner” som case*

Omdrejningspunktet i undervisningsforløbet er de tyske præpositioner *dank, statt, trotz, während, wegen*. De bliver af flere grammatikhåndbøger og digitale ordbøger betegnet som tvivlspræpositioner, da de regulariteter, der styrer valget mellem genitiv- og dativreaktion, virker uklare⁷.

³ DWDS er tilgængeligt under <https://www.dwds.de/>.

⁴ Mens ”Kernkorpus (1900-1999)” omfatter 121.397.601 ord, består ”Kernkorpus (2000-2010)” af 15.469.000 ord (d. 26. september 2018).

⁵ En introduktion til de forskellige søgemuligheder findes under <https://www.dwds.de/d/suche#korpussuche>.

⁶ De opstillede punkter bygger på Paulsen & Tække (2012: 29-30) og Nielsen & Schultz (2010: 168), hvor der findes uddybende forklaringer af de enkelte aspekter.

⁷ Se Duden 4 (2016: 618-620); Eisenberg (2006: 190); Lauridsen & Poulsen (1995: 386); Helbig & Buscha (1994: 408, 424, 436, 441); Jørgensen (1992: 95-100) og Engel (1991: 704). Sidstnævnte angiver to tilfælde, hvor dativreaktion påkræves – nemlig når pluralisformen af substantivet efter præpositionen ikke kan identificeres som genitiv, og når der ellers ville forekomme en række af genitivkonstruktioner. Hvad angår det førstnævnte tilfælde, konstruerer Engel (1991: 704) eksemplet ”*trotz Widersprüche*” (ikke identificerbar genitiv), som snarere bør hedde ”*trotz Widersprüchen*” (identificerbar dativ), mens sidstnævnte demonstreres med ”*statt des Hutes des Mannes*” (to genitiver, dvs. en række af genitivkonstruktioner), der bør erstattes med ”*statt dem Hut des Mannes*” (én dativ og én genitiv).

Grammatikhåndbøgernes fremstilling problematiseres af Elter (2005: 126-128), der på baggrund af en korpusanalyse konkluderer, at dativreaktion ved disse præpositioner er sjældent forekommende i moderne tysk pressesprog, altså skriftsprog:

Tabel 1: Genitiv- vs. dativreaktion efter tvivlspræpositionerne (Elter 2005: 128).

| Præposition | Genitivreaktion | Dativreaktion |
|----------------|-----------------|---------------|
| <i>Während</i> | 99,7 % | 0,3 % |
| <i>Wegen</i> | 99,2 % | 0,8 % |
| <i>trotz</i> | 99,1 % | 0,9 % |
| <i>statt</i> | 94,8 % | 5,2 % |
| <i>dank</i> | 93,0 % | 7,0 % |

I elevernes korpusanalyse er forventningen, at de selv er i stand til at problematisere betegnelsen tvivlspræpositioner – genitivreaktion er klart fremherskende, som tabellen illustrerer – gennem en sammenligning af deres resultater med de digitale ordbøger og grammatikker.

3. Undervisningens udformning

Undervisningsforløbet gennemføres på et 3g-tyskhold (A-niveau) på Aalborg Katedralskole bestående af 23 elever og omfatter fire moduler á 90 minutter. Formålet består i at styrke elevernes kommunikative kompetence gennem korpusbaseret arbejde med tysk i autentiske kontekster (jf. Celce-Murcia 2002: 144; Fristrup 2008). Indholdsmæssigt fokuseres dels på viden om korpuslingvistikken som metode, dels på opøvelse af færdigheder i at anvende korpusanalyse til fremstilling af lingvistisk teori. Helt centralt er det her, at eleverne selv producerer sproglig viden igennem arbejdet med autentisk eksempelmateriale (Bernardini 2004: 16-17)⁸. Metodisk veksles mellem læreroplæg vedrørende det videnskabsteoretiske fundament⁹, pararbejde med praktiske korpusøvelser, problembaseret gruppearbejde om lingvistisk teori samt fremlæggelse og klassedialog om analysens resultater (jf. Hobel 2013: 412-414). Materialet udgøres af det digitale korpus DWDS, et PowerPoint med central videnskabsteori, arbejds papirer med praktiske øvelser samt en opgaveformulering til brug i det selvstændige gruppearbejde. Evalueringen af undervisningen foregår løbende og består først og fremmest af fire refleksionsopgaver, som eleverne afleverer individuelt før hvert modul, og som danner grundlag for en diskussion i plenum. Desuden udarbejder hver gruppe selvstændigt på baggrund af en korpusanalyse en lingvistisk teori om én af tvivlspræpositionerne, som afleveres skriftligt og fremlægges mundtligt for resten af holdet.

Konkret organiseres forløbet som kommunikativ task. Således beskæftiger eleverne sig med et grammatisk fænomen, der er ukendt for dem, altså en informationskløft i deres viden om sproget (Kirkebæk & Hansen 2015: 141-142). I det selvstændige arbejde med korpuset får eleverne mulighed for i grupper at aktivere deres egne sproglige ressourcer i analyse- og fortolkningsdelen. I undervisningen anvendes første og andet modul som før-task-fase, hvor eleverne både teoretisk og praktisk indføres i korpuslingvistikken. Under-task-fasen udgøres af det selvstændige gruppearbejde

⁸ Vi lader altså fortrinsvist eleverne arbejde induktivt, da de ikke præsenteres for lingvistiske teorier, som skal afprøves empirisk, men derimod selv skal udlede disse på grundlag af en både kvantitativt og kvalitativt anlagt korpusanalyse. Den induktive tilgang problematiseres af Flowerdew (2009: 405-408) med det argument, at visse elever/studerende foretrækker en deduktiv tilgang til grammatikundervisningen. Her må det imidlertid fastholdes, at den korpuslingvistiske tilgang som konciperet i denne undersøgelse udelukkende har karakter af et alternativ til traditionelle undervisningsformer, hvorfor elever med forskellige læringsstile ud fra en samlet betragtning bliver tilgodeset.

⁹ Inddragelsen af videnskabsteori giver eleverne bedre mulighed for at forstå og reflektere over forskellen mellem at arbejde med digitale korpora og ordbøger/grammatikker.

i tredje og begyndelsen af fjerde modul, hvor eleverne modtager et fiktivt brev fra et forlag, der ønsker deres hjælp til at danne en lingvistisk, korpusbaseret teori om tvivlspræpositionerne. Efter-task-fasen er en såkaldt sprogforskerkonference, som varer den resterende del af fjerde modul, hvor der fremlægges og gives feedback på arbejdet. Refleksionsopgaverne opfordrer eleverne til at overveje deres kendskab til hjælpemidler i det daglige arbejde med det tyske sprog, korpuslingvistikken som videnskabelig metode, udfordringer og vanskeligheder ved at anvende DWDS-korpusset samt korpuslingvistikens muligheder og begrænsninger.

4. Analyse af undervisningsforløbet

I dette kapitel følger analysen af de fire undervisningsgange. For hvert modul præsenteres det faglige indhold, hvorefter undervisningen analyseres med udgangspunkt i teori, lærerobservationer, elevevalueringer og – for sidste moduls vedkommende – gruppearbejdet om tvivlspræpositioner, jf. afsnit 2.2. Endelig diskuteres relevante didaktiske implikationer.

4.1 Undervisningsgang 1

I modulet præsenteres det korpusbaserede forløb, og derefter følger en plenumdiskussion af den første refleksionsopgave, der omhandler elevernes forståelse af arbejdet med tysk¹⁰. Derpå holder læreren et oplæg om korpuslingvistisk relevant videnskabsteori, herunder hvordan korpuslingvistik adskiller sig fra elevernes vante arbejde med faget. Indholdsmæssigt er der med udgangspunkt i Lemnitzer & Zinsmeister (2015: 19-22, 30, 37) særlig fokus på følgende begrebspar:

- Rationalisme vs. empirisme i forbindelse med korpuslingvistikens erfaringsbaserede erkendelse.
- Deduktion vs. induktion med henblik på en distinktion mellem en korpusstøttet og korpusbaseret tilgang til sproglig teoridannelse.
- Kvantitativ vs. kvalitativ analyse med det formål at skærpe elevernes blik for erkendelsespotentialet i at kombinere disse to tilgange.

På baggrund af oplægget initieres et pararbejde med små praktiske øvelser i DWDS-korpusset, der opsamles i en plenumdiskussion. Desuden bliver der lagt op til en drøftelse af, hvordan beskæftigelsen med sprog i autentiske kontekster adskiller sig fra fremstillingen i ordbøger og grammatikker¹¹.

Det bør bemærkes, at den tidligere nævnte omsætning af viden til handling – som pointeret af Dohn & Johnsen (2009: 182-186) – tidligt integreres i undervisningen, idet eleverne straks efter den videnskabsteoretiske indføring arbejder selvstændigt med DWDS-korpusset. Elevernes forsøg på at kombinere kvantitativ-kvalitativ analyse af korpusbelæggene viser sig konkret i deres behandling af eksemplerne samt i øvelsen i at anvende grammatisk viden på selvvalgte eksempler. Overgangen fra den teoretiske til den praktiske del af arbejdet demonstrerer – helt i tråd med det korpusdidaktiske potentiale (jf. Paulsen & Tække 2012: 29-30; Nielsen & Schultz 2010: 168) – elevernes engagement i undervisningen. Dette fremgår på forskellig vis af flere af refleksionerne. En elev betoner, at arbejdet "[...] var svært, men også sjovt, fordi man kan se sprogets udvikling"¹². Beskæftigelsen med autentisk

¹⁰ Opgaveformuleringen lyder (i dansk oversættelse): "Reflekter over, hvordan du normalt arbejder med det tyske sprog og den tyske grammatik! Hvilke værktøjer og hjælpemidler anvender du, når du oversætter fra dansk til tysk?"

¹¹ Således lader arbejdsformen sig med udgangspunkt i Becks læringsrum (Hobel 2013: 412-414) karakterisere som først tavleundervisning med læreren som teoriformidler, afløst af værkstedsundervisning i form af praktiske øvelser, hvor læreren optræder i en vejlederfunktion.

¹² Citater fra elevernes refleksionsopgaver, som er skrevet anonymt på tysk, gengives igennem hele artiklen i dansk oversættelse.

tysk, særligt muligheden for at konstatere potentiel sprogforandring, fremhæves altså som relevant. En anden elev skriver, at "[...] arbejdet var spændende og lønnede sig. Nu føler jeg, at jeg har lært korpuset at kende". Her lægges vægt på den praktiske beherskelse af hjælpemidlet, og læringsprocessen fremstår vedkommende og interessant. Derudover understreger en tredje elev: "Jeg finder det meget interessant at søge i korpuset og håber, at jeg kan bruge det i fremtiden, fordi det er et rigtig godt værktøj". Samlet set virker muligheden for aktivt og selvstændigt at arbejde med sproget ved hjælp af et digitalt værktøj engagerende, hvilket underbygges af, at læreren i undervisningen kan observere aktive og arbejdsomme elever.

Lærerens indledningsvise fremstilling af forløbets sigte og tilrettelæggelse har til formål at fremhæve vigtigheden af kommunikativ kompetence over for eleverne. De erfarer hurtigt gennem det praktiske arbejde, at de digitale ordbøger ikke altid rummer entydige svar på spørgsmål vedrørende ords faktiske anvendelse. Korpuset viser derimod ifølge en elevrefleksion at "[...] sprogbrugerne ofte har præferencer i forhold til ordvalg". Citatet peger hen mod det faktum, at de digitale ordbøger ofte præsenterer ordene isoleret, mens korpuset giver eleverne mulighed for selv at vurdere, hvilke ord der rent faktisk optræder i forskellige autentiske kontekster. Udsigten til potentielt at kunne forbedre deres skriftlige sprogfærdighed gennem et mere selvstændigt og mindre lærerstyret arbejde i en autentisk sammenhæng kan være en mulig forklaring på graden af engagement, som blev behandlet ovenfor¹³.

4.2 Undervisningsgang 2

I det andet undervisningsmodul repeterer eleverne parvis forrige moduls indføring i korpuslingvistik. Herefter følger en plenumdiskussion af den anden refleksionsopgave, der omhandler vigtige aspekter af det videnskabsteoretiske grundlag¹⁴. Dernæst downloader eleverne et arbejdsblad med fem praktiske opgaver af varierende sværhedsgrad, som de får en halv time til at løse parvis via DWDS-korpuset¹⁵. Opgaverne gennemgås efterfølgende af eleverne på tavlen, hvorefter fremgangsmåden i korpusanalysen diskuteres i plenum. Sluttelig introduceres eleverne for det kommende moduls gruppearbejde om en kommunikativ task¹⁶.

Det digitale korpus' didaktiske potentiale træder i undervisningen tydeligt frem. I løsningen af korpusøvelserne er eleverne ikke alene nødt til i fællesskab at analysere og fortolke resultaterne, men må også blive enige om at udvælge eksempler og bruge relevante grammatiske kategorier til at forklare disse eksempler. Endvidere bør deres selvstændige læringsstrategier fremhæves. Det kan observeres, at de på eget initiativ begynder at arbejde kritisk med de digitale ordbøger. Eksempelvis angives i Gyldendals røde ordbøger (www.ordbog.gyldendal.dk) tre mulige pluralisformer af substantivet *Konto* (*Konten* / *Konti* / *Kontos*). Flere af eleverne bemærker, at det af en kvantitativ-kvalitativt anlagt korpusanalyse fremgår, at *Konten* er den hyppigst forekommende skriftsproglige form. De er med andre ord i stand til at problematisere de digitale ordbøgers manglende nuancering. Denne udvikling i elevernes arbejdsmetode ligger helt i tråd med læreplanens mål. Dertil kommer, at de er nødt til at reflektere over en hensigtsmæssig fremgangsmåde til at besvare den sidste opgave, hvor kasusreaktionen ved præpositionen *laut* skal bestemmes. Uden en søgestrategi vil eleverne have

¹³ En del af forklaringen på elevernes engagerede arbejde skal formentlig søges i undervisningens aktiverende tilsnit. CARTAGO-modellen leverer teoretisk belæg for, at elevaktivering og variation kan medføre øget motivation – i modellens terminologi øget "task value" (Krogh & Andersen 2013: 379-382; Dohn & Johnsen 2009: 26). I praksis er motivation dog vanskeligt at observere, mens engagement til gengæld kan registreres af læreren på baggrund af elevernes ageren i undervisningen.

¹⁴ Opgaveformuleringen lyder (i dansk oversættelse): „Reflekter over korpuslingvistikken! Hvad er korpuslingvistik, og hvordan arbejder man med korpuslingvistik? Brug gerne begreber fra undervisningen, jf. PowerPoint-præsentationen!”

¹⁵ De fem opgaver omhandler brug af bindebogstav i *Studie(n)reise*, genus på substantivet *Whisky*, pluralisformen af substantivet *Konto*, valg af præposition ved "arbeiten auf dem / am Computer" og kasusreaktion ved præpositionen *laut*.

¹⁶ Opgaveformuleringen præsenteres i afsnit 4.3.

vanskeligt ved at opstille retningslinjer for præpositionens rektion og udvælge relevante eksempler. Kriterierne for korpusøgningen drøftes i fællesskab, og der er konsensus om at begrænse resultaterne til *laut* som præposition, idet der søges på *laut* i kombination med den bestemte artikel *des* eller *dem*. Denne selvstændige erkendelse og løsning af et praktisk problem anskueliggør, hvordan eleverne producerer og formidler viden i fællesskab på baggrund af en akkumulation af deres individuelle viden (jf. Dohn & Johnsen 2009: 176, 182-186).

4.3 Undervisningsgang 3

Det tredje undervisningsmodul begynder med en plenumdiskussion af den tredje refleksionsopgave, som omhandler elevernes første erfaringer med korpusarbejdet¹⁷. Herefter bliver eleverne inddelt i fem „forskergrupper“, som hver får udleveret en task, som de skal løse ved hjælp af DWDS-korpusset og efterfølgende sende til læreren. Desuden gøres eleverne opmærksom på, at arbejdet med den nævnte task er en forløber for næste moduls sprogforskerkonference, hvor grupperne fremlægger deres resultater og får feedback fra læreren og de øvrige forskergrupper. Sidst i timen får eleverne mulighed for at diskutere refleksionsopgaven til næste modul, hvor både teoretiske og praktiske aspekter ved arbejdet med korpuslingvistik skal evalueres.

Arbejdet med tasken udgør kulminationen på den teoretiske og praktiske indføring i korpuslingvistik og betragtes som den del af undervisningen, hvor elevernes evne til både metodisk og analytisk at arbejde selvstændigt skal stå sin prøve. Opgaveformuleringen lægger op til, at hver forskergruppe skal bestemme rektionen for én af tvivlspræpositionerne. I det fiktive brev fra forlaget får eleverne fem anvisninger til, hvordan opgaveløsningen kan organiseres. De bedes således om at inkludere både kvantitativ og kvalitativ analyse og reflektere over, hvorvidt de går induktivt og/eller deduktivt til værks (jf. Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 19-22, 37). De opfordres desuden til at anvende grammatisk terminologi og dokumentere deres fund ved hjælp af screenshots og andre selvvalgte kreative initiativer, som kan danne grundlag for en fremlæggelse i plenum. Afslutningsvis skal grupperne formulere en kort tekst om den pågældende præpositions rektion inklusive empirisk belæg herfor i form af korpusseksempler, som ville kunne anvendes i en grammatikbog.

I undervisningen kan det observeres, at grupperne selvstændigt udarbejder forskellige strategier til at løse opgaverne. Eleverne aktiverer altså deres egne sproglige ressourcer i behandlingen af de fremkomne eksempler, hvilket er centralt i en kommunikativ task (Kirkebæk & Hansen 2015: 141-142). Det kommer bl.a. til udtryk ved, at de analyserer eksemplerne på baggrund af deres grammatiske viden. Desuden cementeres vigtigheden af før-task-fasens videnskabsteoretiske og metodiske input (Kirkebæk & Hansen 2015: 144). Den teoretiske og praktiske indføring i korpuslingvistik er nemlig en forudsætning for, at eleverne kan anvende DWDS-korpusset og systematisere belæggene. Det kan observeres, at eleverne bevidst veksler mellem den induktive og deduktive metode, idet de frit søger på præpositionerne ved hjælp af søgestrategien fra forrige modul og bruger Gyldendals røde ordbøger til at finde yderligere information om præpositionerne, som kan afprøves i korpusset. På denne måde lykkes det flere grupper ikke blot at reproducere Elters (2005: 126-128) resultater (de pågældende præpositioner er i moderne tysk skriftsprog fortrinsvist genitivstyrende, jf. afsnit 2.2), men også at understøtte rigtigheden af Engels (1991: 704) påstand om, at dativrektion er påkrævet ved pluralisformer, der ikke kan identificeres som genitiv, jf. fodnote 7. Det synes dermed allerede på baggrund af gruppearbejdet at være muligt med nogen forsigtighed at konkludere, at eleverne selvstændigt og metodebevidst praktiserer korpuslingvistik på et relativt højt fagligt niveau.

¹⁷ Opgaveformuleringen lyder (i dansk oversættelse): „Reflekter over, hvordan vi har lært korpusset at kende gennem forskellige øvelser! Hvordan var arbejdet med korpusset? Hvad var særligt svært eller særligt nemt? Giv gerne eksempler fra undervisningen!”

4.4. Undervisningsgang 4

I fjerde undervisningsmodul får eleverne som det første tid til at forberede deres mundtlige fremlæggelser om tvivlspræpositionerne. Dernæst præsenterer hver gruppe på fem til ti minutter sin lingvistiske teori på den såkaldte sprogforskerkonference, hvorefter læreren og de øvrige grupper giver feedback. Afslutningsvis diskuteres den fjerde refleksionsopgave, som omhandler korpuslingvistikens anvendelighed i elevernes arbejde med tysk.¹⁸ Gruppernes arbejde/fremlæggelser evalueres i det følgende ud fra dels den lingvistiske teori om tvivlspræpositioner som fremstillet af Elter (2005), dels den korpuslingvistiske metode som behandlet af Lemnitzer & Zinsmeister (2015).

Gruppe 1 udarbejder en både lingvistisk og metodisk mangelfuld teori om præpositionen *dank*, da de på baggrund af en udelukkende kvalitativt anlagt analyse konkluderer, at denne præposition styrer dativ. Uden kvantitativt belæg påstår gruppen i det skriftlige arbejde, at *dank* som dativpræposition "[...] forekommer hyppigst i korpusset". På baggrund af en kombineret kvantitativ-kvalitativ analyse i DWDS-korpusset og distributionen i tabel 1 kan gruppens teori dog afvises. I stedet bør *dank* betegnes som en genitivpræposition (jf. Elter 2005: 126-128).

Gruppe 2 udarbejder en teori om præpositionen *statt*, hvor de anlægger både en induktiv og en deduktiv tilgang. Først går de induktivt til værks i en korpusanalyse, der kvalitativt er korrekt, men kvantitativt utilstrækkelig. Således anvender gruppen eksemplet *statt des Hauptgerichts* som belæg for genitivreaktion, men mangler kvantitativt belæg for, at denne kasus rent faktisk er hyppigst forekommende i DWDS-korpusset. Gruppen forsøger sig dernæst med en deduktiv tilgang ved at hente hjælp i Gyldendals røde ordbøger, hvorefter de efterprøver i korpusset, om dativreaktion forekommer i tilfælde af en række genitivforbindelser (jf. fodnote 7). På denne vis analyseres eksemplet *statt dem Urteil der Menge*. Gruppens bestemmelse af *statt* som genitivpræposition er med udgangspunkt i Elter (2005: 126-128) lingvistisk set korrekt, men metodisk mangler de kvantitativt belæg herfor.

Gruppe 3 udmærker sig både lingvistisk og metodisk i sin teori om præpositionen *trotz*. Gruppen undersøger på eget initiativ DWDS-korpussets tekstsammensætning, hvorved de kan udelukke, at tekster af østrigsk eller schweizisk proveniens øver indflydelse på søgeresultaterne. Søgestrategien i form af hhv. *trotz + dem* (dativ) og *trotz + des* (genitiv) ekspliciteres, og såvel den kvantitative som kvalitative eksempelanalyse er overbevisende. I den kvantitative del tager eleverne udgangspunkt i Kernkorpus (1900-1999) og konstaterer: "Der søges på *trotz + dem*, og der kommer 40 resultater. Der søges på *trotz + des*, og der kommer 385 resultater". Dernæst gennemfører de en lignende analyse i Kernkorpus (2000-2010): "Der søges på *trotz + dem*, og der kommer 0 resultater. Der søges på *trotz + des*, og der kommer 20 resultater". Gruppen konkluderer på dette grundlag, at præpositionen *trotz* hyppigst styrer genitiv. I forlængelse heraf udvælger de eksemplet *Und was sind Generalsekretäre wert, die trotz hinreichender Kenntnisse ihrem Parteichef nicht in den Arm fielen*. Kvalitativt forklares eksemplet som følger: "*trotz* tager her genitiv i pluralisformen. Adjektivet *hinreichender* er her bøjet efter [sic!] genitiv i pluralis". På baggrund af den kombinerede kvantitativ-kvalitative analyse konkluderer eleverne: "Selv om Gyldendal skriver, at *trotz* både styrer genitiv og dativ, så er den klart mest brugte form den dag i dag genitiv. Det var endda ikke muligt at finde eksempler på brugen af *trotz + dativ* i det nye korpus". Gruppen diskuterer på denne baggrund sine analyseresultater i forhold til Gyldendals røde ordbøger, som kritiseres for den vage formulering "+ genitiv, + dativ". Desuden forholder gruppen sig kritisk til sit eget arbejde ved at problematisere størrelsen af de anvendte korpora, der kan medføre nogen usikkerhed i bestemmelsen af *trotz* som genitivpræposition. Endelig påpeger eleverne en mulig sprogforandring, idet der ikke findes

¹⁸ Opgaveformuleringen lyder (i dansk oversættelse): „Reflekter over alt, hvad du nu teoretisk og praktisk ved om korpuslingvistik! Hvornår ville du inddrage korpusset i dit arbejde med det tyske sprog? Ville korpusset kunne hjælpe dig med at forbedre din skriftlige sprogfærdighed – hvorfor ja, hvorfor nej?“

eksempler på *trotz* + dativ i Kernkorpus (2000-2010)¹⁹. Gruppen opdager derved muligheden for at anvende digitale korpora til at foretage diakrone studier. Der er med andre ord tale om en anskuelse af sproget som en ikke-statisk, men dynamisk størrelse i konstant forandring.

Gruppe 4 udarbejder en teori om præpositionen *während*, hvor de metodebevidst veksler mellem den induktive og deduktive tilgang. Gruppen angiver på baggrund af kvantitative belæg, at præpositionen styrer genitiv, mens en kvalitativ analyse af eksemplerne er udeladt. Til den mundtlige fremlæggelse gennemfører gruppen dog en tilfredsstillende kvalitativ analyse af det selvvalgte korpuseksempel *während des Ersten Weltkriegs*, hvor eleverne forklarer, at *während* styrer genitiv, hvilket markeres af den bestemte artikel *des* og substantivendelsen *-s*. Ud over at præsentere en lingvistisk teori svarende til Elters (2005) formår gruppen mundtligt at udbedre de metodiske fejl i det skriftlige arbejde.

Gruppe 5 udarbejder en teori om præpositionen *wegen*. Ved først at søge på *wegen* + *des* (genitiv) og dernæst *wegen* + *dem* (dativ) i Kernkorpus (2000-2010) dokumenterer gruppen kvantitativt hhv. 56 belæg over for ét belæg. I forlængelse heraf udvælger de eksemplet *Anfangs habe ich in Deutschland wegen des Essens gelitten* og identificerer i det skriftlige arbejde genitiven med den begrundelse, at "[...] artiklen foran *Essen* er bøjet til [sic!] genitivformen *des*, og fordi der er tilføjet endelsen *-s*". Gruppen arbejder altså metodebevidst med både kvantitativ og kvalitativ analyse, hvilket overbevisende understøtter deres klassifikation af *wegen* som genitivpræposition (jf. Elter 2005: 126-128).

4.5. Didaktiske implikationer

Et centralt didaktisk perspektiv i arbejdet med digitale korpora er den potentielt styrkede sprogbevidsthed (jf. Andersen 2006: 52). I vores undersøgelse kommer dette aspekt til udtryk ved, at størstedelen af grupperne selvstændigt, metodebevidst og på et forholdsvist højt fagligt niveau formår at problematisere betegnelsen tvivlspræpositioner og opstille lingvistiske teorier om tysk sprog. Tilstedeværelsen af en elevaktiverende og fagligt kompetent sproglærer bør imidlertid ikke overses. Særligt i forløbets sidste del, hvor eleverne i grupper formulerer teorier på baggrund af en korpusanalyse, må læreren fungere som en facilitator, der sikrer, at elevernes sproglige ressourcer udnyttes, og at hver gruppe udfordres efter niveau (jf. Vygotskys nærmeste udviklingszone som fremstillet af Dolin & Kaspersen 2013: 185-189).

Vores grundantagelse var, at det gennemførte undervisningsforløb ville fremme elevernes kommunikative kompetence og færdigheder inden for sprogets anvendelse. Det kan konkluderes, at fire ud af fem grupper demonstrerer kritisk sans i brugen af ordbøger og grammatikker. Desuden viser én af grupperne i projektarbejdet samt flere elever i refleksionerne en erkendelse af, at sprog er en dynamisk størrelse, der forandrer sig over tid. Korpuslingvistik kan med andre ord fremme centrale faglige læringsmål, herunder bidrage til et metodisk reflekteret arbejde med skriftlighed i tysk.

Som berørt i analysen fremhæves arbejdet med virkelighedsnære opgaver og autentisk tysk positivt i en række elevevalueringer (jf. Christiansen & Gynther 2010: 46, 51; Nielsen & Schultz 2010: 168; Paulsen & Tække 2012: 29-30). En elev beskriver eksempelvis den traditionelle brug af ordbøger og grammatikker som følger: "Disse metoder fortæller os, hvordan man bruger sproget korrekt, men de viser os ikke, hvordan sproget egentlig bliver anvendt". Derudover beskrives korpuslingvistik af en anden elev som nyttig, "[...] fordi man forstår mere om, hvordan et ord fungerer". Det funktionelle aspekt ved denne form for sprogvidenskab synes altså at gøre undervisningen relevant for eleverne. Dohn & Johnsens (2009) synspunkt, at læring opstår ved omsætning af viden til handling, er i den henseende relevant, da den praktisk anlagte del af forløbet netop muliggør (og forudsætter) en aktivering af elevernes teoretiske viden om korpuslingvistisk metode. Derudover beskrives digitale korpora først og fremmest som et godt hjælperedskab, der

¹⁹ En endelig afklaring af dette spørgsmål forudsætter naturligvis indgående sproghistoriske studier.

ifølge en elevrefleksion kan anvendes, "[...] når ordbogen giver mere end én oversættelse af ordet, og jeg ikke ved, hvilken af dem jeg skal bruge".

I elevevalueringerne optræder også en indvending mod forløbet, nemlig de relativt høje krav til sproglig viden: "Alligevel kræver anvendelsen af korpuset mere sprogforståelse end brug af ordbog". Forudsætningen for at arbejde med digitale korpora er uden tvivl et højt lingvistisk kompetenceniveau, der ikke er påkrævet ved brug af ordbog. Dette bør ses i lyset af, at korpuslingvistik forudsætter en aktiv bearbejdning af eksempel materialet, hvilket fordrer en vis sprogforståelse, der dog kunne konstateres hos fire ud af fem elevgrupper. En anden relevant indvending vedrører tidsforbruget, som i det gennemførte forløb omfatter fire moduler. Dertil bør bemærkes, at den task-baserede tilrettelæggelse muliggør fremtidig inddragelse af korpuslingvistik i mindre sekvenser, da før-task-fasen i form af den teoretiske og praktiske indføring i korpuset allerede én gang er afviklet. Dertil kommer, at eleverne selvstændigt vil kunne anvende metoden i deres arbejde med det tyske sprog²⁰.

På denne baggrund anser vi det for hensigtsmæssigt at indføre korpuslingvistik i gymnasiets fremmedsprogsundervisning, omend sådanne forløb må formodes primært at rette sig mod 3g-niveau, hvor eleverne alt andet lige råder over de største sproglige ressourcer. Det bør samtidig betones, at de digitale ordbøger naturligvis fortsat udgør det centrale hjælpemiddel i elevernes arbejde med skriftlig sprogfærdighed.

5. Konklusion

Målet med denne artikel er at undersøge det didaktiske potentiale i at integrere korpuslingvistik i gymnasiets fremmedsprogsundervisning. Det sker på grundlag af et task-baseret 3g-undervisningsforløb, hvis omdrejningspunkt er det tyske DWDS-korpus, særligt de såkaldte tvivlspræpositioner *dank, statt, trotz, während, wegen*. Grundantagelsen er, at forløbet kan fremme elevernes færdigheder inden for sprogets anvendelse, da korpuslingvistik er karakteriseret ved at være praksisnær og anvendelsesorienteret (jf. Andersen 2006). På basis af egne observationer og elevevalueringer kan det konkluderes, at forløbet tilgodeser centrale faglige læringsmål, herunder et metodisk reflekteret arbejde med skriftlighed i tysk. Endvidere betyder muligheden for aktiv deltagelse, virkelighedsnære opgaver og vidensproduktion en høj grad af elevengagement. Der kan imidlertid også rejses pædagogisk-didaktiske indvendinger mod forløbet. Dels forudsættes en relativt høj grad af sproglig viden hos eleverne, dels er tidsforbruget forholdsvis stort. Et perspektiv for videre forskning består i at undersøge, om det task-baserede koncept vil kunne reducere tidsforbruget i fremtidige undervisningsforløb og dermed bidrage til at gøre arbejdet med korpora til en integreret komponent i gymnasiets fremmedsprogsundervisning (jf. Kirkebæk & Hansen 2015). Det er plausibelt, da før-task-fasen, hvor eleverne teoretisk og praktisk indføres i korpuslingvistikken, må kunne afvikles på forholdsvis kort tid i et nyt undervisningsforløb. Det er i den henseende værd at holde sig for øje, at korpuslingvistikens didaktiske potentiale ikke begrænser sig til den sprogligt-kommunikative dimension, men – i form af parametre som informationsbearbejdning, refleksivitet og deltagelse – også bidrager til elevernes digitale dannelse (jf. Paulsen 2013: 18-19).

Referencer

- Andersen, Hanne L. (2006). 'Underviserens rolle fra centrum til periferi – eksempler på anvendelse af it i sprogfagene'. I Helle Mathiasen (red.), *Læring og it – kompetenceudvikling på de videregående uddannelser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. 35-67.
- Bernardini, Silvia (2004). 'Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future

²⁰ En lignende tilgang findes hos Bernardini (2004) i form af konceptet "discovery learning". Korpusarbejdet tager her udgangspunkt i den enkelte elevs interesser og behov og sigter således mod at gøre eleverne mere autonome i deres tilgang til egen læring (Bernardini 2004: 22-23, 27).

- developments.' I John McH. Sinclair (red.), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 15-36.
- Celce-Murcia, Marianne (2002). 'On the Use of Selected Grammatical Features in Academic Writing.' I Mary J. Schleppegrell & Cecilia Colombi (red.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. 143-157.
- Christiansen, René B. & Karsten Gynther (2010). 'Didaktik 2.0 – et nødvendigt paradigmeskift'. I Karsten Gynther (red.), *Didaktik 2.0 – læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk Forlag. 43-56.
- Dohn, Nina B. & Lars Johnsen (2009). *E-læring på web 2.0*. København: Samfundslitteratur.
- Dolin, Jens & Peter Kaspersen (2013). 'Læringsteorier'. I Erik Damberg et al. (red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 2. udgave. København: Reitzel. 156-207.
- Duden 4 (2016). *Duden 4. Die Grammatik – Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9. udgave. Berlin: Dudenverlag.
- DWDS-Korpus. URL: <https://www.dwds.de/>. Hentet d. 15. marts 2018.
- DWDS-Suchmaschine und Suchabfragesprache. URL: <https://www.dwds.de/d/suche#korpussuche>. Hentet d. 6. oktober 2018.
- Eisenberg, Peter (2006). *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz*. 3. udgave. Stuttgart: Metzler.
- Elter, Irmgard (2005). 'Genitiv versus Dativ. Die Rektion der Präpositionen *wegen, während, trotz, statt* und *dank* in der aktuellen Zeitungssprache'. I Johannes Schwitalla et al. (red.), *Korpuslinguistik deutsch: synchron – diachron – kontrastiv*. Tübingen: Niemeyer. 125-135.
- Engel, Ulrich (1991). *Deutsche Grammatik*. 2. udgave. Heidelberg: Julius Groos.
- Flowerdew, Lynne (2009). 'Applying corpus linguistics to pedagogy. A critical evaluation'. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14: 393-417.
- Frstrup, Dorte (2008). 'Fagdidaktik i fremmedsprog – nogle nedslag i fremmedsprogsundervisningen anno 2008'. *Gymnasiepædagogik*, 71: 105-112.
- Geist, Hanne (2013). 'Sprogfagene'. I Erik Damberg et al. (red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 2. udgave. København: Reitzel. 277-288.
- Gyldendals røde ordbøger. URL: www.ordbog.gyldendal.dk. Hentet d. 21. april 2018.
- Helbig, Gerhard & Joachim Buscha (1994). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 16. udgave. Leipzig/Berlin/München: Langenscheidt.
- Hobel, Peter (2013). 'Planlægning af forløb og enkelttimer'. I Erik Damberg et al. (red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 2. udgave. København: Reitzel. 401-414.
- Jørgensen, Peter (1992). *Tysk grammatik I-III. Bind II*. 3. udgave. København: Gad.
- Kirkebæk, Mads J. & Pia B. Hansen (2015). 'Tasks'. I Hanne L. Andersen et al. (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur. 141-156.
- Krogh, Lars B. & Hanne M. Andersen (2013). 'Elevens motivation i undervisningen'. I Erik Damberg et al. (red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 2. udgave. København: Reitzel. 365-386.
- Lauridsen, Ole & Sven-Olaf Poulsen (1995). *Tysk Grammatik*. 1. udgave. København: Munksgaard.
- Lemnitzer, Lothar & Heike Zinsmeister (2015). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 3. udgave. Tübingen: Narr.
- Nielsen, Niels G. & Rikke Schultz (2010). 'Udfordringer til didaktikken'. I Karsten Gynther (red.), *Didaktik 2.0 – læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk Forlag. 157-178.
- Paulsen, Michael (2013). 'Det nye undervisningsrum. Digital dannelse i gymnasieskolen'. *Revy*, 4: 18-19.
- Paulsen, Michael & Jesper Tække (2012). 'Sociale medier og det nye undervisningsmiljø'. *Unge pædagoger*, 4: 28-36.
- Undervisningsministeriet. *Læreplan Tysk A fortsættersprog – stx 2017*. URL:

<https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>. Hentet d. 15. marts 2018.